



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de
México
México

Diosdado-Ramos, Ana Belem
RELEVANCIA DE LAS VOCES DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN ÉTICA DE
CONVIVENCIALIDAD EN LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA
INTERCULTURALIDAD

Ra Ximhai, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 187-208
Universidad Autónoma Indígena de México
El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 11 NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2015

187-207

RELEVANCIA DE LAS VOCES DOCENTES
EN LA CONSTRUCCIÓN ÉTICA DE CONVIVENCIALIDAD
EN LA ESCUELA COMO ESPACIO PARA LA INTERCULTURALIDAD

RELEVANCE OF TEACHING VOICES
BUILDING ON ETHICS CONVIVIALITY
IN SCHOOL AS A SPACE FOR INTERCULTURAL

Ana Belem Diosdado-Ramos

Resumen

Este ensayo presenta los avances de la investigación en curso que realizamos para la Maestría de Educación para la Paz y la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma Indígena de México. La cual tiene como tesis central que la convivencialidad en la escuela se construye a través de una relación ética y dialógica entre los sujetos concretos que interactúan en la escuela secundaria como espacio de la interculturalidad. Se expone el interés por las relaciones y construcciones que emanan de la horizontalidad y la colectividad. Asimismo, se argumenta sobre la relevancia de la documentación de las voces que emanan de estas prácticas para plantear una reflexión profunda sobre los procesos educativos orientados hacia la conformación de una organización educativa distinta a la estipulada por la normatividad o el discurso curricular.

Palabras clave: Interculturalidad, Alteridad, Convivencia Escolar, Política Educativa, Ética.

Abstract

This paper presents the progress of ongoing research we do for the Master of Education for Peace and Coexistence of Indigenous Autonomous University of Mexico School. Which has as its central thesis conviviality at school is built through an ethical and dialogical relationship between individual subjects who

RECIBIDO: 17 DE FEBRERO DE 2015 / APROBADO: 3 DE ABRIL DE 2015

interact in high school as a space of multiculturalism. Interest in relationships and structures emanating from horizontality and the community is exposed. Additional argues the relevance of the documentation of the voices emanating from these practices to raise a profound reflection on the educational processes towards the formation of a different regulation stipulated by the curricular speech or educational organization.

Key words: Multiculturalism, Otherness, Coexistence School, Education Policy, Ethics.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Skliar (2002), el reconocimiento del entorno social como un espacio multicultural se ha tornado habitual, lo que nos ha llevado a asumir un tipo de conciencia colectiva que busca oponerse a todas las formas de centrismos; a nuevas teorizaciones y producciones de conocimiento sobre el otro; así como a renovadas formas de entender y de ejercer estrategias culturales, políticas, de ciudadanía y de educación. No obstante, pareciera que tal afirmación cobra un sentido incompatible ante el escenario social de resquebrajamiento del sentido comunitario y la evidencia cotidiana de una convivencia disociada, frustrante y agresiva montada en una racionalidad de desconocimiento, anulación y/o aniquilación del otro.

El impacto de esta incongruencia se hace evidente al interior de la institución educativa, en una práctica docente enmarcada en la soledad, encarnada por docentes que se materializan como ejecutantes de un currículo que corre de manera paralela en nombre de la especialización y en aras de un progreso cada vez más cuestionable. Lo cual hace necesaria una reflexión acerca del saber pedagógico que se pone en juego en esta práctica docente, en una confrontación directa con los elementos nodales para la construcción de una convivencia que aspire no solo al reconocimiento de la multiculturalidad, entendida como la coexistencia de las diferencias, sino que participe de manera activa y consciente en la construcción de una interculturalidad, comprendida como la posibilidad de un diálogo entre los diferentes saberes que constituyen a la comunidad (Bello-Aguilar, 2012).

En este sentido, la reflexión necesita dirigirse a los sujetos que materializan dichos saberes, es decir, a los docentes, responsables de la convivencia en su

comunidad educativa. Focalizando las prácticas y los sentidos que éstas tienen para ellos mismos ante la demanda constante de su participación activa en la construcción de una convivencia democrática, sana, pacífica y formativa (SEP, 2014) en la comunidad escolar.

LA RELEVANCIA DE LAS VOCES DOCENTES ANTE EL DISCURSO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

La demanda de intervención docente en favor de una convivencia escolar armónica se establece de manera formal a través de planes y programas que, a su vez, son diseñados en un marco de políticas internacionales y nacionales, económicas, sociales y educativas. El concepto de convivencia que prevalece en esta perspectiva responde a un modelo tecno-positivista de aplicación utilitaria e inmediata, en la que el conflicto se contempla como un elemento ajeno a la comunidad que atenta contra la armonía a la que se aspira, por lo que se hace necesaria su gestión a través de una atención eficiente y eficaz. Panorama en el que la formación del docente se evalúa como “deficitaria” (Jares, 2002) para atender el conflicto, por lo que se hace necesaria su capacitación para la aplicación de los nuevos modelos de intervención educativa diseñados para mejorar la convivencia.

No obstante este contexto, consideramos pertinente recuperar la observación de Bello y Aguilar (2012) respecto al hecho de que aun cuando los proyectos y prácticas educativas en las que se ponen en juego las diferentes voces de los maestros pueden tener como punto de partida la mirada institucional vertical, integracionista e individualista de los modelos de administración o departamentalización de la diversidad, estas prácticas se desarrollan en contextos que implican relaciones horizontales e incluyentes que enfrentan el desafío de generar circunstancias de mediación hacia entornos de convivencia social con los otros y entre nosotros. Por lo que resulta de suma importancia documentar las prácticas docentes que se están gestando al interior de las comunidades educativas, a pesar de que estas acciones se den en el marco de la lógica de una política educativa que se enfoca al plano individual, es decir, en el desarrollo de los diferentes atributos de las personas que, se supone, incidirán en los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social determinado (Bello y Aguilar, 2012:164).

