



Psykhe

ISSN: 0717-0297

psykhe@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

Arístegui, Roberto; Bazán, Domingo; Leiva, Jorge; López, Ricardo; Muñoz, Bernardo; Ruz, Juan
Hacia una Pedagogía de la Convivencia
Psykhe, vol. 14, núm. 1, mayo, 2005, pp. 137-150
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96714111>

- ▶ 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

Hacia una Pedagogía de la Convivencia

Towards a Pedagogy of Coexistence

Roberto Arístegui, Domingo Bazán, Jorge Leiva, Ricardo López, Bernardo Muñoz y Juan Ruz
Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

El presente documento constituye una primera aproximación para la formulación, en términos teóricos, conceptuales y operacionales, de una forma de pedagogía destinada a dar respuesta al gran problema que representa hoy la convivencia en la escuela. Tentativamente incorpora la expresión *pedagogía de la convivencia*, para dar cuenta de este esfuerzo. Principalmente, busca poner las bases para futuras intervenciones socioeducativas orientadas a transformar la escuela en una comunidad crítica y armoniosa, capaz de asumir los quiebres y los problemas de comunicación, a la vez como recursos y oportunidades, en el objetivo de construir una convivencia iluminada desde la diversidad y la mutua comprensión. Está estructurado en tres secciones: Pretexto y Contexto de la Convivencia en la Escuela, Convivencia Como Constructo Social Complejo, y Hacia una Pedagogía de la Convivencia.

Palabras Clave: *comunidad escolar, convivencia, pedagogía*.

The present document constitutes a first approximation for the formulation in theoretic, conceptual and operational terms, of a form of teaching destined to give answer to the great problem that today represents the coexistence in the school. Tentatively it incorporates the expression *Pedagogy of Coexistence*, to give account of this effort. Mainly, it aims to put the bases for future socioeducative interventions oriented to transform the school into a critical and harmonious community, able to assume the breakdowns and communication problems, as both resources and opportunities, with the objective to construct a coexistence illuminated from the diversity and mutual comprehension. It is structured in three sections: Pretext and Context of Coexistence in the School, Coexistence as a Complex Social Construction, and Towards a Pedagogy of Coexistence.

Keywords: *school community, coexistence, pedagogy*.

Pretexto y Contexto de la Convivencia en la Escuela

Escenario Social y Educativo de la Convivencia

Una mirada rápida a nuestra sociedad actual, es suficiente para advertir un complejo escenario de cambios, traspasado por luminosas ofertas de futuro. Semejante sociedad ha sido descrita por algunos entusiastas como tecnologizada, globalizada, democrática y altamente mutable; una suerte de promesa de lugar y época feliz, que emanaría especialmente de las nuevas posibilidades surgidas del actual progreso técnico.

Roberto Arístegui, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Domingo Bazán, Jorge Leiva y Juan Ruz, Organización de Estados Iberoamericanos. Ricardo López, Facultad de Comunicación, Universidad Diego Portales. Bernardo Muñoz, Programa Orígenes, Mideplan. La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a Juan Ruz, Organización de Estados Iberoamericanos, Román Díaz 731, Santiago, Chile. E-mail: oe@oei.cl
Este trabajo es un aporte a la *Política de Convivencia Escolar*, en el marco de un acuerdo de asesoría al Ministerio de Educación (Mineduc) entregado por la Oficina Técnica de Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

En nuestra sociedad, sin embargo, de acuerdo a los datos proporcionados por el último Censo del año 2002, y por determinados indicadores de modernidad, el país ha experimentado un aumento sustancial en bienes y servicios, pero vive paralelamente un deterioro en términos de la asociatividad de sus actores. Esto se expresa directamente en un resquebrajamiento del sentido comunitario.

Autores de mirada más escéptica ya habían destacado las contradicciones de una modernidad inacabada, que genera una sociedad sin referentes éticos universales, con una diversidad disgregada, de acuerdo al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2002), e incapaz de integrar participativamente a las personas o de dotar de sentido a los cambios sociales y tecnológicos, generando una convivencia disociada, frustrante y agresiva. Todo esto desemboca en una crisis de sentido, en una sociedad parcialmente desencantada, con redes de participación débiles o alejadas de los problemas comunes de la mayor parte de la población.

No querer abordar esta contradicción, o simplemente desconocerla, representa uno de los mayores problemas de nuestra sociedad.

Lo que aparece en este escenario social, admite

una interpretación a partir de reconocer la existencia de dos racionalidades o lógicas, en permanente interacción de amor y odio, con las cuales es posible una mejor comprensión del problema de la convivencia en la sociedad y la escuela. Estas racionalidades, tal como aquí se utilizan, son el producto de un fértil encuentro en el campo de la teoría filosófica, en el que participan tres notables pensadores contemporáneos: Martín Heidegger, G. H. Von Wright y Jürgen Habermas.

Heidegger (1987) propone distinguir dos modos de pensar: el *pensar calculador* y el *pensar reflexivo*. El primero consiste en un mero contar o calcular, pues, cuando planeamos, investigamos o montamos una empresa, contamos siempre con determinadas circunstancias. Esas circunstancias las tomamos en cuenta partiendo de una calculada intención hacia determinados fines. Operamos anticipadamente en la línea del éxito. En cambio, el pensar reflexivo es un pensamiento que medita sobre el sentido que impera en todo cuanto existe. La reflexión no requiere ser ejercida sobre lo más elevado, puede detenerse en lo más próximo y trivial, pero exige un mayor esfuerzo, una preparación prolongada y, además, saber esperar los frutos. Es con relación a este *pensar reflexivo* que Heidegger juzga al hombre de nuestra época como falto de pensamiento, en *fuga del pensar*.

Esta distinción puede ser potenciada con otra que reconoce dos tipos de la racionalidad: *lo racional* y *lo razonable*. Esta distinción es obra de G. H. Von Wright (1987), quien ha terciado fecundamente en la discusión sobre los problemas de racionalidad, presentes en el debate sobre la modernidad. Partiendo de un cuestionamiento sobre el valor del tipo de racionalidad que la ciencia representa, Von Wright reconoce que el debate sobre la racionalidad ha demostrado, al menos, que la racionalidad humana tiene dimensiones distintas de las que están incorporadas en la ciencia occidental. Una faceta de esta multidimensionalidad puede expresarse con el uso diferenciado de las palabras *racional* y *razonable*. Von Wright señala que la *racionalidad* está orientada hacia fines,

en tanto que los juicios de *razonabilidad*, se orientan hacia valores, atañen a formas de vivir y a lo que es bueno o malo para el hombre.

Lo razonable es también racional, pero, lo meramente racional no siempre es razonable. Por ejemplo, diseñar una estrategia de guerra y ejecutarla es organizar medios para cumplir un fin dado y, por tanto, se trata de acciones que son racionales, orientadas a un fin, pero no necesariamente razonables. En cambio, adoptar políticas equitativas y de bien común parece corresponder a un juicio de razonabilidad, el que una vez adoptado, impone exigencias de racionalidad para su concreción. De ahí, el aserto que lo razonable sea también racional. Lo contrario no es sostenible: lo racional no siempre es razonable.

