

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA. UN DIAGNÓSTICO DESDE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA Y SUS POSIBILIDADES DIDÁCTICAS

LIRA LÓPEZ LILIANA

Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. SEJ

RESUMEN: Se presenta una investigación que cuenta con financiamiento de FOMIX-COETCyJAL; responde a la demanda de desarrollar estrategias educativas para mejorar la convivencia y disminuir la violencia en las escuelas de educación básica. Es un diagnóstico cualitativo sobre las formas de comunicación cotidiana entre los actores educativos que interactúan en la institución escolar. Se parte del supuesto de que la convivencia puede ser comprendida sistémicamente. Postura bajo la cual, se concibe a la violencia escolar como resonancia; mientras a la convivencia como un sistema complejo de interacción comunicativa, que para su funcionalidad requiere de la comprensión [Verstehen] entre participantes. En caso contrario, surgen patologías, contradicciones y/o conflictos que favorecen el surgimiento de problemas de violencia.

Particularmente la convivencia se estudió desde cuatro estructuras: 1. El manejo de la autoridad y legalidad, 2. La inclusión/exclusión, 3. Manejo de conflictos, y 4.

Participación social. El diagnóstico da cuenta de cómo funciona cada una de estas y se realizó desde una metodología etnográfica aplicada en escuelas cuyo resultado en la prueba ENLACE obtuvieron un logro de insuficientes, ya que según datos reportados por el INEE en Jalisco (2010), este tiene una correlación con ambientes de violencia.

En esta lógica, formar la competencia para la convivencia significa desarrollar formas de interacción comunicativa funcionales entre los actores educativos siendo esto, el desempeño profesional de los educadores para abatir la violencia.

Los problemas en el sistema de comunicación en el aula e institución, vinculados a dichas estructuras, dan la pauta para el diseño de tácticas didácticas.

PALABRAS CLAVE: Currículo, convivencia, comunicación, violencia, didáctica.

Introducción

La ponencia presenta resultados de la 1ra. fase de una investigación, de las dos que comprende, cuenta con financiamiento de FOMIX- COETCyJAL; responde a la demanda

de desarrollar estrategias educativas para mejorar la convivencia y disminuir la violencia en las escuelas de educación básica. Esta fase es un diagnóstico cualitativo que documenta formas de comunicación cotidiana entre los actores educativos que interactúan en la institución escolar, y aun cuando el estudio abarcó los tres niveles de educación básica, la presente sólo informa el nivel de secundaria.¹ Se partió del supuesto de que la convivencia pueden ser comprendida sistémicamente, ya que esta postura posibilita concebir a la violencia escolar como resonancia y a la convivencia como un sistema complejo de interacción comunicativa; en cuyo proceso funcional se requiere de la comprensión [*Verstehen*] entre los participantes; que en caso contrario, surgen patologías, contradicciones y/o conflictos que favorecen el surgimiento de violencia.

Particularmente la convivencia se diagnosticó a partir de cuatro estructuras sistémicas: 1. el manejo de la autoridad y legalidad, 2. La inclusión/ exclusión, 3. Manejo de conflictos, y 4. Participación social. El propósito fue identificar el funcionamiento cada una de estas estructuras y la pregunta cómo se configuran en sistemas de interacción comunicativa. Se realizó desde una metodología etnográfica, mediante registros de interacción en clase, diarios de campo y entrevistas; mismos se aplicaron en escuelas cuyos resultados en la prueba ENLACE obtuvieron un logro de insuficientes, ya que según datos del INEE en Jalisco (2010), este tiene una correlación con ambientes de violencia.

El supuesto general es que el desempeño profesional de los educadores para abatir la violencia significa formar la competencia para la convivencia, esto es desarrollar formas de interacción comunicativa funcionales entre los actores educativos. Para ello es necesario por un lado, analizar el currículo y lo solicitado para tal competencia, y por otro, cómo la teoría sistémica contribuye primero a la interpretación y posteriormente, a fundamentar las tácticas o pautas pedagógicas. En este sentido, es que se presenta el contenido en dos apartados: 1. El marco curricular y conceptual de la convivencia desde la perspectiva sistémica, y 2. Los resultados perfilando hacia sus posibilidades pedagógicas desde la detección de algunas pautas de comportamiento generadoras de violencia.

Marco curricular y conceptual de la convivencia

La violencia ha sido señalada por la OMS (2002) como un problema de salud pública, y la UNESCO, UNICEF como uno de los grandes problemas que sufren los niños; además tiene implicación en alguno de los indicadores de calidad. En lo que corresponde a

materia educativa en: aprobación, eficiencia terminal, ausentismo y deserción, entre otros. Igualmente son múltiples los factores asociados a esta problemática como la pobreza, la marginación, familias con una configuración difusa y contextos sociales multi-problemáticos. Los estudiantes que pertenecen a estos contextos se caracterizan por ser sujetos en formación altamente vulnerables. Entre otras demandas, México en su política pública a través de la reforma educativa, ha considerado la formación de competencias para la convivencia en los programas de educación básica, interpretándose en el estudio como un factor asociado que puede abatir la violencia.