La relevancia de estas prácticas radica en la manifestación de relaciones

y construcciones que emanan de la horizontalidad y la colectividad. En este sentido, la pertinencia de la documentación de las voces que emanan de estas prácticas se encuentra en la reflexión profunda que se puede generar sobre los procesos educativos orientados hacia la conformación de una organización educativa distinta, pues, de acuerdo con Bello y Aguilar: “ha sido al interior y al margen de la institución educativa, que se generan procesos alternativos, en la práctica misma, con capacidad reivindicativa, de movilización y organización con la mirada puesta fuera de la escuela, orientados hacia un impacto social y colectivo” (*Ibidem*).

Por otra parte, es necesario considerar la pertinencia de orientar la reflexión de la práctica docente hacia las dimensiones éticas que se ponen en juego en la materialización de las propuestas curriculares. Pues aunque Berteley (2013) señala que la investigación académica al respecto se ha consolidado a partir de “obras relativas al trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral, con un interés específico acerca de la eticidad en la educación, la ética en la gestación de proyectos educativos autónomos y el vínculo entre educación y justicia social” (Bertely, 2003: XLIII), también es necesario tomar en cuenta que, a pesar de los más de 400 trabajos identificados acerca de la formación y el desarrollo moral en la escuela, la mayoría de las investigaciones se enfocan a la intervención educativa con estudiantes, más que al análisis de los procesos y experiencias derivados de dichas intervenciones (*Ibidem*).

En este sentido, consideramos pertinente reflexionar sobre los procesos de construcción personal que realiza el docente durante el desarrollo de acciones orientadas a la construcción de la convivencialidad en sus comunidades educativas, para indagar sobre los elementos que le permiten empoderarse como un sujeto político colectivo transformador de su comunidad educativa. Planteamiento que implica el reconocimiento de que la sabiduría de las comunidades educativas es una veta que puede aportar elementos para la dignificación de la profesión del maestro y con ello sacar a la escuela del casi estado de postración (Puerta, 2014:66) en el que se encuentra hoy en día.

Por otra parte, la recuperación de las voces docentes cobra mayor relevancia si se considera que el discurso central ha sido acaparado por la voz de la política internacional, la cual se ha concretado en una serie de demandas de intervención educativa eficaz y eficiente para la mejora de la convivencia y el logro de la calidad educativa. Discurso que es necesario caracterizar como el resultado de un devenir histórico en el que la publicación de la *Declaración*

Universal de los Derechos Humanos en 1948 establece un punto de partida fundamental para la preservación de las garantías esenciales de la vida del ser humano al conseguir que el propósito de tutelar la libertad, seguridad e integridad física y moral de la persona, así como de su derecho a participar en la vida pública ingresará al ámbito del derecho internacional, elemento que, a su vez, condujo a la creación de las Naciones Unidas, que busca que la salvaguarda de los Derechos Humanos no quede restringida a cada uno de los estados.

Ahora bien, desde un análisis formal y a profundidad (Bello y Aguilar, 2012), se puede observar que el discurso producido en el devenir histórico de la lucha por los Derechos Humanos ha asumido una perspectiva correctiva, remedial e inmediateista con efectos mínimos sobre las condiciones materiales de discriminación, exclusión y pobreza de sujetos que se han asimilado, disimulado e incluso invisibilizado desde conceptualizaciones como los marginados, los vulnerables, los discapacitados, las mujeres, los indígenas, entre otras. No obstante, en este escenario se ha gestado la segunda generación de los derechos humanos, básicamente enfocada al desarrollo del contenido y la concepción de los derechos humanos vinculados a las condiciones materiales que determinan las condiciones de vida de los sujetos. Y el discurso actual se nutre de las propuestas de la tercera generación de los derechos humanos, gestada en un ámbito plenamente internacional, globalizado y determinado por el poder hegemónico de los organismos económicos de corte mundial.

Así pues, el discurso actual de los derechos humanos versa sobre los derechos colectivos de la humanidad entera y se refieren a aspectos como el derecho al desarrollo, a un medio ambiente sano y el derecho a la paz. Cuyo impacto en el ámbito educativo ha sido evidente y concreto a través de la gestión de convenciones, declaraciones e informes que diseñan y evalúan la acción educativa a nivel internacional, con una influencia directa en las políticas y diseños curriculares a nivel nacional, estableciendo un nuevo parámetro para la valoración de la práctica docente.

LA COMPLEJIDAD DEL ROL DOCENTE EN LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Los actuales plan y programas de educación básica han sido permeados por conceptos como equidad, desigualdad, diversidad, multi e interculturalidad, cuyo origen se puede ubicar en documentos como la Declaración Mundial

de *Educación para Todos y el Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*, gestada en Jomtien, Tailandia (1990), bajo la lógica de una racionalidad económica que ha derivado en la universalización de la educación (Bello, 2012). En la que se ha focalizado la atención de las NEBAS –(Necesidades Básicas de Aprendizaje), definidas como la lectura y escritura, expresión oral, el cálculo y la resolución de problemas (UNESCO, 1990)– y las Necesidades Educativas Especiales –NEE (Salamanca, 1994)– inaugurando lo que Bello (2012) ha identificado como la departamentalización de la educación o administración de la diversidad. Es decir, la incorporación de las necesidades y demandas sociales al discurso de las políticas sociales y educativas, casi siempre, con un tono utilitario e inmedatista con poco o nulo impacto de transformación en la vida escolar.