A su vez estas distinciones pueden ser complementadas y ampliadas con la distinción propuesta por Habermas (1984) entre *lo técnico* y *lo práctico*. Lo técnico se orienta hacia el control o dominio de la realidad y ordena constantes tales como el rendimiento en el trabajo, las tácticas y las estrategias, y el tipo de decisiones que son racionales con relación a fines. En cambio, lo práctico se orienta a establecer y ampliar la comprensión entre los sujetos y ordena constantes tales como la sujeción a normas en la vida social y familiar, la convivencia democrática, la educación, entre otras. Los espacios de lo técnico y lo práctico se sujetan, pues, a dos lógicas distintas, una nomológica y otra dialógica, respectivamente.

En la medida en que se trata de racionalidades o de lógicas distintas, no debemos esperar entre ellas una convergencia espontánea.

Estas distinciones han sido organizadas horizontalmente en dos *series categoriales mayores*, por Juan Ruz (Ruz, 1997; Ruz & Bazán, 1998). Se obtiene así una correlación entre modos distintos de pensar y actuar en el mundo. Como está dicho, estas dos series son distintas, pero la clave está en su complementariedad, dado que se articulan en términos de cercanía y distancia, de necesidad y conflicto (ver Figura 1).

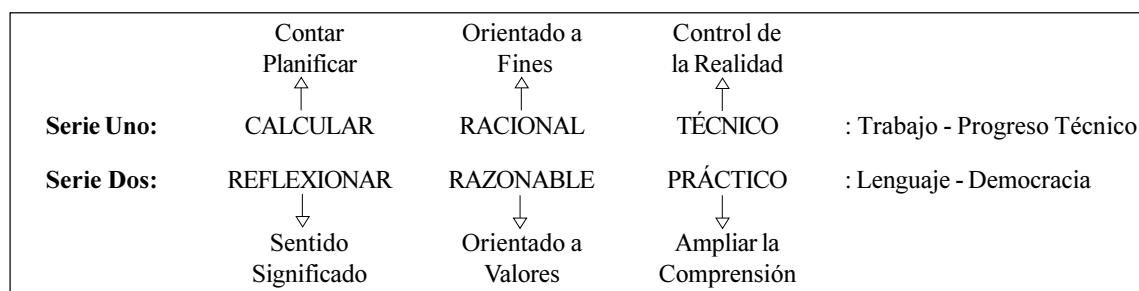


Figura 1. Modos de pensar y actuar en el mundo.

Articuladas de este modo, estas dos racionales conforman una trama de poderosas resonancias heurísticas. Permiten formular interrogantes no previstas, generar perspectivas, y orientar la búsqueda de respuestas y la creación de propuestas. Ayudan a descubrir nuevas dimensiones de la realidad social y alcanzar renovadas interpretaciones.

Las propuestas modernizadoras en la educación en la última década, por ejemplo, no han sido fáciles de lograr en la medida en que inadvertidamente contienen demandas enfrentadas, dicotómicas, resistentes a la integración. Lo mismo se refleja en la problemática de la convivencia en la escuela. La problemática de la convivencia sitúa a los actores en el formato de la *serie dos*, en tanto que las exigencias de eficiencia y productividad, de orden marcadamente instrumental, remiten a la *serie uno*.

El progreso técnico y la democracia, en principio, no responden a la misma lógica, sino a dos lógicas o racionalesidades distintas, aunque complementarias. El problema es cómo lograr esa complementariedad. En el caso de la modernización educativa, esto supone armonizar el potencial de un saber-hacer científicamente racionalizado con el potencial de un saber-ser valóricamente fundado. En ese núcleo armonizador reside la emergencia de *una nueva actitud formativa*, acorde a una conciencia modernizadora amplia y no reducida a una dimensión puramente instrumental. En este sentido, la transformación de la educación no puede ignorar la importancia de los valores y actitudes que están permanentemente en juego: ¿Cómo armonizar y equilibrar los componentes de orden técnico y los componentes de orden práctico en la sociedad y en la educación? ¿Cómo resolver la coexistencia entre lo instrumental y lo valórico en la educación y la sociedad?

Frente a este panorama incierto, que impacta en las instituciones educativas, se ha insistido al interior de la pedagogía en 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. Esta mirada de la convivencia y la diversidad, supone admitir que las actuales prácticas pedagógicas, así como la sociedad en que ocurren, no pueden seguir como están y que se necesita un cambio.

De este modo, la preocupación por la convivencia y la diversidad en el mundo de la educación, remite finalmente a un planteamiento de cambio, en la medida en que tengamos capacidad para detectar dónde y cómo cambiar.

En esta perspectiva crítica y de esperanza, todo es potencialmente objeto de cuestionamiento, dado que la realidad social es producto de construcciones generadas por sujetos históricos, pertenecientes a una determinada estructura social, con valoraciones subjetivadas del mundo. Por ello, la legitimación de un saber pedagógico propio preocupado de la convivencia y la diversidad es posible a través de procesos de pensamiento reflexivo caracterizados nítidamente por el diálogo, la intersubjetividad, la participación democrática y la mediación de los conflictos.

Abordar el problema de la convivencia en la escuela remite, en este planteamiento, a la lógica de la transformación social, a la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana. Propósito que aspira, finalmente, a la dignificación de la persona humana, entendiendo que innovar para mejorar la convivencia equivale a posibilitar el desarrollo de competencias básicas para vivir la asociatividad, para manejar y asumir el conflicto, para lograr adecuados niveles de empoderamiento y de emancipación.

A partir de lo planteado, interesa sugerir que el contexto y el pretexto del problema de la convivencia se relaciona con la necesidad de contar con una pedagogía coherente, con una visión integrada y reflexionada de la educación y de sus posibilidades de cambio. Este no es un tema simple, si consideramos que la escuela es una institución tensionada cuando es exigida a mostrar eficiencia (rendimiento y productividad), y paralelamente se le pide que se haga cargo de la formación valórica y la convivencia humana. Es más, la escuela ha mostrado en reiteradas oportunidades una insuficiente e inoportuna relación con los problemas sociales, culturales, políticos y económicos de la sociedad presente, convirtiéndola más bien en una institución reproductora de la sociedad y no en una instancia proactiva de cambio social.

Dimensiones Culturales de la Convivencia

Históricamente, todo proceso social de iniciación y formación generado al interior de un grupo humano, está imbuido de un alto grado de socialización y educación, respecto de quienes son sujetos de aprendizaje. Esto termina con individuos incorporados al patrón cultural del grupo a que pertenecen y que porta determinados elementos culturales que acaban constituyendo un *ethos* cultural o un *corpus* de prácticas comunes que los determina

como grupo social frente al *otro*, en materia de complementariedad, reciprocidad, diversidad y aún en el conflicto.

Recientemente, gracias a los procesos de modernización, la enseñanza-aprendizaje toma el carácter de institución a través de un proceso de instrucción y formación que encuentra en un primer nivel etáreo su núcleo principal en la escuela, y que en ámbitos importantes ha dejado atrás la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo. Esto, para recoger las enseñanzas de un currículo que se concentra en desarrollar las habilidades instrumentales que perfeccionan al individuo en términos de instrucción, dejando en un segundo plano aspectos normativos y formativos que tradicionalmente una sociedad, o un grupo o segmento social, se encargaba metódica y sistemáticamente de traspasar a sus miembros más jóvenes. Esto es, los elementos pertenecientes a un campo cultural propio y que sistemáticamente iba siendo renovado e incorporando nuevos elementos, aún de índole ajena, a esta matriz cultural, la que nunca fue estática, sino dinámica y cambiante.

Esta disrupción producida entre cultura propia versus cultura ajena, cultura enajenada y cultura apropiada, en el modelo de Bonfil Batalla (1990), ha tomado forma a partir de diversos procesos históricos y modelos de desarrollo propuestos y ha generado a nivel de América Latina profundos cambios en cortos períodos históricos y procesos de asimetría al interior de las naciones emergentes del período colonial.

