



NARRATIVAS DOCENTES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR: LA RESPONSABILIDAD DEL ESTAR-JUNTOS EN LA SECUNDARIA VESPERTINA

Ana Belem Diosdado Ramos

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Área temática: A.15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Línea temática: Enfoques analíticos y problemas conceptuales en el estudio de la convivencia, la disciplina y la violencia en las instituciones educativas.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

Esta ponencia constituye el reporte final de la investigación que desarrollé durante el doctorado en Ciencias de la Educación en el ISCEEM. La cual consistió en un acercamiento a las experiencias docentes de convivencia en una secundaria de turno vespertino en el Estado de México. El objetivo fue la exploración de la pluralidad de experiencias que emanan de la urdimbre de sentido que se entreteje en los encuentros y desencuentros que acontecen entre los sujetos que conviven en el espacio escolar desde la perspectiva de los docentes. El diseño metodológico retomó los principios epistémicos de la investigación narrativa para la construcción de conocimiento sobre la convivencia escolar con base en las experiencias de los docentes sobre la responsabilidad del estar-juntos en una secundaria vespertina cuyas características los confrontan con condiciones de violencia y disciplina que distan mucho del contexto de la secundaria diurna. La relevancia y pertinencia de esta aproximación reside en el acercamiento a la subjetividad docente para contribuir a la reflexión de la dimensión ética y política de la convivencia escolar. Cabe precisar que este acercamiento tomó distancia de la mirada evaluadora del desempeño profesional de los docentes como ejecutores de las políticas educativas de convivencia escolar, pues asume que los docentes son sujetos de enunciación, cuyas narrativas emergen de una memoria colectiva que habita el espacio escolar y permite valorar las experiencias docentes para el análisis y reconfiguración de la dimensión ética y política de la acción docente en la convivencia escolar.

Palabras clave: experiencia, narrativas, convivencia escolar, ética, política

Introducción

La investigación que se reporta en esta ponencia se desarrolló durante el Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. El trabajo consistió en un acercamiento a las narrativas docentes sobre convivencia escolar en una secundaria de turno vespertino ubicada en una comunidad del municipio de Cuautitlán Izcalli, Estado de México. El objetivo fue la exploración de la pluralidad de experiencias subjetivas que los docentes elaboran en torno a la convivencia escolar. Pluralidad que emana de la urdimbre de sentido que se entreteje en la comunidad escolar a través de los encuentros y desencuentros que acontecen entre los distintos sujetos que conviven en el espacio escolar. Relaciones que emergen en el horizonte de la vida cotidiana de la escuela, en planos alternos, paralelos o en franca contradicción con los protocolos de actuación de las políticas educativas que se diseñan e implementan de manera vertical en aras de garantizar una convivencia escolar armónica. Recuperamos el señalamiento de Furlán (2013) respecto a la necesidad de elaborar ejercicios de acercamiento a la subjetividad docente, en tanto que dicho aspecto constituye uno de los puntos pendientes en la agenda de la convivencia escolar dentro del campo de la investigación educativa de nuestro país. Así como las aportaciones de Cecilia Fierro para la consolidación de la convivencia escolar en el campo de la investigación educativa en México, desde su enunciación como un tema emergente en 2010, hasta la pugna por la ampliación del alcance de los estudios que se ocupan de ella. No obstante, desde nuestra perspectiva su principal aportación está en el énfasis que ha hecho en la responsabilidad como una categoría central para el análisis y comprensión de la convivencia entendida como un asunto de la vida compartida en las instituciones, vida común que está marcada por una tensión fundamental: la configuración de un 'nosotros' a partir de la expresión, el diálogo y/o la confrontación con los 'otros' diversos. Asimismo, recuperamos el señalamiento que ha hecho de dos elementos centrales para la comprensión de la convivencia: su anclaje en lo cotidiano y la perspectiva de lo público. Finalmente, inscribimos este trabajo en el enfoque analítico, cuyo interés es comprender a la convivencia como fenómeno relacional, a la vez que como experiencia subjetivada. Lo que atiende al carácter situado de la convivencia y remite a la comprensión de procesos históricos, sociales y culturales más amplios. Lo cual implica que se aleja de una visión unificadora que busca una imagen acabada para intervenir de manera lineal y nos coloca de frente a la idea de que no hay una sola convivencia, sino un conglomerado de convivencias.