La referencia al marco internacional anteriormente descrito se hace necesaria porque en este panorama se inserta la descripción del docente que deberá asumir la relevancia de la profesión en el siglo XXI. La cual recupera las demandas de la sociedad del nuevo milenio en cuanto a la formación de ciudadanos con valores éticos que sean capaces de afrontar las problemáticas contemporáneas y con base en ello establece que la relevancia de la profesión docente cobra sentido en la sociedad del conocimiento cuando ésta se asume al servicio de la construcción de esa ciudadanía.

En este sentido, la profesión docente se conceptualiza en el discurso curricular como un ejercicio complejo, cuya relevancia radica en la aportación que puede hacer al desarrollo humano, más allá de la formación laboral o profesional, tanto para la vida personal como la social. Es decir, la profesión se materializa en una práctica docente que se entiende “como un proceso formativo que compete a cada maestro pero también al colectivo” (SEP, 2011:15), ya que se ha observado que las reflexiones que se llevan al contexto colectivo son las que generan cambios importantes en el quehacer de las escuelas.

Por otra parte, se focaliza la transformación de la práctica docente como el resultado de un proceso de innovaciones necesarias en actitudes, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción, que solo serán posibles a través del propio análisis y reflexión sobre la práctica. De manera que se plantea una revaloración de la profesión docente, que enfatiza su complejidad, multidimensionalidad, carácter ético y el compromiso social. Lo que implica para el profesor hacerse responsable de los otros –en tanto que se le considera mediador entre el estudiante y el mundo, así como un ser privilegiado por la participación que tiene en la construcción de la cultura y, en consecuencia, de

la sociedad—, con lo que se deja entrever una posibilidad de acción éticamente crítica que puede surgir si los docentes se asumen como *ser-junto-con-otro* en el trabajo educativo, en una acción ético política de compromiso con la diferencia.

Lo cual no es nada sencillo si se toman en cuenta las condiciones poco promisorias que existen para que dicha transformación se dé, las cuales han sido descritas por Rosa María Torres (citada por SEP, 2011) de la siguiente manera:

... la hegemonía de un paradigma cultural fundado en el positivismo científico e inspirado en el capitalismo económico ha dado como resultado la presencia de un profesor que se ha limitado a ser un mero transmisor de conocimientos y “las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor ‘escuela demostrativa’ de la escuela transmisora, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje” (Torres, 1999:47). Es en este último punto según creo donde está uno de los problemas más sensibles de la formación de los educadores: los profesores no sabemos reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo, lo que nos hace caer en el activismo sin sentido, motivado únicamente por el afán de obtener resultados (aprobados), cumplir nuestra función (pasar contenidos) o mantener ocupados a los alumnos para que no causen molestias (disciplina) (SEP, 2011:30).

Por lo que, la misma autora señala, es necesaria una mirada que trascienda la cotidianeidad y proyecte las significaciones que contiene el trabajo docente, una mirada que se detenga, no sólo en las estrategias y en las didácticas propias de la enseñanza, sino que analice los precedentes que se establecen con cada discurso y en cada relación que se establece con los otros miembros de la comunidad educativa. Mirada que será el resultado de una reflexión crítica de la propia práctica educativa, así como de un ejercicio de toma de conciencia del rol social y cultural que lleva consigo el ejercer la docencia. Del que emanará la *inquietud por trascender* (SEP, *Ibídem*). Subrayamos la idea del compromiso con el futuro de la comunidad, pues consideramos que, efectivamente, implica ir más allá del desempeño profesional, concebido como el desarrollo y dominio de determinadas competencias; ya que creemos que el hecho de asumir esta responsabilidad, nos coloca en un plano ético: el de la responsabilidad por los otros en el espacio escolar.

EL ESPACIO ESCOLAR COMO POSIBILIDAD PARA EL ENCUENTRO ÉTICO EN LA DIVERSIDAD

De acuerdo con Bello y Aguilar (2014), la lógica de imposición con la que se ha diseminado el fenómeno globalizador de los últimos años ha tenido repercusiones contradictorias en el imaginario social, específicamente en las ideas que tienen que ver con los Derechos de los pueblos y las comunidades, cuya soberanía se ha visto en tela de juicio por el proceso impositivo y hegemónico de las políticas internacionales y compensatorias, caracterizadas por un discurso que valora de manera positiva conceptos como diversidad, equidad, solidaridad, etcétera, pero que cobra vida en contextos en los que lo cotidiano son las desigualdades, los desacuerdos, los conflictos y la violencia.

Este impacto se hace evidente en el ámbito educativo en tanto que la escuela se asume como el agente ideal para cumplir la nueva misión del Estado-Nación dentro de la globalización, es decir, el de transformador y promotor de las políticas neoliberales. Además de que la escuela constituye en sí misma un lugar por excelencia —en tanto que alberga comunidades con sus propias contradicciones— para la reunión de lo diverso, para la manifestación de la desigualdad y la expresión de los desacuerdos. Es decir, la escuela se constituye como el locus en el que se hace necesaria la trascendencia de los planteamientos teóricos que subyacen en las políticas educativas. Lo cual solo será posible en la medida que la práctica educativa se responsabilice de manera ética ante las comunidades con las que convive y aprende. Es por ello que se hace necesaria una reflexión sobre algunas de las propuestas que se establecen en el actual Plan de Estudios (2011a) para establecer referentes teóricos que nos permitan construir esa respuesta ética de responsabilidad por los otros en el ejercicio educativo que vivenciamos en nuestra comunidad.