Esto en primer lugar debido a la concepción de Estado-Nación que se crea y que potencia una unicidad monoétnica y monolingüística, con un sistema cultural dominante vigente y modernizante que se expresa hasta el presente y que ha servido para generar un profundo desfase entre lo teóricamente propuesto y lo culturalmente sustentable a partir de las diversas matrices culturales preexistentes, lo que genera en el análisis de García Canclini (1989) la hibridación cultural del continente.

Los diversos procesos de modernización propuestos para alcanzar un supuesto estado de desarrollo no tomaron en cuenta la variable de la pertinencia y la diversidad cultural como un potencial o capital que enriquecería los modelos propuestos, sino que fueron observados como arquetipos culturales obsoletos y atrasados, reliquias históricas necesarios de superar.

Esta falta de identidad moderna y republicana y la consecuente aplicación de modelos culturales que

intentaban explicar los procesos de desarrollo generaron un vacío matrículal cultural del cual ha sido muy difícil volver para el grueso de los países latinoamericanos y que en gran parte explica los procesos de inequidad y exclusión presentes en la región de América Latina y el Caribe.

La reflexión necesaria acerca de lo anteriormente planteado, generada en la década de los 90, no sólo en el ámbito regional sino que también a escala mundial, incorpora ya en la presente década la dicotomía entre lo local y lo global, lo sustentable y la diversidad cultural como variables para medir desarrollo humano, y hace ver a la década de los 80 como una *década perdida* para la región de América Latina y el Caribe.

Se cruza igualmente, este último período, con el proceso cultural de la globalización, que inducido esta vez desde conductos conocidos como las tecnologías de la información, superación de las clásicas barreras nacionales establecidas por el concepto Estado-Nación, se nutre a su vez de conceptos como la conectividad, gestión del conocimiento, la aldea global, etc. Todo esto para destacar que todo está unido a través de un gran proceso cultural globalizante, pero que esta vez no tiene el clásico gestor identificado en un país o en un bloque cultural. En este proceso, plantean sus defensores, todos participarían democráticamente en el diseño de esta nueva cultura e identidad cultural global.

Según sus detractores, el sistema produce exclusión (en América Latina unos 200 millones de marginados al tomar sólo el segmento de extrema pobreza existente), por lo tanto no es democrático; como en todo sistema cultural se debe producir recepción y emisión de códigos culturales, lo que en muchos casos de interacción cultural intersistemas no se produce, ya que sólo se actúa como receptor. El caso de un niño aymará de la escuela de Putre, que conectado a través del *Programa Enlaces* no consigue interactuar culturalmente con la globalidad en tanto no es capaz de colocar en la red sus propios códigos culturales.

La crítica mayor a la denominada globalidad existente, es que forma parte de un complejo proceso de carácter cultural, económico y político, destinado a reorientar los equilibrios de poder. Esto implica en definitiva un tipo de calidad de vida y de diversos indicadores para medirla, siendo los más recurridos por los sectores conservadores los de orden económico y los cuantitativos.

Por esto, entre otras cosas, surge la reivindicación de la diversidad, de lo local, de lo propio, como

una respuesta a este nuevo orden globalizante. Así se entienden una serie de iniciativas provenientes de la sociedad civil, como los foros ciudadanos, las cumbres alternativas a las cumbres mundiales oficiales, los temas medioambientales, la participación ciudadana, la ciudadanía cultural, entre otras.

Esto lo recoge expresamente la UNESCO en su *Declaración Universal Sobre la Diversidad Cultural* (2003), en donde se plantea la diversidad como un derecho y una necesidad. Se trata, según Bonfil Batalla (1990), de reconocer la existencia de una multitud de culturas concretas, forjadas por historias particulares, que presentan una gran diversidad entre sí (como entre los pueblos que las portan) y que reclaman su legitimidad y su derecho a un futuro propio.

En esta dimensión analítica cobran inusitada importancia los propios *capitales culturales*. Para fortalecer una política educacional y elaborar indicadores de convivencia, es necesario identificar y sistematizar los capitales culturales propios o apropiados que posee una población o comunidad determinada. Estos capitales culturales no solamente son reconocibles como identidad de diversos pueblos a lo largo de su historia, lo que les ha entregado un mayor bagaje, sino que éstos también son posibles de crear y recrear, a partir de alguna coyuntura histórica, política o económica.

Las reflexiones que surgieron en el *Primer Congreso Sobre Cultura y Educación* realizado en enero del 2003 (Ministerio de Educación de Chile, 2003), señalan que la conceptualización restringida tanto de cultura como de educación nace de paradigmas en los cuales nuestra sociedad contemporánea está inmersa.

Si entendemos que toda educación es siempre emergente de una cultura, entonces cabría preguntarnos qué observamos en el actual sistema educativo. Las respuestas que entreguemos, serán los reflejos culturales de nuestra propia construcción cultural. Resulta prioritario establecer mecanismos de alfabetización sobre estas nuevas miradas hacia la cultura dentro del sistema educativo formal. En sus diferentes niveles y utilizando para ello diversas estrategias metodológicas.

Las conversaciones establecieron que la vinculación entre cultura y educación es un “dato de la causa”; lo que se pretende y requiere es enriquecer y connotar esta relación, ya que sólo así se podría comprender que esta vinculación orienta, fortalece o debilita nuestros modos de convivir.

Antonio Saldivar (2003), académico e investiga-

dor mexicano planteó, en el mencionado congreso, que son los ambientes culturales y fundamentalmente las vinculaciones que se establecen con el entorno social, histórico y cultural, los factores que posibilitan una adecuada internalización de los elementos culturales que permitirán un mejor y mayor desarrollo e integración social de los niños en sus propios procesos de aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que la escuela debe constituirse en un eje articulador de ámbitos sociales y culturales con los propiamente educativos. La escuela no puede eludir este llamado a ser portadora y difusora en el proceso de vincular los ambientes del entorno cultural con los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes.

Convivencia Como Constructo Social Complejo

Quiebre, Comunicación y Restitución de Sentido

Para abordar el problema de la convivencia, según el enfoque propuesto que considera formas distintas de la racionalidad, es preciso asumir una perspectiva del cambio de orden generativo y no meramente remedial. En términos de esta opción, se entiende que los temas de convivencia tienen que ver con la comunicación y se ubican en la perspectiva de la lógica de la acción comunicativa y, por tanto, de la construcción de acuerdos.

Jürgen Habermas (1987) propone una concepción de la comunicación que integra una doble estructura en la cual está presente el componente performativo en una oración principal y el componente enunciativo (proposicional) en una oración subordinada. Este autor articula una teoría de la acción comunicativa como compromiso, destacando el papel de la ilocutividad (fuerza ilocutiva) o comunicación para la acción.

Este autor elabora una propuesta orientada a la competencia comunicativa, anunciada en la *Pragmática Universal*, y plantea que en una comunidad ideal todos los hablantes oyentes pueden emitir todos los actos de habla, sin coacción externa (social) ni distorsión interna (neurótica). Al cuestionarse el entendimiento en un trasfondo se presenta una distorsión comunicativa en alguna esfera, lo que exigirá la reorganización mediante el ejercicio de la competencia comunicativa articulando verdad, rectitud o veracidad (auténticidad), según el caso. La teoría de la verdad como consenso, propone articular la validez según la o las esferas en que se produce la

distorsión, lo cual se realiza, en cada caso, colocando el foco en una esfera de *quiebre* mientras se mantienen en el trasfondo las restantes esferas consideradas como presupuestos válidos. Esto permite garantizar el examen crítico para el restablecimiento de la validez comunicativa a partir de un quiebre determinado.