Desarrollo

La exploración del estar-juntos de la educación como un acto ético y político que habita la cotidianidad sitúa el foco de análisis en el devenir intersubjetivo de la vida cotidiana en el espacio escolar. Focaliza este acontecer como el sustrato que orienta y da sentido a lo que hacemos ordinariamente, sin pensar en las razones de nuestros actos, es decir, como el espacio intuitivo, pre-racional y pre-predicativo de la *Lebenswelt*, que recupera Mèlich (1994) de Husserl, como el espacio en el que se ubica la acción educativa inmediata.

Esta perspectiva nos coloca ante la existencia cotidiana, en la que se entretajan anécdotas y tragedias que conforman el entramado creativo de invenciones que hace de la vida escolar un espacio ético y político en un sentido de prefiguración disruptiva. Lugar del que emana la necesidad de construir una trama categorial adecuada para la comprensión de la acción educativa en el marco del saber del sentido común. Lo cual implica colocar a la experiencia en el centro del análisis para atender a las historias de vida, en su pluralidad y singularidad como las metáforas que encarnan la cenestesia social y la heterogeneidad de la acción educativa. Así como construir conocimientos desde categorías abiertas a la experiencia societal y a la alteridad para abordar el criterio de verdad a través de vías aproximativas o intuitivas. Lo que nos lleva a la exploración de nuevos caminos para la comprensión interpretativa de la trama de estructuras micro-sociales, que emergen en este espacio, tales como la intersubjetividad, la interacción, la comunicación, la política y la ética.

Ahora bien, asumir como público el espacio privado de la experiencia subjetiva en el espacio escolar implica reconocer su cualidad multidimensional en la que coinciden el mundo dado, la experiencia subjetiva y la intersubjetividad para hacer posible la construcción significativa del mundo social. En este sentido, el espacio escolar puede explorarse como el lugar del encuentro «cara a cara» (Schutz, Berger y Luckman) y/o como el ámbito de la deliberación política —tal como los griegos concebían la plaza pública—. Es decir, como un espacio en el que se hace necesaria la reflexión teórica sobre el nosotros, la comunidad y la biografía como elementos centrales de la socialidad.

Una de las preguntas que emergen ante esta perspectiva de la investigación educativa sería: ¿Cuáles son las posibilidades que existen para escuchar el pensamiento de la plaza pública? Es decir, en qué medida tiene cabida una actitud comprensiva de la socialidad como factor de aprehensión de ese ser-conjunto residual que se desecha en los procesos de pasteurización y estandarización de la educación. Cabe precisar que la socialidad se entiende, de acuerdo con Maffesoli (1985), como el lazo colectivo del “ser conjunto”, que permite abordar las ideas-comunidad que tienen la capacidad de congregarse a los grupos, a través de las cuales se pueden captar los pensamientos colectivos que reflejan la «vitalidad de una época». No obstante, consideramos necesario profundizar el cuestionamiento y lanzar la pregunta sobre la posibilidad de escuchar a los cuerpos que habitan esa plaza pública, lo cual implica cuestionar tanto al universal masculino que predomina como a la dualidad pensamiento cuerpo, para dar cabida a la pluralidad de voces que convoca la epistemología feminista y el concepto de interseccionalidad que nos recuerda que no basta con la definición binaria de hombre y mujer cuando hablamos de cuerpos, pues se trata además de considerar su raza, su condición social, su género, sus deseos, su memoria y sus olvidos.

La apuesta por estas posibilidades interpretativas favorece la valoración y apreciación de las indagaciones que realizan los sujetos de la educación sobre su cuerpo, memoria y olvidos. Con lo que se forja la viabilidad de una pedagogía de las diferencias culturales y se potencian los aparatos conceptuales de la educación para recepcionar la diversidad cultural, epistemológica y política de los sujetos que la encarnan. De este

modo, nuestras historias, nuestros recuerdos o nuestros olvidos se configuran como invenciones o re-invenciones que nos cuentan lo que hemos sido, lo que somos y lo que podemos ser.

En este sentido, la recuperación de la experiencia de los docentes a través de su propia narrativa, entretejida con los hilos de la memoria, el olvido, la imaginación y la metáfora encarna una posibilidad de trascendencia de encuentro con los otros. Ya que enunciar su experiencia del estar ahí, en la escuela, desde el lugar de su memoria e imaginación permite trascender los límites del discurso académico, para instalarnos en el discurso ético del cruce de tensiones, de pugnas y desencuentros que nos hace quienes somos en el presente por el encuentro que tenemos con los otros a través de la recuperación del pasado.