El actual enfoque de competencias del plan de estudios para educación básica propone, entre muchas otras cosas, consolidar una cultura cívico-democrática. Por lo que se señala que los docentes requieren habilidades para el aprendizaje, la actualización disciplinaria, generar ambientes de aprendizaje, *capacidad de innovación*, de reconocimiento del capital de transformación de la propia práctica, así como de revalorización de la importancia de la profesión docente, tomando en consideración las habilidades, valores, actitudes y capacidades que se requieren para la formación humana de los ciudadanos de las siguientes generaciones en:

competencias cívicas y éticas, para un adecuado crecimiento socio-emocional y

para favorecer la convivencia, que permita consolidar valores democráticos de respeto por los derechos humanos y las libertades, la tolerancia, el aprecio y el respeto por la pluralidad y la diversidad, así como formas de convivencia no marcadas por la violencia (SEP, 2010:12).

Asimismo, cabe resaltar el tono de *encuentro y relación intersubjetiva* que subyace en el apartado II.1 “Competencias docentes en el marco de la RIEB”, del Curso de Formación Continua 2012, aspecto de gran relevancia por el sentido ético que se observa en él al plantear una mirada que vaya más allá del dominio de los contenidos curriculares, pues se espera que contribuya a “la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión, acordes a los principios y valores de la democracia”; que atienda de manera adecuada la diversidad cultural y establezca relaciones tutoras que valoren la individualidad; que trabaje en forma colaborativa, creando redes académicas, reflexionando de manera individual y en colectivo sobre su práctica docente y que genere espacios de aprendizaje compartido para él y los demás.

Es decir que la propuesta pedagógica se configura a partir de un elemento central: *establecer relaciones*, es decir, un encuentro entre individuos en el que habrán de manifestarse actitudes de respeto, solidaridad, equidad, confianza e inclusión, en ambientes que generen confianza y participación activa, atendiendo a la diversidad y la interculturalidad a través de la articulación de contenidos de diferentes asignaturas cuando sea factible, para favorecer el trabajo colaborativo en la atención de los temas de relevancia nacional.

En el mismo sentido, la planificación pedagógica que requiere esta propuesta define de manera central el papel de los estudiantes en la medida que determina, no sólo el diseño de las secuencias didácticas y proyectos a realizar, sino que precisa el carácter ético de la relación que habrá de establecerse entre docente y alumno en *el encuentro* que el hecho educativo por sí mismo ha de propiciar: como una relación derivada de la *comprensión de las necesidades* del estudiante, a partir de la cual la escuela podrá definir lo que habrá de ofrecer a sus estudiantes.

En este punto se hace indispensable un ejercicio docente hermenéutico ‘remitificador’ (Ricoeur, 1995), es decir, una interpretación del currículo escolar dirigida al futuro, a través de una lectura activa, enriquecedora y complementaria del discurso oficial, alimentada por las aportaciones que el docente puede hacer desde la experiencia que tiene de sus vivencias de convivencia, inclusión, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.

Interpretación con un indispensable sentido ético, que demanda más que una comprensión de la necesidades del estudiante, una responsabilidad ética para comprometerse con sus necesidades en el encuentro corporal y particular que se vive en la comunidad escolar; espacio donde puede generarse la disolución de representaciones conceptuales que nos alejan, locus en el que puede gestarse la ruptura de una totalidad sistémica que nos permitirá encontrarnos y hacernos responsables de los otros.

Con lo que se abre una posibilidad para romper con el carácter formal e instrumental en el que cae el discurso de políticas educativas como la cultura cívica, cultura de la legalidad, derechos humanos y educación inclusiva. Así, la demanda de una educación inclusiva se asumirá como una necesidad de un diálogo intercultural de una sociedad diversa en la que se requiere materializar la cultura de los derechos humanos desde la perspectiva de garantía de la dignidad humana, lo cual implica comprometernos con la creación de las condiciones éticas y materiales que permitan que el discurso curricular que a continuación se enuncia, se haga una realidad:

Todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan *juntos*, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. [Lo cual sólo] sucede cuando en la escuela no se establecen requisitos de entrada, mecanismos de selección o discriminación de algún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (García, 2009:27 citado por SEP, 2010:71).

Perspectiva en la que “la educación se asume como un derecho humano y el fundamento de una sociedad más justa”, en la que “la diversidad se aprecia como algo que enriquece las relaciones sociales y la convivencia común” y “la escuela se convierta en el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y crear ambientes que reconozcan la igualdad de derechos para construir una sociedad integradora” (SEP, 2010:72).

En este sentido, la educación inclusiva nos convoca a una acción ética inscrita en el marco de los Derechos Humanos, vinculada al concepto de justicia social, que van más allá de la inserción de los jóvenes en el mercado laboral y requiere asumir un compromiso ético con los otros en la comunidad educativa y la sociedad en general. Ahora bien, es importante visualizar que estos planteamientos son aportaciones que provienen de voces distintas a las del discurso neoliberal, mismas que han conquistado un lugar en estos documentos a través de diferentes vías, desde la organización civil, no

gubernamental, la educación no formal y la experiencia de diferentes actores, en distintos horizontes:

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), tanto gobiernos como organizaciones y diversos movimientos sociales han propugnado en muy diversos campos, como en las cuestiones de género, la diversidad étnica y racial, la discapacidad, la clase social, la orientación sexual, la edad o la condición de salud, que las *diferencias* impliquen su reconocimiento sólo como tales (SEP, 2010:72).