¿Cómo se articula el trasfondo de entendimiento? Distinguendo la *acción comunicativa*, orientada por el entendimiento ilocutivo, de la acción teleológica que articula medios a fines, orientada por la lógica imperativa o nomológica. La acción comunicativa, en tal contexto, se presenta como la posibilidad de articular condiciones comunicativas de entendimiento, según el orden de las distorsiones en las esferas de validez. Se distingue así un potencial para la validez proposicional, normativa y expresiva, mediante acción comunicativa, frente a un bloqueo o distorsión imperativo, perlocutivo, en cada una de las esferas. La actualización del potencial comunicativo está en función de las posibilidades de desarrollar la competencia comunicativa, por parte de los actores en el marco de la interacción social entendida como acción comunicativa en el diálogo versus acción estratégica nomológica.

En el nivel teórico la discusión de las lógicas instrumental y comunicativa se expresa en la polémica entre la teoría sistémica y la teoría de la pragmática universal, respecto del campo de la acción estratégica versus la acción comunicativa, en términos de la siguiente distinción conceptual: articulación sistémica versus integración social.

En la articulación sistémica prevalecen las acciones que procuran establecer un equilibrio sistémico, que posibilite el desarrollo y la operacionalización de las decisiones generadas en los espacios de poder del sistema, instalados en este caso, en el ápice estratégico de la organización educacional. De este modo, el tipo de comunicación que prevalece está acorde con la estructura piramidal, y se orienta a la articulación instrumental de medios a fines mediante la lógica imperativa.

La teoría de la acción comunicativa, en cambio, enfocada a la acción social, supone la resolución de los conflictos o quiebres comunicacionales mediante el desempeño de pretensiones de validez en las esferas proposicional, normativa y expresiva. Esto es, la prevalencia de la dimensión de la acción comunicativa respecto a la acción estratégica, sin pretender por ello el reemplazo o desvalorización de esta última.

Un modelo de convivencia escolar según la perspectiva de la acción comunicativa supone un proceso de acción social centrado en la teoría del compromiso en una dimensión crítico-hermenéutica. El problema metodológico central a abordar consiste en generar las condiciones para abrir un espacio de convivencia escolar que reconoce en el lenguaje y la comunicación, frente a la preeminencia de la racionalidad instrumental, los recursos necesarios y suficientes para una resolución comunicativa de los conflictos.

¿Cuáles serían las dimensiones del problema? Desde una perspectiva pedagógica, según un encauadre de socialización imperativo o según un encauadre comunicativo, podríamos ver la acción pedagógica en un escenario de entendimiento o en uno imperativo. En el primer caso, de nuestro particular interés, las esferas de validez nos harían mirar los enunciados para la acción pedagógica comunicativa del siguiente modo: a) proposicional, con pretensión de verdad en el mundo objetivo; b) normativos, con pretensión de rectitud en el mundo social vivido; y c) expresivos, con pretensión de veracidad (auténticidad) en el mundo subjetivo.

Los quiebres comunicacionales en una comunidad pueden ser considerados como bloqueos a la construcción de un espacio conversacional regido por la competencia comunicativa de los actores, esto es como una dificultad para acceder al trasfondo. Emergerían, entonces, indicadores o señales propios de la lógica instrumental, pero también propios de la violencia o del conflicto que le es inherente a la convivencia misma, que serían considerados distorsiones comunicativas en el ámbito de tensión entre acción comunicativa y acción imperativa (o ilocutividad versus perlocutividad). Estos se presentarían como obstáculos a la convivencia en función de los fines explícitos, emergiendo entonces, la distorsión comunicativa de la convivencia como un indicador o un síntoma que podría remitir a la necesidad de articulación sistémica, pero más profundamente del vacío respecto del proyecto de integración social.

Tal como se ha sugerido más arriba, el despliegue de la competencia comunicativa de los actores, mediante actos de habla aplicados a la conversación para la acción relativa a la convivencia en los centros educativos, nos permitiría distinguir:

- Un ámbito de trasfondo, donde se articularía la visión y los objetivos.
- Un ámbito de quiebre o de distorsión comunicativa, donde estaría el estado actual diagnóstico.

- cado, según los quiebres en las esferas de validez.
- Un proceso que conectaría la esfera de quiebre o estado actual con el estado deseado, mediante la articulación de la acción comunicativa poniendo en acción la competencia comunicativa para articular la dimensión de trasfondo.
- De este modo, los complejos problemas de convivencia en las instituciones educacionales encontrarían un curso de acción con fundamento comunicacional.

Dimensiones Éticas y Políticas de la Convivencia

Los temas de convivencia se han vuelto significativos tanto en Chile como en otras partes del mundo. Los informes del PNUD (2002) nos han ayudado a establecer una comprensión del mundo en que convivimos, sobretodo para establecer actualizadamente quiénes somos los chilenos. En el Informe 2002, la sociedad chilena aparece caracterizada por la tesis de una *diversidad disociada*, con lo cual se pone por medio una enorme distancia con relación a las pretensiones de convertirnos de aquí al bicentenario (2010) en una nación con cierta identidad nacional. Para decirlo en otros términos, la expectativa del bicentenario parece desdibujarse.

En términos muy directos, la expresión *diversidad disociada* refiere a una sociedad desintegrada, donde hay coexistencia de diversos grupos e intereses etáreos, sociales, culturales, políticos, religiosos y otros, como en cualquier sociedad, pero entre ellos no hay integración, ni siquiera reconocimiento, sino mera yuxtaposición. ¿Por qué? Según el informe, fundamentalmente por desconfianza. Un concepto que podríamos extender a la inseguridad y el temor, con lo cual tenemos inmediatamente planteado el tema de la convivencia y las dificultades que le son inherentes en la sociedad chilena.

Es sabido que políticamente la sociedad chilena está dividida. Ahora también se sabe que está disociada y desgarrada por la desconfianza y el miedo. Si la cultura es por sí misma una manera de vivir juntos, los chilenos nos sentimos en gran medida extraños entre nosotros. Tenemos una imagen débil del *nosotros*: nos cuesta vivenciar la confianza y la amistad, así como el reconocimiento y el afecto que crea el tejido social. Los sentidos y los símbolos no nos resultan verosímiles; la imagen de pertenencia es poco creíble. En síntesis, tenemos una sociabilidad debilitada y un *nosotros* bajo sospecha.

Pero los temas de convivencia también están vinculados a los temas de desarrollo, bajo la modalidad de lo que Bernardo Kliksberg (2001) denomina *capital social* y *capital cultural*, una vía por la cual nos reencontramos con los mismos supuestos valóricos o condicionantes socioculturales del desarrollo humano. En realidad, el autor se propone dar cuenta de los factores sociales y culturales como claves olvidadas del desarrollo, lo que supone confrontarse con el pensamiento económico convencional. A nosotros, sólo nos interesa precisar hacia dónde se ha movido la discusión recuperando estas claves y cómo se correlacionan con la convivencia.