Además, asumimos que se requiere una conceptualización distinta de la convivencia escolar como objeto de estudio, una que nos permita mirar y escuchar lo que queda fuera de la convivencia armónica. Por ello retomamos el planteamiento de Carlos Skliar (2010) para discutir la aparente incuestionabilidad de la convivencia armónica y asumir que la conceptualización que necesitamos se encuentra, precisamente, en la posibilidad de interrogarnos de manera amplia sobre aquello que nos pasa y lo que puede suceder cuando estamos-juntos:

“hay un equívoco desde el inicio de la discusión sobre convivencia y el estar-juntos en educación: ni la una ni la otra pueden ser pensadas como flechas, signos, símbolos o indicaciones que apuntan necesariamente hacia la armonía, la no conflictividad, el acuerdo instantáneo, la empatía inmediata, la plena satisfacción educativa. Tal vez en ello radique el primordial error y la mayor desvirtuación del problema: si acaso partiéramos de la idea de que la convivencia es pura ambigüedad, afección, contradicción, fricción, no buscaríamos resolver la vida en común a partir de fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, morales industrializadas, didácticas del bien-estar y del bien-decir, valores insospechables o necios laboratorios de diálogos ya pre-construidos” (Skliar, 2010, pág. 102).

Cuestionamiento que, tal como lo señala Skliar, requiere ir más allá del lenguaje formal, en el que la convivencia se entiende apenas como una negociación comunicativa, para asumir a la afección como el hecho fundamental de la convivencia. Posicionamiento que nos permite partir de la premisa de que el estar-juntos implica la condición de estar en *contacto* con los otros, lo que a su vez nos convoca a explorar las tramas que se entretajan entre la convivencia y el afecto, entendido, de acuerdo con Nancy, como la acción de afectar y/o la condición de afectación que emana del estar-juntos: “El ‘contacto’ —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto” (Nancy, 2007, pág. 51). De manera que podemos plantear la exploración de la convivencia desde el plano intersubjetivo del contacto/afecto que se da entre los sujetos.

En este sentido, la exploración de nuestra investigación se ubica, necesariamente, en el límite y contacto con el otro. Territorio fronterizo que confronta a la tarea educativa con el desafío de permitir que el otro

siga siendo otro, es decir, que la educación encuentre una posibilidad de acción de afirmación de la vida que se demarque de la pretensión de hacer cambiar al otro. Es decir, pensar a la educación como “aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro” (Skliar, 2010, pág. 108).

En este sentido, esta investigación asume a la escuela como un espacio en el que se entretujan sentidos y significados sobre las experiencias cotidianas, los afectos, encuentros y desencuentros que acontecen en confrontación con la alteridad. Ya que esto significa que se puede asumir a los docentes no solo como sujetos que enseñan, sino como sujetos que piensan, sienten e imaginan, pero, sobre todo, como locus de enunciación. Es decir, como sujetos del lenguaje de la experiencia, cuyas narrativas se encuentran inscritas en una situación particular, concreta y específica, con las que resulta pertinente entablar un diálogo orientado hacia la reflexión de las dimensiones éticas y políticas de sus propias narrativas sobre sus implicaciones en la construcción de su experiencia de estar-juntos al interior del espacio escolar.

En este sentido, la recuperación de la experiencia corpórea de las docentes a través de su propia narrativa, entretujada con los hilos de la memoria, el olvido, la imaginación y la metáfora encarnan una posibilidad de trascendencia de encuentro con los otros. Ya que enunciar la convivencia desde el lugar de la memoria e imaginación de los propios docentes permite trascender los límites del discurso académico, para instalarnos en el discurso ético del cruce de tensiones, de pugnas y desencuentros que nos hace quienes somos en el presente.

Pero, ¿cómo “zarpar hacia esa alta mar de la experiencia común que envuelve, penetra y termina por llevarse los discursos”? De Certau (2000, pág. 19) es claro al señalar el camino: el recuerdo es la vía para hacer hablar a los mutismos de la memoria. El habla cotidiana abre la posibilidad para prestar oídos atentos a los rostros que “parecen multiplicar el indescifrable y cercano secreto del monumento”. Por eso he optado por hablar de la escuela en la que se lleva a cabo mi investigación desde la reconfiguración de sentido que proponen las voces de las docentes que la habitan.