Asimismo, se debe tener en cuenta que esta diversidad vocal, que se levanta para defender el espacio de la diferencia, corre el riesgo de perderse en la homogeneidad de la institucionalidad, por lo que se hace necesario recuperar el espacio de la individualidad, que no del individualismo, es decir, el de la particularidad, singularidad, corporeidad y diversidad que se vive al interior de la comunidad educativa, desde la que habremos de encontrarnos con los otros en el espacio de la práctica docente, entendida como el marco de acción e interacción en el que cobran vida la ética y sus implicaciones.

Lo que nos conduce a una reflexión sobre el poder de transformación de la práctica, que se ubica en una serie de transformaciones previas que habrán de presentarse en las actitudes, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción, que, a su vez, son el resultado del propio análisis y reflexión sobre la práctica:

La forma de actuar y de ser en el mundo de una persona no puede cambiar sin transformaciones subyacentes de sus actitudes, representaciones, saberes, competencias o esquemas de pensamiento y acción. Éstas son las condiciones necesarias para la transformación duradera de la práctica. Por lo tanto, el análisis de la práctica tiene en realidad como objetivo una transformación –libremente asumida– de los practicantes, incluso si ello no siempre es explícito. Por otro lado, esta transformación puede convertirse en algo muy modesto y limitarse a modificar un poco la mirada sobre las cosas, la imagen de uno mismo o el deseo de comprender (Perrenoud 2007:120, citado por SEP, 2011:23).

De manera que hemos de reconocer a *la transformación de la práctica* como el objetivo fundamental de la reflexión sobre ésta. Partiendo de una revaloración de la profesión docente, haciendo énfasis en su complejidad, multidimensionalidad, carácter ético y compromiso social. Lo cual implica que el profesor se haga responsable de los otros –en tanto que se le considera mediador entre el estudiante y el mundo, así como un ser privilegiado por la participación que tiene en la construcción de la cultura y, en consecuencia,

de la sociedad—. Perspectiva desde la que se hace necesario que el docente abandone el rol de perpetuador del sistema para asumir la transformación de éste, con lo que se generará una posibilidad de acción éticamente crítica que surgirá en la medida que los docentes se asuman como ser-junto-con-otro en el trabajo colaborativo, en una acción ético política de compromiso con la diferencia, con el vulnerable.

Por lo que la formación docente no puede verse como una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento de disciplinas específicas, sino que tendría que estar orientada hacia una posibilidad de *trascendencia*, que permita asumir desde otra perspectiva: “la posición del docente respecto a la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo” (SEP, 2011:30). Es decir que “debe ser el espacio *en donde el profesor*—en formación o en servicio— *pueda hacer conciencia* de sí mismo, de su labor y del mundo y pueda confirmar su compromiso con sus alumnos y su proceso de aprendizaje, *un compromiso responsable con lo que sus existencias puedan llegar a ser*” (*Ibídem*).

Subrayamos la idea del compromiso con el futuro de la comunidad, pues consideramos que, efectivamente, implica ir más allá del desempeño profesional, concebido como el desarrollo y dominio de determinadas competencias; ya que creemos que el hecho de asumir esta responsabilidad, nos coloca en un plano ético en el que cobra sentido y pertinencia la propuesta ético-crítica, de Dussel (1998), en tanto que el compromiso con el futuro de la comunidad implica el encuentro cara a cara con la víctima:

La categoría de «víctima» es uno de los elementos centrales del criterio crítico, material o ético de la propuesta de Enrique Dussel (1998). La cual parte, en primer lugar, de asumir abstracta y universalmente que el criterio de criticidad o crítico de toda norma, acto, microestructura, institución o sistema de eticidad parte de la existencia real de las «víctimas». No como un juicio de valor, de gusto o subjetivo, sino como un juicio empírico de hecho, como enunciado descriptivo con pretensión de verdad que detecta y constata «negatividades» como pobreza, traumatismo, dolor, patologías, entre otras tantas dimensiones de la negatividad que es, a su vez, el resultado de la contradicción de las instituciones que se asumen como promotoras de “actos exitosos para evitar el dolor y postergar la muerte y así alcanzar la felicidad” (Dussel, 1998:370).

Categoría que en el mundo educativo tendría que ser entendida como el que está en condición de vulnerabilidad ante y por el sistema o totalidad: el indígena, el diferente, el rezagado, el homosexual, el sobresaliente, el que requiere atención especial, el *bully*, la víctima del *bully*, la niña, el niño, la

mujer, la maestra, el maestro. Es decir, el otro como sujeto viviente, corpóreo y sufriente, sin mayor conceptualización o representación. Cuya existencia resulta imposible negar, silenciar u olvidar:

Lo cual es inevitable si se reconoce el carácter finito e imperfecto de dichas instituciones, es decir que “hay inevitablemente «víctimas», que son las que sufren las imperfecciones, los errores, las exclusiones, las dominaciones, las injusticias, etc., de las instituciones empíricas no perfectas, *finitas*, de los sistemas existentes. Es decir, el «hecho» de que haya víctimas en todo sistema empírico es categórico, y por ello la crítica es igualmente siempre necesaria” (Dussel, 1998:369).