Esas dimensiones o claves olvidadas del desarrollo se pueden resumir del siguiente modo. La primera, es el clima de confianza al interior de la sociedad, en el que descansa buena parte de la estabilidad económica y política. Si el clima de confianza es bajo, la gente busca protegerse o reasegurarse bajo diversas modalidades; el *pleitismo* es parte de ello. En cambio, si el clima de confianza es alto, por ejemplo hacia los poderes públicos, el sistema democrático goza de buena salud y legitimidad. Un segundo factor se refiere, ahora, a la capacidad de asociatividad. Toda sociedad tiene que generar formas de cooperación que van desde la buena vecindad hasta los acuerdos nacionales entre las principales fuerzas políticas y sociales. Un tercer factor, complementario de los anteriores, se refiere a la conciencia cívica. A mayor conciencia cívica corresponde una mejor disposición al interés público, por ejemplo, al pago de los impuestos, como ocurre en los países nórdicos, donde coexiste menor criminalidad y pobreza, con mayor desarrollo humano. Por último, está la vivencia de los valores éticos en toda sociedad, vivencias que van desde el aprovechamiento indiscriminado de oportunidades de lucro, muy frecuentes en nuestros servicios de salud y educación, a valores de largo plazo pro-crecimiento compartido.

Ahora bien, si uno se pregunta por lo que representa esta concepción del capital social frente a la idea de convivencia expresada más arriba, se debería reconocer que estos factores de capital social son los mismos que determinan la calidad de la convivencia social, esto es, simplemente una cultura reflejada por el costado más humano. Por eso, se puede afirmar que las expectativas de vida aumentan gracias al clima de confianza y calidad de la convivencia; vista por su reverso, una sociedad que ha consagrado la desigualdad, destruye la confianza y la sociabilidad, con lo cual también reduce la esperanza de vida.

Los elementos aportados por el estudio del PNUD (2002) sobre desarrollo humano, más los elementos provenientes del enfoque de capital social y cultural en el desarrollo a secas, nos permiten configurar una situación desde la cual interrogarnos por el sentido que tiene hablar en serio sobre el propósito de construir comunidades en las escuelas, liceos y universidades, así como tomar en serio en la sociedad chilena la voluntad de construir una comunidad nacional. Contar con una asociatividad debilitada y con confianzas resquebrajadas remite, precisamente, a las carencias que debemos enfrentar en el plano de la convivencia.

En este sentido, la construcción de comunidades debe retomar en primer lugar la pregunta por la autocomprensión de cada comunidad. Si se trata de escuelas y liceos, debemos preguntarnos en qué sentido podemos establecer una comunidad de intereses pedagógicos, una comunidad que reconoce los bienes científicos, tecnológicos y culturales como bienes formativos, y cuáles son los espacios e instituciones en que el modo de convivencia se puede de resolver vía discusión y acuerdos. De inmediato todo esto remite a desafíos propios del sistema escolar, tales como los Proyectos Educativos Institucionales, los Reglamentos Internos y, recientemente, los Consejos Escolares que plantea la nueva ley JEC.

Pero, para construir comunidades es preciso la habilitación y participación de los actores. En este sentido, la participación es una necesidad pedagógica. La participación es una exigencia de las instituciones educativas para aprender a convivir y al mismo tiempo de la sociedad para alcanzar mejores niveles de convivencia y de compromiso social. La participación de los actores, en los más diversos niveles de una comunidad educativa, apunta a convertirse en un factor habilitante para el ejercicio de una ciudadanía activa, crítica y solidaria en la vida económica, social y política de la comunidad nacional y global.

Ahora bien, el compromiso que nace de participar activamente en la autocomprensión de una comunidad de intereses pedagógicos, como en el caso de una escuela, una universidad o un liceo, puede ser entendido como un contrato moral.

La idea de un contrato moral en la escuela remite a profesores que están comprometidos al correcto ejercicio de su profesión, lo que supone poner en juego tanto un saber en un ámbito determinado del conocimiento, así como una actitud siempre abierta

al diálogo, a fin de crear puentes y estimular la participación de los estudiantes. A su vez, a los estudiantes se les pide especialmente que alcancen progresivamente condiciones para la autorregulación de su conducta. De ahí la importancia de trabajar con ellos para que, llegado el caso, asuman también actitudes de empatía y de participación.

Pero lo que efectivamente constituye un hecho significativo, es que el contrato moral se pueda sostener con base en una argumentación suficientemente fundada. Para ello, se requiere reconocer fundamentos en alguna lógica argumentativa o comunicacional. Una de esas bases fundamentales la aporta Adela Cortina (2001) bajo la modalidad de una ética de la convivencia expresada como un acercamiento entre una moral dialógica y una educación democrática, concebida desde la tradición crítica.

La idea de contrato moral supone acuerdos alcanzados bajo ciertas condiciones entre todos aquellos sobre quienes recaen dichos acuerdos, esto es, los actores de la comunidad escolar: profesores, directivos, estudiantes y padres y apoderados. La noción de *acuerdo*, como sabemos, se distingue de la de *pacto* en el sentido que éste no busca consensos sobre bases argumentacionales, sino que descansa más bien en la fuerza que representa cada uno de los actores, lo que es posible dado que el pacto se refiere a intereses particulares o privados, no susceptibles de generalizar en un proceso de discusión.

En cambio, todos los que trabajamos en educación compartimos la convicción que los ideales formativos de las escuelas y liceos o, al menos los bienes formativos que representan el conocimiento y la cultura, pueden ser objeto de acuerdos sobre intereses generales suficientemente reconocidos o susceptibles de generalizar en un proceso de discusión.

En esta teoría, se propone como condición esencial que la decisión tomada entre interlocutores responda a las exigencias inherentes a la racionalidad del diálogo, expresada en ciertas condiciones de simetría o respeto entre los interlocutores, así como al reconocimiento de la fuerza del mejor argumento, es decir, a distancia de cualquier coacción producto del poder o la fuerza. Si las decisiones son tomadas bajo estas condiciones, las normas adoptadas no tienen un carácter absoluto y definitivo, pero resultan obligantes para los participantes en el diálogo, dados los principios y derechos inherentes al diálogo, como ha sido demostrado más arriba en el apartado sobre intersubjetividad y comunicación.

Entre los derechos está que el sujeto participan-

te se obligue al cumplimiento de la norma sólo si la considera conscientemente como moralmente correcta. Entre las actitudes está la disposición a una práctica del diálogo fundado en la argumentación, lo que implica el reconocimiento que en el diálogo se generalicen intereses, esto es, que se establezcan y se reconozcan como intereses generales por todos quienes participaron en la discusión.

Autoconocimiento y Convivencia Escolar

La convivencia escolar involucra procesos múltiples que se articulan y suceden de forma continua. Intervienen una gran cantidad de elementos e interacciones que no se someten a una medida precisa o a un cálculo exacto, debido a la presencia de incertidumbres, indeterminaciones o bien fenómenos aleatorios. Los seres humanos, los grupos, las comunidades y la misma sociedad, están muy lejos de ser máquinas triviales fácilmente predecibles. Al contrario, debemos reconocer que las personas y los grupos evolucionan en el contexto de opciones múltiples, no todas ellas orientadas en forma positiva. La presencia constante de esta incertidumbre, obliga a un esfuerzo de comprensión profunda de los procesos de convivencia escolar, más allá de fórmulas o esquemas relativamente estables.