Esta investigación, a diferencia de otros estudios sobre violencia escolar, que se han centrado en sistematizar factores asociados, los roles de los actores; o bien abatirla a través de programas extraescolares, usualmente con un enfoque clínico, esta tiene una visión sistémica donde se integra lo institucional y lo áulico en tanto, se integran mediante sistemas de interacción comunicativa de todos los actores educativos para configurar estructuras funcionales de convivencia.

Aun cuando existen estudios que demuestran que los profesores ejecutan reformas educativas en un ambiente de resistencia, tensión y conflicto; demostrable al explorar cómo se lleva a cabo culturalmente en las escuelas un programa de reforma estandarizada (Ponkewitz; Tabachnik y Wehlage, 2007), en el estudio se partió de los supuestos específicos: 1. La reforma educativa para los profesores no son sólo un asunto normativo, existe un proceso subjetivo donde la re-interpreta, sobre en todo en aquellas competencias que contienen una fuerte carga cultural, como es la competencia para la convivencia. 2. La organización de la enseñanza y del aprendizaje bajo el modelo de competencias requiere formas de pensar y de hacer de parte de los profesores distinta a la acostumbrada. Particularmente sobre la competencia de la convivencia es un campo poco explorado pedagógicamente en México.

Las competencias para la convivencia y vida en sociedad son parte del perfil de egreso marcado para los alumnos que terminen la educación básica. Estas competencias son aceptadas como necesarias para la vida, esto significa por un lado, que son útiles tanto si los estudiantes continúan sus estudios o bien, si se incorporan al mercado laboral, propósitos anteriormente en disputa (Sandoval, 2000).

Cabe señalar que la actual reforma educativa (2006 – 2011) se le debe contextualizar desde tres dimensiones que se entrecruzan (Lira, 2012):

1. La económica, cuya política pretender un currículo globalizado, reflejado en preocupaciones de los actores e instituciones educativas respecto a resultados de las evaluaciones externas que siguen criterios y lineamientos internacionales.
2. La social, cuyo discuso demanda una educación para todos. Anteriormente centrada en la cobertura y la obligatoriedad; actualmente se agregan tópicos como igualdad, equidad, interculturalidad, así como competencias para la convivencia, que incluye inclusión, tolerancia, democracia, educación para la ciudadanía, entre otros, cuyos componentes poseen elementos culturales.
3. La pedagógica, cuya postura constructivista posee un enfoque sociocultural y contextualista (Santoianni y Striano, 2006), que requiere una solida comprensión por parte de educadores para llevar a cabo el carácter situado de los métodos didácticos que se proponen.

Desde estas dos últimas dimensiones, la pedagogía de la convivencia obligaría entonces al centro escolar a conocer la cultura escolar, cristalizándose en identificar cómo los actores educativos organizan sus prácticas institucionalizadas y cómo sus significados se estructuran y configuran formas de convivencia. 1ro. Desde las formas de interrelación *cara a cara* entre estudiantes y maestros, y 2do. Desde las formas de regulación por parte de los demás actores educativos que intervienen en el proceso formativo.

Según en los planes y programas para la educación básica, se tendría que desarrollar los siguientes saberes:

- a) Para la competencia de la convivencia:
 - Relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza.
 - Comunicarse con eficacia. Trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros.
 - Manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales.
 - Desarrollar la identidad personal, reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país.
- b) Para la competencia de la vida en sociedad
 - Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y normas sociales y culturales

- Proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y derechos humanos
- Participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas.
- Actuar con respeto ante la diversidad sociocultural
- Combatir la discriminación

Como se observa, ser competentes en la convivencia, conduce a los sujetos a saber comunicarse y relacionarse con sus compañeros de manera incluyente, manejar emociones y conflictos, mantener relaciones de inclusión, así como combatir la discriminación, actuar y juzgar con base a la legalidad, respetar la diversidad y saber participar dentro de esta.

Es por ello, se ha decidido que la convivencia se construye y sostiene principalmente mediante cuatro estructuras de interacción comunicativa:

1. La del manejo de la autoridad y legalidad,
2. La de la interacción para la inclusión / exclusión,
3. La de Participación Social, y
4. La de manejo de conflictos.

El supuesto es que la forma en que funcionan estas cuatro estructuras, son fundamentales para establecer y sostener el tipo de convivencia; que en caso de funcionar con ciertas patologías, contradicciones o conflictos son facilitadoras de violencia.