La voz de la maestra Maura se coloca en la constelación de la secundaria desde una legitimidad reconocida por las instancias de administración escolar que son testigo de su trabajo docente:

“Siempre trabajé un solo turno, hasta hace dos años que el supervisor, me invitó a cubrir de manera interina la función de directora escolar en el turno vespertino de «La Wenceslao». Soy una persona dispuesta al trabajo y nunca me quedo callada. Aunque sea el jefe, si no estoy de acuerdo puedo argumentar mi punto de vista. Creo que soy la única que le puede decir al supervisor que no estoy de acuerdo, o si considero que algo está mal lo señalo sin problema”.

Sin embargo, la legitimidad de su voz ante la comunidad de la secundaria vespertina ha tenido que buscar respaldo en otros elementos, para ellos el reconocimiento de la supervisión está lejos de ser un aspecto favorable. La maestra Maura confía más en el respaldo que le puede dar su capital académico:

“Después de un año como interina, presenté el examen para obtener mi promoción como Directora Escolar. Aprobé el examen y entonces me dieron a elegir la escuela en la que yo prefería trabajar, por supuesto, elegí la Wenceslao, en turno vespertino, ahí es donde siento que me necesitan, donde puedo aportar. Sigo dando clases en el turno matutino, porque me gusta el trato con los jóvenes. Pero el trabajo como directora me ha enseñado muchas cosas sobre ellos, por ejemplo he podido comprender la importancia de su fragilidad.”

No obstante, pareciera que la legitimidad de la voz de la directora escolar cobra sentido ante su colectivo docente cuando pone en juego otro tipo de capitales: *“La maestra Maura reparte, pone, compone. A ver, mis muchachos, mis maestros. Es cuestión de género. Queramos o no, es cuestión de género”* —refiere la docente de inglés cuando compara la experiencia que tiene al trabajar en tres escuelas diferentes. O bien, cuando decide compartir su historia:

“La maestra de Español es la más temida de la comunidad por el trabajo y responsabilidad que la caracteriza, ella siempre exige eso de los demás. Cuando me busca para hablar cambia su postura corporal, como si buscará disminuir la diferencia de estaturas que existe entre nosotras, porque antes me veía desde arriba y hasta se ponía más derecha. Yo creo que ella cambio su actitud cuando acepté que uno de sus estudiantes de primer año me hiciera una entrevista, gracias a la cual, tanto la maestra como los estudiantes, conocieron mi historia”.

Lo cual quiere decir que la comunidad conoce la historia de ella y su padre:

Cuando paseábamos con mi papá, siempre nos decía: Fíjate en las nubes. ¿Qué formas tienen, a qué se parecen? Observa bien el árbol. Recuerda sus detalles, para que puedas dibujarlo. Regresábamos a casa y, ahora sí, a dibujar. Él no pudo estudiar. Pero tuvo la oportunidad de tomar clases en la Academia de San Carlos. Poco tiempo. Sus tíos lo invitaron a vivir con ellos para que pudiera estudiar, pero solo estuvo con ellos unos cuantos meses. Decidió regresarse a la casa de sus papás. Allí no había ni para comer, por eso decidió regresar. Los meses que estuvo en la academia bastaron para que se fijara una meta en la vida: si él no podía estudiar, trabajaría para que sus hijos lo hicieran.

La intensidad de la evocación del recuerdo de su padre es similar a la fuerza con la que la maestra Maura presenta el plan de acción para la mejora de la convivencia ante su colectivo docente. Se trata de un plan de actividades que tiene como propósito mejorar la dinámica de convivencia al interior de una comunidad con mucha precariedad económica, fuertes problemas de drogadicción y desintegración familiar. Las actividades están relacionadas con el arte y la ciencia: un club de ajedrez, un taller de lectura, uno de danza y otro más de dibujo: *“Quiero que los muchachos tengan la oportunidad de aprender a dibujar a lápiz. Eso les va ayudar siempre. El arte es la mejor opción, aunque vayan a ser matemáticos o médicos, siempre van a necesitar saber dibujar”.*

El recuerdo de un padre que le enseñó que los conflictos se resuelven hablando —aun cuando eso parezca inútil, absurdo y aburrido— es tan vivo que la maestra Maura decide rememorarle ante un colectivo docente exacerbado que exige tolerancia cero, retención de cartas de buena conducta y expulsión de los estudiantes que infrinjan las normas:

“A mí, mi padre siempre me sentó enfrente de mis hermanos para decir qué cosa me molestaba, para explicarle a mi hermano porqué sentía ganas de pegarle. Me parecía aburrido y sin sentido, pero siempre funcionaba. Por eso hago eso con los estudiantes, los siento, los pongo a hablar. Creo que eso realmente funciona. Me funcionó con los muchachos de Neza, que llevaban armas y se peleaban. Aquí también puede funcionar”.