Suponemos, entonces, que todo esfuerzo por optimizar los procesos de convivencia requiere el desarrollo simultáneo de procesos de autoconocimiento, tanto, como es obvio, de carácter personal como de tipo institucional. Contemporáneamente recurrimos al concepto de metacognición para referirnos y dar cuenta de los procesos de autoconocimiento y autorregulación. En este caso vinculamos la metacognición con la problemática de la convivencia, en cuanto esta última, en la medida en que deliberadamente se plantea como un problema a resolver, demanda la puesta en marcha de dinámicas reflexivas y auto reflexivas, que comprometen a cada uno de los miembros de una comunidad determinada y a toda ella en su conjunto.

El vocablo metacognición es un neologismo cuya fecha de nacimiento se ubica a finales de los 60, acuñado y desplegado en el ámbito de la psicología cognitiva. Meta es un prefijo griego de amplia aplicación, que denota la idea de traslación, desplazamiento o compañía. Suele entenderse como *más allá de..., después de..., por sobre de...*, entre otras expresiones. En un sentido restringido, metacognición equivale a un conocimiento acerca del conocimien-

to, un conocimiento acerca de los procesos de conocer, o más precisamente un conocimiento acerca del sujeto que conoce. En consecuencia, es preciso enfatizar que todo acto metacognitivo, por su propia naturaleza, tiene un sentido auto referente. Esto es, implica un movimiento de atención hacia sí mismo, en donde el sujeto que conoce se convierte él mismo, y para sí mismo, en objeto de conocimiento.

Existe bastante acuerdo en considerar que la metacognición, por extensión y de manera derivada, se vincula igualmente con actividades de autocontrol, autorregulación y monitoreo. De esta manera, metacognición se refiere a la capacidad específicamente humana que permite someter a examen y comprender los procesos que un sujeto utiliza para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, para generar conocimiento sobre sus propios procesos y productos cognitivos, además de monitorear, controlar y regular su uso. Metacognición es, en primer lugar, conocimiento y control de la propia actividad cognitiva y sus resultados.

Cuando usamos el vocablo metacognición, por tanto, en propiedad hablamos de conocimiento autorreflexivo. El núcleo fundamental de la metacognición, es el autoconocimiento. En los hechos equivale a un tipo particular de autoconocimiento y, por lo mismo, puede decirse que es una nueva palabra para un viejo asunto, puesto que es evidente que alude a un contenido con una larga biografía y respetables antecedentes.

El valor del autoconocimiento está establecido desde antiguo: *Conócete a ti mismo*, es una frase inscrita desde el siglo VI a.C. en la entrada del templo de Apolo en Delfos. Atribuida a uno de los siete sabios de Grecia, esta frase expresa un reconocimiento a una forma del conocimiento que por esa fecha comienza a tener relevancia. Esta máxima marca una ruptura que luego traerá poderosas consecuencias. En su contexto, no cabe interpretar que la cultura griega produjo al individuo en el sentido estricto del término. No expresa una invitación a refugiarse en un mundo interior, completamente ajeno al entorno. Tampoco busca privilegiar un espacio de pensamiento interior auto suficiente, una subjetividad impenetrable para el resto, como aparecerá posteriormente en la filosofía. Lo que realmente distinguió al hombre griego era precisamente que vivía al interior de la polis, una forma de organización social completa y superior. Un *animal político* según la expresión de Aristóteles.

Pensarse a sí mismo, por tanto, implicaba sin duda

pensar también en el mundo, dentro del mundo y con el mundo. El hombre pertenece al mundo, y por ello está inevitablemente emparentado con él, y si llega a conocerse y a conocerlo es por resonancia y connivencia. Solamente así llega a conocerse en su condición de mortal, orientado a un fin, limitado y efímero, sin posibilidad de igualarse a los héroes o los dioses.

Poco después, en el periodo clásico, siglo V a.C., Sócrates plantea que el conocimiento personal es superior al conocimiento de los objetos. Afirma: *una vida sin examen no es vida para un hombre*. Toda la filosofía presocrática es una reflexión sobre la naturaleza. Surge, de hecho, como un intento de comprender el origen y estructura de la materia. Es una filosofía que mira a las estrellas y no directamente al hombre. En el pensamiento socrático, en cambio, la filosofía baja a la tierra, se instala en el espacio público, y se convierte en una forma de vida guiada por la reflexión racional. Tal confianza llegó a tener el maestro en los alcances de la razón, que asimiló el bien al conocimiento y el mal con la ignorancia.

Fundamentalmente, Sócrates introduce el diálogo. A través del diálogo se despliega la reflexión, se desarrolla el pensamiento y la razón. Para Sócrates un aspecto central de la filosofía es favorecer el autoconocimiento, y el autodominio que le sigue, pero no a partir de la generación de un mundo privado y subjetivo, ya que estos procesos sólo cobran forma en el diálogo. El dominio de sí mismo es una idea que aparece en nuestra tradición de pensamiento por primera vez con Sócrates. Una fuerza moral con que el hombre puede dirigir su existencia y crear su propio destino.

En un sentido amplio, recogiendo algunos antecedentes remotos, debemos reconocer la metacognición como una capacidad y un proceso que también involucra los aspectos interpersonales, esto es, la persona y su entorno social. En esta perspectiva, metacognición es el conocimiento que construye una persona sobre sus propios procesos cognitivos, emocionales, actitudinales e interpersonales. Equivale al conocimiento que una persona elabora acerca de sus procesos y resultados cognitivos, incluyendo los alcances y limitaciones de su potencial. Al mismo tiempo, forma parte de la metacognición, identificar y comprender las propias reacciones emocionales, las propias actitudes y las propias respuestas a la influencia social. Como consecuencia de este autoconocimiento, es dable esperar distintos grados de autodominio y autorregulación de la propia conducta en un amplio sentido.

En esta dirección es coherente, y a la vez útil, considerar la idea de una metacognición institucional o comunitaria, cuando una organización completa actuando como una unidad o un conjunto, desarrolla deliberadamente procesos de autoconocimiento y autorregulación a objeto de mejorar sus prácticas. Cuando en forma resuelta asume procesos de intercambio cuyo propósito es una mejor comprensión de sus formas de interacción, sus conflictos, problemas, esperanzas y dificultades.

Hacia una Pedagogía de la Convivencia

La idea central que orienta este texto se refiere a la necesidad de valorar y co-construir una *pedagogía de la convivencia*, esto es, una reflexión pedagógica y sistemática sobre la educación cuyo énfasis sea la convivencia en la escuela, considerando los problemas socioeducativos asociados a ella, sus efectos y factores incidentes, en la perspectiva de transformar la institución educativa y de alcanzar aprendizajes de calidad.

Esta *pedagogía de la convivencia* representa una articulación e integración crítica de los aportes de las Ciencias Sociales en torno al tema de la convivencia, que se nutre básicamente de los insumos que aportan las distintas comprensiones sobre la educación que se han venido instalando en la pedagogía actual en cuanto disciplina de reciente epistemologización y atravesada por conflictos de paradigmas. En este sentido, una *pedagogía de la convivencia* debe entenderse como una suerte de cruce de caminos en cuyas intersecciones, avenidas y caminos laterales hemos encontrado buena parte de las siguientes ideas pedagógicas:

1. Carácter Social de la Relación Pedagógica

Tal como ha sido enfatizado por diversos autores, la escuela, entendida como principal institución educativa moderna, posee al mismo tiempo un rol reproductor y transformador de la sociedad. En los hechos, la escuela vive la tensión generada por la existencia de dos funciones sociales en muchos sentidos opuestas. Por un lado, un polo de adaptación y socialización, necesario para mantener las tradiciones y los rasgos esencialmente valorados de la sociedad; y, por otro lado, un polo de transformación e innovación, requerido para garantizar la construcción de una sociedad mejor, preparada para enfrentar y resolver sus desafíos, y para ofrecer a cada cual oportunidades suficientes de desarrollo perso-

nal. Más aún, una sociedad más desarrollada, más pluralista, más democrática.