De acuerdo a lo anterior, la convivencia se concibe como aquella que está fundada en la comunicación, y tal comunicación es entendida como un sistema complejo en cuyo proceso de interacción funcional se requiere de la comprensión [*Verstehen*] entre participantes. Desde la teoría de sistemas de Luhmann (1996), el funcionamiento estructural de la comunicación radica en buscar la diferenciación de lo que le pertenece al sistema y lo que le pertenece al entorno. En este sentido, un sistema de comunicación se expresa en relaciones de interdependencia (circularidad) y no una explicación lineal de causa-efecto, en tanto que el entorno es aquello que hace posible que se den o no, se mantengan o no, a largo plazo cierto tipo de relaciones. En este sentido, por *estructura de comunicación (lo que funda a la convivencia)* se entiende aquellas interacciones que se

llevan a cabo entre los participantes de la acción comunicativa de forma circular o con interdependencia. Esto significa que la comunicación no se interpreta sólo desde uno de los participantes, e igualmente no hay una causa y un efecto, son causas de las causas (circulares), de tal manera que todos los actores participan en la configuración de ciertas relaciones, y la cultura lo que le da continuidad y recursividad a dichas formas de relación (repetición de conductas en diversos espacios).

Los resultados, perfilando hacia sus posibilidades pedagógicas

A continuación se muestra un ejemplo de convivencia examinada desde las interacciones comunicativas cotidianas; da cuenta del enfoque sistémico y de la circularidad e interdependencia entre las cuatro estructuras objeto de estudio. El punto de partida para el análisis es observar la forma de convivencia establecida en el salón de clases entre maestro- alumnos, la cual se caracteriza por ser una *comunicación con sentidos distintos* entre los actores que comparten el mismo espacio áulico, esto conduce a una *estructura de exclusión* configurada por una invalidación recíproca del maestro hacia los alumnos y de éstos al maestro; esto conforma una *estructura del autoridad y legalidad* que funciona con un manejo de límites de manera segmentada por parte del maestro hacia el grupo, y los estudiantes a interpretar implícitamente estas normas de organización con libre albedrío y esto a crear una serie de paradojas, situación que conduce a *manejar los conflictos* de manera confusa y una *participación social* (padres de familia) por un lado receptiva que sólo atiende al llamado de la autoridad y por otro, demandante de la función educativa centrado en el reclamo a la autoridad ejercida. Este proceso se muestra a continuación.

Comunicación con sentidos distintos en mismo espacio áulico

Uno de los mayores problemas o conflictos de comunicación es cuando el sentido de lo que se comunica entre los participantes no es compartido. De esta manera, la interacción comunicativa entre el maestro y los alumnos no presenta reciprocidad. El objeto de aprendizaje en clase sólo se establece con unos cuantos alumnos, para otros su preocupación y sentido de asistencia a la escuela es cumplir con tareas, las cuales muchas veces se elaboran en los espacios de otras asignaturas. Esta comunicación en varios sentidos tiene recursividad con otros estudiantes, ya que aun cuando están aparentemente conformando un equipo, carecen de comunicación entre ellos, lo cual es una resonancia de poco sentido que tienen sobre el objeto que los mantiene como equipo

dentro del aula en determinada actividad académica. Esta situación es mantenida por un lado, debido a una forma de pautaación de la norma etérea y por otro, la carencia de una visión de futuro y del sentido de la escuela para el estudiante en general.

Exclusión por invalidación como persona: estudiante o maestro

Una forma común de exclusión durante la interacción comunicativa en el aula, es la invalidación como persona. Esto se presenta de manera recíproca del maestro al alumno y del alumno(s) al maestro. Por ejemplo cuando el maestro observa que son “alumno problemáticos” hace caso omiso de sus acciones, sólo establece comunicación con algunos estudiantes que usualmente participan en clase. De igual manera se observa que existen algunos estudiantes que verbalmente (al comunicarse con otros) y corporalmente (al darle la espalda) brindan invalidación al docente.

Los límites son manejados por la autoridad del maestro de manera segmentada en el grupo

Las normas de organización grupal y para la elaboración de trabajos académicos que establece la autoridad legítima del maestro hacia sus alumnos, supone de partida, ser para todos los miembros del grupo. Sin embargo, en la medida que la conformación del grupo se establece, el maestro diferencia quien si trabaja y quién no. Con los alumnos que trabajan en la actividad académica al parecer si establecen un sentido del encuentro áulico al explicar y atender sus dudas en los diversos acercamientos maestro- alumnos. Lo cual no es igual con aquellos estudiantes que no poseen dicho sentido, y a los cuales deja hacer otras cosas. Por ello, los límites de lo permitido o no, parece ser que depende del sentido académico del encuentro que se establezca entre maestro- alumnos y de la solicitud del acompañamiento como maestro.