Cada recuerdo habla de la dignidad de la presencia de las miradas y experiencias singulares, particulares y colectivas donde el olvido no tiene cabida. El recuerdo es la representación de ese momento ausente que aparece solo a través de nuestra imaginación. Pero, ¿puede el recuerdo de otros también ser nuestro? Sí, ese suceso ausente está por completo en el que lo enuncia, pero también en el que lo escucha. Está por completo dentro de nosotros, aunque ya no esté, porque recordamos.

El registro no reproduce, crea recuerdos. Cuando recordamos creamos ficciones de nuestra propia realidad. Recordar e imaginar son procesos similares, ambos se producen a partir de la emoción. Las reminiscencias del pasado sirven para la predicción y la imaginación. Cuando hacemos el trabajo de recordar, se activan los mismos mecanismos que cuando imaginamos algo. Realidad y ficción, deseo y recuerdo son la misma cosa para nuestro cerebro.

Los signos difíciles del momento presente avivan el deseo de un futuro mejor que parece no tener lugar, es por ello que resulta propicio emprender una búsqueda de las narrativas de lo que puede ser. En este proceso, la memoria emerge como lugar sagrado que nos invita a explorar los sentidos que hemos construido y la habitan a través de nuestras palabras. La memoria como un lugar de construcción de sentido, se encuentra habitada por nuestras historias, recuerdos u olvidos que se configuran como invenciones o re-invenciones que nos cuentan lo que hemos sido, lo que somos, lo que podemos ser juntos en la escuela, en la vida.

Conclusiones

Desde la perspectiva de la antropología narrativa, el punto de partida es la situación del ser humano, no su esencia, no su substancia. La situación es fundamental para la comprensión del mundo porque siempre se experimenta a éste en situaciones, en plural, en contextos concretos y específicos que constituyen la singularidad de las experiencias. La situación es ambivalente porque al tiempo que limita el campo de acción del sujeto, abre un campo de posibilidades a través de la apertura del deseo, el sueño, la imaginación y la memoria. Esta concepción «narrativa» de la identidad y la vida humana supone nos abre la posibilidad de hablar de convivencias en situación en lugar de una condición ideal de convivencia armónica.

Luego entonces, si hablamos de convivencias, es necesario prestar atención los lenguajes diversos con los que se articulan las experiencias subjetivas y situadas de los diferentes sujetos que habitan el espacio escolar, ya sea desde la marginalidad o la centralidad que les otorga el poder o autoridad. En este sentido, las narrativas de los docentes cobran una relevancia que demanda un acercamiento respetuoso de las experiencias que constituyen una posibilidad de acceso a la comprensión de las dimensiones éticas, políticas y culturales de la convivencia, y, por tanto a la transformación de la realidad de nuestras escuelas. Por otra parte, la concepción de la escuela como ‘espacio’ —ya no como escenario— en el que la transmisión de conocimientos, la constitución de la identidad de cada sujeto y su formación como ciudadanos se encuentran articulados, es decir, la escuela como espacio que da forma a las relaciones que se establecen al interior de ella. Lo cual nos permite hacer un planteamiento que vaya más allá, para explorar las posibilidades de creación de sentido que emergen cuando cambiamos la concepción de la escuela y la convivencia desde una lógica distinta a la de la unidad, la norma y la conceptualización, para asumirla, entonces, desde la perspectiva de la pluralidad y la singularidad: como espacialidades y temporalidades articuladas de las que emergen encuentros con la alteridad. Encuentros singulares, plurales y monstruosos, en tanto que escapan a la regularidad, la tipificación u homogeneización, los cuales sirven de marco para abordar nuevas formas para la convivencia, entendida quizá como una articulación rizomática de acontecimientos éticos y políticos que trastocan o afectan a la comunidad entera.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (1976). “La sociedad como realidad subjetiva”, en *La construcción social de la realidad*. Madrid, Amorrortu. Cap. III. pp. 164-276.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona, Paidós Ibérica, pp. 226.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: ANUIES-COMIE.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.
- Maffesoli, M. (1985). La función ideológica. En *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: FCE, pp. 65-185.
- Mèlich, J.C. (1994). La construcción de la realidad humana en el horizonte de la vida cotidiana. En *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, pp. 69-106.
- Mèlich, J.C. (1996). El mundo. En *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós, pp. 33-56.