En los últimos años, luego de siglos de aparente distancia entre la escuela y la sociedad, esta institución se ha venido haciendo cada vez más permeable a los procesos sociales y a sus problemas derivados, producto, entre otros factores, de la necesidad de hacer más funcional y pertinente la relación entre ambas. Lo central es que la relación pedagógica está invariablemente empapada de las dimensiones reproductivas y transformadoras de la escuela. Por ello, la convivencia es hoy un problema de la escuela, pero es también un problema de la sociedad.

2. *El Currículo Escolar y sus Dimensiones Latentes*

Tradicionalmente las instituciones educativas han resaltado públicamente sus fines, contenidos y prácticas más nobles, aquellos modos de ser y sentir que la modernidad y la cultura occidental exhiben como logros racionales y superiores de la especie humana. Sin embargo, la reflexión social y pedagógica nos ha mostrado que a este currículo explícito se le acopla un *currículo implícito o latente*.

El último contiene saberes y contenidos que la escuela entrega desde el sentido común, en la interacción cotidiana, desde la relación de autoridad del docente y sobre la base de muchos supuestos no cuestionados ni evidentes para los actores de la relación pedagógica. Por esta vía, se aprende a competir con los otros, a trabajar individualmente, a valorar más las notas que el aprendizaje, a ocultar la falta de conocimientos eruditos, a presionar para alcanzar algunos fines, a imitar más que a crear, entre muchos otros contenidos de insidiosa presencia. El *currículo implícito* es por definición un *currículo oculto*, cuya eficiencia se explica desde la cara más adaptativa de la educación, esa que socializa en la cotidianidad en modos de ser, de creer, de hacer y de sentir que obstaculizan, alteran o estigmatizan la convivencia humana; y, por lo tanto, afectan la propia relación pedagógica en su rol transformador.

3. *Carácter Intersubjetivo de la Relación Pedagógica*

En este contexto, resulta de suma relevancia aceptar y comprender que la relación pedagógica es un acto conversacional e intersubjetivo, un encuentro de sujetos con diversos estilos, historias y significados personales, que necesitan establecer acuerdos y normas de convivencia a través del diálogo y

la comprensión recíproca. Por ello, es razonable señalar que la convivencia humana es posible gracias a un proceso de comunicación en que los actores aprendan a superar los quiebres y traten de restituir el sentido de la convivencia.

De acuerdo a lo señalado en el presente documento, estas competencias comunicacionales se pueden estimular y desarrollar al interior de la comunidad escolar, en los distintos niveles donde hay circuitos conversacionales, representando un foco relevante de intervención educativa para optimizar la convivencia en la escuela.

4. *Conflictos y Realidad Social*

Esta relación pedagógica, entendida como un acto conversacional e intersubjetivo, está atravesada por la presencia del conflicto, en cuanto éste representa una interacción tensionada por normas y significaciones distintas entre los actores. Esto implica que el conflicto es parte de la realidad social y que es necesario abordarlo y asumirlo para alcanzar los fines formativos que la educación moderna se ha planteado.

Sin embargo, esto no sucede habitualmente en la escuela pues la cultura escolar ha mostrado una importante capacidad para enmascarar el conflicto y sus implicancias transformadoras y creativas. En este mismo escenario, también pertenecen a la relación pedagógica, pero son eludidos e invisibilizados, el error, la incertidumbre, la anomia, la diferencia, la divergencia, el desorden y la discapacidad. Todo lo cual, lamentablemente, genera como producto educativo la obediencia y el conformismo.

5. *Relación Pedagógica y Diversidad*

La diversidad es un rasgo constitutivo de la realidad social que otorga a la humanidad numerosas expresiones culturales en torno a los modos de ser, de convivir, de pensar y de hacer. La diversidad debe ser entendida y valorada como un fundamento mayor para la convivencia, toda vez que es contraria a la marginación, a la segregación, a la homogeneización, a la discriminación y la intolerancia, todas ellas actitudes perversas que obstaculizan o alteran la convivencia humana en la sociedad y la escuela.

Pese a lo señalado, sabemos que la diversidad en la escuela ha sido históricamente una dimensión sociocultural de la realidad educativa que ha sido permanente (y exitosamente) invisibilizada.

6. La Metacognición y sus Alcances Institucionales

Los actores de la relación pedagógica son parte de esta cultura escolar y han sido formados en instituciones de educación superior que reproducen y refuerzan las dimensiones adaptativas y conformistas de la educación. Desde un punto de vista de la posibilidad de revertir esta tendencia, diversos autores han centrado la mirada en la necesidad de propiciar un pensamiento reflexivo y crítico al interior de la relación pedagógica, que permitiría establecer qué, dónde y cómo cambiar. Este tipo de pensamiento, de larga tradición en la filosofía, se lo reconoce en la actualidad como *metacognición*, es decir, un pensamiento liberador, autorregulado y autorreflexivo, que hace potencialmente factible en el diálogo la identificación de los obstáculos sociales y culturales que opacan una comprensión crítica de la realidad social y educativa, en orden a contribuir positivamente a su transformación y a la construcción de una mejor convivencia humana.

Puesto que la metacognición no se agota ni se explica en el acto individual, podemos hablar también de una *metacognición institucional* construida sobre la base de unos actores que interactúan en el marco de una comunidad que busca su autocomprensión.

En suma, la metacognición es un requisito para fundar la convivencia en la diversidad en cuanto es un tipo de pensamiento reflexivo, profundo y autocuestionador que implica un esfuerzo sostenido y fuerte de revisión del propio pensamiento y sus supuestos epistemológicos e históricos, yendo más allá de la aceptación de un conjunto de saberes y valoraciones universales e incuestionadas provenientes de la teoría previa o de la cultura dominante.

7. La Convivencia Como un Fin Pedagógico

La convivencia no es sólo funcional al logro de aprendizajes de calidad (dimensión instrumental) sino que es en sí misma un fin formativo en cuanto posibilita la construcción de personas críticas, creativas, reflexivas y situadas, capaces de contribuir con el desafío de transformación de la sociedad (dimensión valórica). Es más, la convivencia es un fin pedagógico en cuanto despliega en los niños y jóvenes una capacidad de pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa. Por ello, se ha pensado que la escuela es una institución pri-

vilegiada para aprender a convivir y convivir para aprender, puesto que, en suma, se convive para vivir. Y la vida es trabajo y lenguaje, es a la vez producir y convivir.

De modo que, finalmente, el énfasis debe estar puesto en el esfuerzo reflexivo que se haga para armonizar o articular las distintas lógicas en juego, esto es, ambas expresiones de la convivencia como problema pedagógico.

8. La Actitud Formativa Como un Gozne Entre Diversidad y Convivencia

Una *pedagogía de la convivencia* lleva necesariamente implicada una didáctica propia. Ésta debe hacerse cargo de una nueva actitud formativa basada en la formación de una sociedad cuyos miembros viven la diversidad y la mutua comprensión; y que se interroguen críticamente por el valor y sentido pedagógico de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos, de las modalidades de enseñanza y aprendizaje, de las formas de evaluación, entre otros, que resultan crecientemente más pertinentes y coherentes con esta nueva actitud formativa.