Normas implícitas de organización a libre albedrio

Aun cuando el maestro da una indicación para el trabajo, esta norma es ejecuta por todos los miembros del grupo en de tiempos indeterminados. La pautaación para el cumplimiento de la norma en cuanto a la organización que indica el maestro, contiene una paradoja, ya que al mismo tiempo que es una norma explicita, implícitamente es interpretada como libre albedrio. Esto se observa cuando: 1. inician el trabajo en los equipos en tiempos distintos y con modos de atención dispersa, 2. en el trabajo al interior de los equipos con

una responsabilidad variada entre sus miembros, 3. en entrega de trabajos en calidades y tiempos distintos a los normados.

Paradojas en la ejecución de normas, límites y roles confusos

Parece ser que los límites en la función docente implica la claridad en el qué, cómo y dónde de su función. Esta relación recursiva, en el caso de los prefectos o directivos (no sólo maestros) se presenta cuando los límites no son claros en el ejercicio de su autoridad; que implica en su momento la sanción y encause educativo. El saber que existe un comportamiento fuera de norma y se deja pasar, es una interacción comunicativa permisiva. Probablemente debido al miedo a las alianzas entre estudiantes y padres de familia que invalidan su autoridad legítima.

En este sentido, dentro de esta misma confusión en los límites de espacio y funciones, parece ser una paradoja que se presenta de manera frecuente, ya que por un lado está el incumplimiento (por la confusión de diversas funciones maestra- secretaria-prefecta depositada una sola persona), por otro la trasgresión de las normas para el cumplimiento de otra disposición u obligación (alumnos, maestros, padres de familia). Así todos los actores educativos participan en el mantenimiento de la invalidación de la norma educativa y de quien ejerce la autoridad.

Manejo del conflicto de forma difusa

Estas situaciones son presentadas cuando las anteriores estructuras presentan alguna patología en la comunicación: invalidación de la persona (alumno, maestro u otro), un manejo de límites y autoridad segmentado solo hacia una los miembros del grupo; con interpretación de libre albedrío en los alumnos produciendo una serie de paradojas (a la vez que es permitido no lo es). Ante las confusiones y reclamo recíproco de las funciones, surgen conflictos. El proceso usual para atender el conflicto es: 1. Enunciación del problema, donde cada una de las partes menciona uno distinto, en el supuesto de hablar del mismo problema, 2. La forma de afrontar, por un lado la autoridad informa su función institucional y tipifica o califica el comportamiento, y por otro, los padres de familia cuestionan la respuesta de la autoridad, en tanto que los alumnos califican y niegan la visión de la autoridad, y 3. Finalmente se despiden sin llegar a un acuerdo.

Conclusiones

Para la configuración de una didáctica es considerar que la convivencia es:

- Un sistema complejo en cuyo proceso de interacción comunicativa funcional se requiere de la comprensión [*Verstehen*] entre los participantes y por lo tanto, de establecer una reciprocidad de sentidos entre estos.
- Significa que aun cuando es *in situ* y *cara a cara* posee una estructura o condiciones más amplias que la delimitan de antemano; así mismo le proporciona las posibilidades para que se dé o no cierta forma de interacción entre los miembros que pertenecen al sistema.
- Los problemas de violencia surgen por las contradicciones de comunicación; muchos de los cuales obedecen al modo en que funcionan tales estructuras un sistema cultural. Sin embargo, la atención a dichos problemas se ubica en el marco de la conciencia sobre las posibilidades de interacción comunicativa distintas a las que producen los conflictos. En este sentido, la didáctica para la competencia de la convivencia se funda en la comprensión de la comunicación como sistema

Referencias

Lira, L (2012). *¿Por qué estudiar la reforma educativa? en Prácticas docentes en contextos de reforma educativa. Competencias para la convivencia, tácticas y métodos.* Ediciones de la noche: Guadalajara, Jalisco. México

Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas.* Universidad Iberoamericana/Colección Teoría Social: México

Popkewitz, T.; Tabachnik, B. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio.* Ediciones Pomares: Barcelona

Sandoval, F. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes.* Plaza y Valdés editores. UPN: México

Santojanni, F. y Striano M. (2006). *Más allá de la ciencia cognitiva en Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza.* Siglo XXI: México

Plan de Estudios para la educación básica. Secundaria (2006). Secretaría de Educación Pública: México

Notas

ⁱ Colaboran en el nivel de secundaria Alicia Ayón, Diana Pedraza, Verónica Ayón y Catalina Barrios. En el nivel de preescolar Luz Eugenia Aguilar González, Hilda Aurora Mariscal y Sandra Bautista; en el nivel de primaria Sergio Sandoval Aragón, Jaqueline Núñez y Elizabeth Barbosa