Presencia que nos sitúa de frente al rostro del otro y nos coloca ante un llamado de responsabilidad que emana de ese cuerpo doliente, que al ser “reconocida éticamente, nos «atrapa» en la re-sponsabilidad: lo «tomamos-a-cargo» antes de poder rechazarlo o asumirlo. Es el origen de la crítica” (Dussel, 1998:371). Encuentro en el que resulta imperativo asumir el compromiso ético-crítico que implica el reconocimiento del otro:

El reconocimiento del Otro, *como otro*, como víctima del sistema que la causa –que va más allá del reconocimiento hegeliano estudiado por Honneth–, y la simultánea re-sponsabilidad por dicha víctima, como experiencia ética que Lévinas denomina «cara a cara» –que pone en cuestión crítica al sistema o Totalidad– es el punto de partida de la crítica (Dussel, 1998:369).

Pues solo así podremos encontrarnos con los otros, en el momento previo a cualquier propuesta metodológica o didáctica, en la relación ética de responsabilidad que nos impone el otro que es víctima del sistema educativo y social. Siendo, acaso, éste el sentido ético de la convivencia que puede recrearse como innovación en el ámbito educativo, que en primera instancia debe pugnar por la posibilidad de contacto, reconocimiento, cara a cara y encuentro que se puede vivir al interior de cada comunidad escolar. Pues como afirman Bello y Aguilar (2014) esta es nuestra oportunidad:

Asistimos a un proceso educativo que nos permite concebir la utopía de movilizarnos a las comunidades diversas. [Pero] No basta con la formulación de políticas educativas basadas en principios compensatorios del respeto mutuo y la libertad cultural; se hace necesario, el ejercicio de la convivencialidad cultural diversa como base de la coexistencia de las colectividades en el marco del Estado que tenga como base un compromiso social y ético (Bello-Aguilar, 2014:181).

LA CONSTRUCCIÓN ÉTICA DE CONVIVENCIALIDAD

La posibilidad de acción y transformación está en el plano ético del educador como sujeto que se asume parte de una comunidad de la que es responsable. En este sentido, es necesario revisar el planteamiento de Jares (2001a y 2001b) sobre convivencia, quien refiere que la convivencia significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado, con polos que marcan el tipo de convivencia y están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, sin que ello signifique una amenaza para la convivencia. Perspectiva que le da cabida al conflicto como parte inherente a la vida en sociedad, aunque establece que las formas de convivencia estarán determinadas por las relaciones sociales y los códigos valorativos que se manejen al interior de dichos grupos. Aspecto que resulta insuficiente para el énfasis de empoderamiento y transformación de la comunidad escolar que nos interesa documentar en la práctica docente. Pues, desde esta visión la labor del docente solo se reduciría a reproducir y fortalecer los códigos reconocidos como válidos en determinados grupos sociales y a la atención del conflicto como gestor o mediador de éstos, lo cual conduciría a una labor de garante de un sistema preestablecido, en el que el docente es cualificado de manera deficitaria para el desarrollo de dicha tarea, por lo que se hace necesaria su capacitación desde fuera de la institución.

Luego entonces, proponemos recuperar el concepto de convivencialidad que, de acuerdo con Aristegui (2005), nos permite asumir la construcción de convivencia desde una perspectiva de la acción comunicativa, es decir, como un proceso de acción social centrado en la teoría del compromiso en una dimensión crítica-hermenéutica. Lo que, a su vez, implica asumir el problema metodológico de “generar condiciones para abrir un espacio de convivencia escolar que reconoce en el lenguaje y la comunicación, frente a la preminencia de la racionalidad instrumental, los recursos necesarios y suficientes para una resolución comunicativa de los conflictos” (Aristegui, 2005:142). Conceptualización que ubica al docente ante una posibilidad de acción ética dirigida hacia la transformación, es decir hacia la producción nuevos paradigmas de interacción, en los que tenga cabida una diversidad solidaria, la confianza, el afecto y la amistad, en los que se desarrolle la sociabilidad, entendida como un “entre nosotros”, que permita a las comunidades auto-conocerse y comprenderse para habilitar la participación de sus actores, es

decir, una acción ética dirigida a la transformación del presente y el futuro.

Desde esta perspectiva el docente deja de verse como el promotor de la convivencia armónica y se asume como un integrante de la comunidad que puede contribuir a la autocomprensión de ésta, al empoderamiento propio y colectivo para la transformación de la comunidad, con base en un contrato moral fundamentado en la empatía y la participación e inscrito en una ética de la convivencia.

De manera que la labor docente estaría encaminada a la comprensión profunda de sus comunidades a través del desarrollo de sus propias habilidades de metacognición —entendidas como la capacidad de generar conocimiento sobre sus propios procesos y productos cognitivos, además de monitorear, controlar y regular su uso—, el conocimiento del entorno social y, lo más importante, el desarrollo de la metacognición institucional.

Así pues, resulta pertinente identificar con claridad los elementos centrales para la construcción de la convivencialidad en la comunidad educativa: el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y el sentido ético del ejercicio docente en el reconocimiento de la otredad. Panorama en el que la institución educativa y sus actores asumen la necesidad de propiciar nuevos modelos de práctica pedagógica centrados en la convivencia y la diversidad como una respuesta valórica, con un sentido fuertemente formativo y transformador del sujeto y su comunidad (Aristegui, 2005).