Esta actitud formativa es una actitud crítica, justamente, porque implica para sus actores un proceso de autorreflexión, tanto en lo individual como en lo institucional. La actitud formativa, tal como se la presenta aquí, en suma, representa un puente dinamizador y operacionalizador entre la diversidad y la convivencia, esto es, entre el contexto y pretexto en el que hemos puesto a la diversidad humana, de una parte, y la problemática de la convivencia como el deseo de aprender a vivir juntos, el anhelo educativo de convivir para aprender, por otra parte.

Todo este proceso educativo confluye, en consecuencia, en la construcción de una sociedad democrática conformada por actores que asumen activamente su rol ciudadano y transformador.

9. Actitud Formativa y Desarrollo de Competencias

Como se ha sugerido, la actitud formativa requerida para hacer posible una *pedagogía de la convivencia* debe connotar la presencia de un proceso reflexivo y autocuestionador en los docentes, que les permita situarse crítica y propositivamente frente a los problemas de convivencia en la escuela y la sociedad. Para poder definir y garantizar el contenido de esta nueva actitud formativa se hace necesario identificar la existencia de un conjunto de competencias reflexivas y comunicacionales que subya-

cen en esta nueva actitud formativa, de modo de avanzar con más seguridad en el desarrollo intencionado y en la transformación de una escuela y unos actores que viven en la diversidad y la convivencia.

Si se aspira a argumentar la importancia del pensamiento reflexivo y metacognitivo en el desempeño docente, orientado a la construcción de una *pedagogía de la convivencia*, es menester retomar el aporte a la construcción de sociedad que hace el pedagogo al cumplir las funciones sociales de la educación. Dicha tarea implica un rol profesional no restringido, en cuanto se concibe y aborda la educación como el proceso reproductivo social, tanto adaptativo como generativo, que hace posible la acción social dotada de sentido y legitimidad. Para ubicar la profesión docente en este escenario, es necesario exigir y contar con un pedagogo capaz de cuestionar la realidad que lo rodea, así como los propios procesos de pensamiento y reflexión que debe llevar a cabo para sortear con éxito estas demandas de profesionalización y de vigilancia epistemológica.

La metacognición permite redefinir la profesión pedagógica en términos de comprender el desarrollo del pensamiento reflexivo docente. Esto significa que la sola metacognición no hace la reflexión que se exige al profesional de la educación, la metacognición empieza a constituirse en saber pedagógico cuando implica un interés de conocimiento basado en la conversación, en la asociatividad y la participación, en cuanto el propósito mayor es hacer posible la convivencia humana a partir de la diversidad que hay en la escuela y la comunidad.

En suma, metacognición y práctica pedagógica se encuentran ligadas y se expresan en una nueva actitud formativa del docente a partir de la construcción/acción de una *pedagogía de la convivencia* que reconoce una sociedad presente enfrentada al desafío mayor de la diversidad y de la convivencia como condición o consecuencia directa de las opciones de desarrollo y de modernización que se llevan a cabo en el mundo occidental. La escuela y sus actores, como parte de este sistema social, también han empezado a vivir el conjunto de tensiones y contradicciones del actual escenario social, político y educativo.

Dado que el problema de la convivencia es finalmente un problema social y pedagógico, ello exige mejorar la permeabilidad de la escuela y hacer de ella una institución metacognitiva capaz de discernir moral y políticamente sobre los flujos de orden cul-

tural y curricular que vive. En esta línea, se está pensando en una permeabilidad crítica escuela/entorno que potencie la convivencia en la diversidad a partir de la incorporación responsable en su agenda vital de los siguientes focos problemáticos:

- *La tensión entre productividad y convivencia.* Como se ha señalado, tanto la escuela como su entorno se han de caracterizar por ser parte de una apuesta moderna de articulación de las rationalidades instrumental y valórica, esto es, de los desafíos de productividad y de convivencia. La productividad y la convivencia corresponden a dos modos de estar en el mundo, dos formas de leer la realidad que hemos de integrar y de asumir responsablemente en y desde la escuela.
- *La tensión entre lo local y lo global.* En el marco de una institución escolar que posee, genera y transmite elementos culturales, contextualizada en una sociedad que asume la globalización como la única vía de desarrollo, la tensión local-global obliga a la escuela a la pregunta ético-política por qué es aquello que la educación asume de modo responsable y crítico, permeando selectivamente los efectos no deseados de una lectura excesivamente localista o pretenciosamente globalizadora de la cultura y la realidad social.
- *La tensión entre la tradición y las nuevas tecnologías.* Esta tensión se reconoce en el marco de la aparición de las NTICs. Las instituciones educativas han desplegado grandes esfuerzos por estar a la vanguardia tecnológica, sumando variados recursos por acceder a Internet, a modalidades educativas *on line* o al uso masivo de nuevos y múltiples formatos educativos. Lo realizado a la fecha, probablemente, es todavía insuficiente y esto se explica menos por un problema de costos que por la presencia de una cierta brecha tecnológica y de las habituales resistencias al cambio. Lo importante en esta tensión es que la escuela asuma responsablemente el sentido pedagógico de las NTICs, orientando los usos y comprensiones de estos nuevos medios educativos en función de una actitud formativa que resulta de la necesidad profunda de valorar la diversidad y de potenciar la mutua comprensión entre los miembros de la comunidad educativa. La inserción en las NTICs es, después de todo, un problema asociado a la convivencia en la escuela.
- *La tensión entre la neutralidad política y la*

formación ciudadana. La escuela vive esta tensión, sobre todo desde un currículo técnico que privilegia la entrega de contenidos científicos y disciplinarios sin pretensiones de formación moral del estudiante. En un caso mejorado, los valores son “enseñados” desde la convicción de estar frente a valores universales que el alumno no puede cuestionar, sino poner en práctica. El desafío mayor para la convivencia es asumir la formación moral del sujeto a partir de una fundamentación de la moral de orden intersubjetivo y dialógico, de modo de potenciar la formación de sujetos críticos y activos, lo que representa la base de formación de un ciudadano comprometido con la transformación de la sociedad y la construcción de una comunidad democrática y plural.

Referencias

- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada.* México, DF: Grijalbo.
- Cortina, A. (2001). *Ética aplicada y democracia radical.* Madrid: Tecnos.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas.* México, DF: Grijalbo.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología.* Barcelona: Tecnos.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1987). *Serenidad.* Barcelona: Del Serbal.
- Kliksberg, B. (2001, agosto). *Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo.* Ponencia presentada en el seminario internacional “Valores y Educación: ¿Cómo Queremos Crecer?”, organizado por el BID y el Mineduc. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Propuestas para construir alianzas.* Santiago: Autor.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2002). *Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: Un desafío cultural.* Santiago: Autor.
- Ruz, J. (1997). *Lo instrumental y lo valórico en educación.* Santiago: Universidad Educares.
- Ruz, J. & Bazán, D. (1998). Transversalidad educativa: La pregunta por lo instrumental y lo valórico. *Revista Pensamiento Educativo*, 22, 13-39.
- Saldivar, A. (2003). La importancia de la vinculación de los procesos educativos y culturales. En Ministerio de Educación de Chile (Ed.), *Propuestas para construir alianzas.* Santiago: Mineduc.
- Von Wright, G. (1987, septiembre). *Ciencia y razón.* Trabajo presentado en el Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía, Córdoba, Argentina.
- Unesco. (2003). *Declaración universal sobre diversidad cultural.* Santiago: Autor.

Fecha de recepción: Abril de 2004.

Fecha de aceptación: Julio de 2004.