Luego entonces, en un marco teórico de esta naturaleza, el cuestionamiento del saber pedagógico y la necesidad de construcción de convivencialidad implican un sentido de transformación de los sujetos y de su comunidad. En el que la escuela requiere asumirse como una instancia proactiva de cambio y no como una institución reproductora del sistema social. De manera que el rol de transformación social del docente queda en el centro de la construcción de la convivencia en la sociedad, papel que va más allá de la operación de programas y diseños curriculares elaborados de manera exprofesa para dar respuesta a las demandas sociales, actuación docente cuya trascendencia se encuentra en la construcción de nuevos sentidos de la convivencia, en función de elementos como la dignificación de la persona, vivir la asociatividad, asumir el conflicto, así como lograr niveles de empoderamiento y emancipación de los integrantes de la comunidad escolar, incluido, de manera prioritaria, el mismo docente. En concreto, podemos afirmar que este marco teórico hace relevante la escucha atenta de la voz de los docentes como protagonistas de un colectivo activo que se conoce a profundidad y transforma sus esquemas de convivencialidad

desde un posicionamiento ético firme que no atenta contra la diversidad o la diferencia.

Los proyectos se desarrollan e impregnan las interacciones en el cotidiano más allá del contenido temático escolar, social, o de los llamados ejes transversales hacia la convivencia y el diálogo intercultural ¿cómo transitar del reconocimiento que visibiliza al otro, pero no lo incluye? Si no existe respeto ¿puede haber inclusión de la diversidad cultural? Esto significa avanzar más allá del programa político de la inclusión, y gestionar momentos constitutivos que superen el reformismo, en este caso, educativo hacia el cambio educativo para dar sentido y contenido, en la práctica, a los conceptos. Algunas pistas para fertilizar las ideas y las prácticas sobre esta perspectiva se encuentran en la pedagogía de la diferencia, pedagogía intercultural (Merino, 1998) y en la pedagogía de la convivencia (Aristegui, 2005) paradigmas que se han aproximado a la exploración de la educación para la atención de la diversidad cultural, con base en el diálogo y la comunicación intercultural (Bello-Aguilar, 2012:175).

Asimismo, consideramos que el sentido ético de esta perspectiva es fundamental y permitirá enriquecer y fortalecer el ethos democrático, que equivale a decir individuo moral, cultural, socialmente autónomo (Cortina, 1997:34). Pues la democracia solo se puede dar en la diversidad. En este sentido la relación con las personas diferentes y los colectivos minoritarios estará determinada por este ethos democrático demandando que se les respete y se les comprenda en sus diferencias sin marcar desigualdades.

Pues, cuando no se entiende el valor de la igualdad como respeto a la diferencia se produce la tiranía de la igualdad, que es un trato idéntico a cada persona sin contemplar sus peculiaridades cualitativas. Lo que puede originar una gran deshumanización. Por eso, de acuerdo con Melero (2012), llevar a la escuela la lógica de la solidaridad y del amor se convierte en un compromiso ético y político en una sociedad donde el “conocimiento se ha convertido en imprescindible” para todos y todas. De ahí que educar en este momento se asuma como la tarea social emancipatoria más avanzada, ya que “la educación tiene como función principal la creación de la sensibilidad social para reconducir a la humanidad sencillamente porque la humanidad ha llegado a una encrucijada ético-política que sólo encontrará salidas en consensos contruidos de modo democrático” (Melero, 2012:42).

En el mismo sentido, recuperamos la postura de Melero para señalar que cuando se habla de compromiso ético no se refiere a cómo han de enseñarse la libertad, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, etcétera, en la escuela; sino a la incorporación de un enfoque ético en nuestras vidas. La ética no puede

convertirse en una clase donde “se enseñan valores”. La convivencia no se enseña, se aprende en la convivencia (Melero, 2012:45).

Asimismo, coincidimos con este autor cuando señala que la convivencialidad asume el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad como “nuestra responsabilidad”. No solo en el sentido formal de responsabilidad (somos responsables porque damos cuenta de nuestras acciones) sino en un sentido más amplio, por el que los individuos adquieren ciertas responsabilidades hacia el bienestar y la calidad de vida de otros y comparten obligaciones para tratarlos con dignidad y respeto (Melero, 2012:43).

RELEVANCIA DE LAS VOCES DOCENTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIALIDAD

Ahora bien, teniendo presente el carácter colectivo en el que se construye la convivencialidad, sostenemos con Giroux y MacLaren (1998), que la pedagogía crítica tiene que ser construida con las historias que la gente cuenta, las formas en las que los/las estudiantes y los maestros/as asignan significados y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces. En este sentido, el concepto de voz es crucial para una pedagogía crítica en el aula, porque provee una base importante para construir y demostrar los imperativos fundamentales de una democracia fuerte. Constituye el punto focal para una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que genera nuevas formas de socialización, al igual que, nuevas y desafiantes formas de confrontar y comprometerse con la vida diaria.

Por otra parte, de acuerdo con Bello y Aguilar (2012), recuperamos el concepto de voces propositivas, entendidas como aquellas que rebasan la subordinación de la tarea del docente orientada a mejorar los indicadores educativos, pues no plantean una educación alternativa, sino que sus propuestas establecen alternativas a la educación y a la tarea docente actual, es decir que son voces que rebasan la inmediatez y las actitudes contestarias.

Voces que es importante documentar y difundir, pues sus experiencias generarán un ejercicio de escucha que más que engendrar la réplica de tales experiencias, aspira a que se constituyan en el punto de partida para la reflexión sobre la práctica educativa respecto a la construcción de una convivencialidad asumida desde un enfoque ético y dialógico, en un contexto en el que la diversidad se aborde desde el principio de diálogo de saberes. Reflexión que, a

su vez, permitirá avanzar en:

La legitimización de los colectivos docentes, a través de la construcción de identidades colectivas en el reconocimiento de relaciones dialógicas y de alteridad para la transformación de sus prácticas educativas. Abonando a la exploración de los nuevos sentidos que los docentes van creando para la convivencia en función de elementos como la dignificación de la persona, vivir la asociatividad, manejar y asumir el conflicto y lograr niveles de empoderamiento y emancipación (Aristegui, 2005:143).

CONCLUSIONES

Así pues, en este contexto de demandas, departamentalizaciones, administraciones y reformas resulta relevante documentar, difundir y reflexionar sobre las experiencias, propuestas y problemáticas de los docentes que integran el colectivo docente para explorar, documentar, reflexionar y difundir las experiencias que viven los docentes del colectivo docente en la construcción de convivencialidad en su comunidad escolar.

En el entendido de que la construcción de convivencialidad, de acuerdo con Aristegui (1995), es un proceso de acción social centrado en la teoría del compromiso en una dimensión crítica-hermenéutica. Lo que implica asumir el problema metodológico de “generar condiciones para abrir un espacio de convivencia escolar que reconoce en el lenguaje y la comunicación, frente a la preminencia de la racionalidad instrumental, los recursos necesarios y suficientes para una resolución comunicativa de los conflictos” (Aristegui, 2005:142).

Conceptualización que ubica al docente ante una posibilidad de acción ética dirigida hacia la transformación, es decir hacia la producción nuevos paradigmas de interacción, en los que tenga cabida una diversidad solidaria, la confianza, el afecto y la amistad, en los que se desarrolle la sociabilidad, entendida como un “entre nosotros” que permita a las comunidades autoconocerse y comprenderse para habilitar la participación de sus actores, es decir, una acción ética dirigida a la transformación del presente y el futuro.

Desde esta perspectiva el docente dejará de verse como el promotor de la convivencia armónica y se asumirá como un integrante de la comunidad que puede contribuir a la autocomprensión de ésta, al empoderamiento propio y colectivo para la transformación de la comunidad, con base en un contrato moral fundamentado en la responsabilidad por los otros y la participación,

enmarcado en una ética de la convivencialidad. Definida como la comprensión profunda de las propias comunidades a través del desarrollo de las habilidades de metacognición de la comunidad —entendidas, a su vez, como la capacidad de generar conocimiento sobre sus propios procesos y productos cognitivos, además de monitorear, controlar y regular su uso—, el conocimiento del entorno social y, lo más importante, el desarrollo de la metacognición institucional.

REFERENCIAS

- Aristegui, R. et al. (2005). "Hacia una pedagogía de la convivencia" en *Psykhé*. Universidad de Chile. Chile.14 (1) consultado en línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>
- Bello, J. y Aguilar, M. (2014) "Educación, diversidad y políticas compensatorias" en Elisa B. Velázquez (Coord). *La transformación de la sociedad opresora. La palabra y el derecho de los otros*. Universidad Autónoma del Estado de México y MAPorrúa. México. Pp.167-183.
- Bello, J. y Aguilar, M. (2012) "Prácticas educativas, miradas y voces insurrectas o en construcción del diálogo" en Juan Bello Domínguez y Mariana Aguilar (Coord). *Diálogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia*. Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados. México. 297pp.
- COMIE (2002). *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad*. (Coord.) María Berteley Busquets. México: COMIE.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Editorial.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta-UAM-UNAM.
- Jares, X. (2002). "Aprender a convivir". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Agosto (44).
- McLaren, P. y Giroux, H. (1998). "Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En Peter McLaren, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- Melero, M. (2012). "Diversas miradas: la pedagogía del amor" en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Málaga (74).
- Nikken, P. (1998). "Concepto de Derecho Humanos" en RAMÍREZ, G. (Coord.) *Derechos Humanos. Lecturas de Tronco Común*. México: Editorial UAP, pp. 42 – 59.
- Puerta, I. (2014). "Un iter de educación para la paz desde la escuela" en *Revista Ra Ximhai Publicación semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia*. México: UAIM, 10 (2), 47-78.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.

- SEP. (2010). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula 2010*. México: SEP.
- SEP. (2011). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México: SEP.
- SEP. (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- SEP. (2014). *La ruta de mejora escolar, una decisión colectiva para el aprendizaje. Educación Secundaria. Guía de trabajo. Consejos Técnicos Escolares*. Primera Sesión Ordinaria. México: SEP.
- Skliar, C. (2002) "Alteridades y pedagogías o si el otro no estuviera ahí" en *Educação & Sociedade*, XXIII (79) consultado en línea: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. New York: UNESCO consultado en línea: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

NOTA:

Este ensayo es producto de la investigación de tesis de la alumna Ana Belem Diosdado Ramos, estudiante de la Maestría en "Educación para la Paz y la Convivencia Escolar" del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, impartido por la Universidad Autónoma Indígena de México. Institución Intercultural del Estado de Sinaloa Promoción 2014-2015.

Ana Belem Diosdado-Ramos

Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México, Maestra en Investigación de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias del Estado de México y Asesora Metodológica del Nivel de Secundaria en el Subsistema Estatal del Gobierno del Estado de México.

anabelem73@gmail.com