



CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN: UN EJERCICIO CATEGORIAL DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ROCÍO ELIZABETH SALGADO ESCOBAR
NORMINANDA CABRERA TELLO

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE
MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Resumen

La ponencia versa sobre dos categorías que sobresalen en el lenguaje actual del discurso educativo: la convivencia y la participación. Investigaciones los problematizan, les ponen en diálogo y correspondencia mientras dan cuenta de su carácter sociohistórico, político, cultural y pedagógico en sentidos polisémicos a partir de las aristas que los circunscriben. De tal forma que se plantean como categorías abiertas que en los procesos indagatorios dan sentido a las prácticas socio-educativas de los sujetos, se despliegan hacia diversidades posibles de contenido que intentan visibilizar des-ordenes teórico-discursivos a partir de formas concretas de “vivir y de acción con los otros”, que ponen a debate los discursos prescriptivos de la reforma actual, con la realidad que produce y contiene las prácticas, relaciones y significados de convivencia y participación en las instituciones escolares y otros contextos de los sujetos que las protagonizan.

Palabras clave: convivencia, jóvenes, participación, alteridad, acción social.

INTRODUCCIÓN

La ponencia introduce a un ejercicio categorial en torno a la convivencia escolar y la participación bajo el supuesto de una correspondencia que no sucede automáticamente en el orden de lo teórico, discursivo o normativo, sino a partir del mutuo reconocimiento, presencias, voces y toma de decisiones de los agentes educativos. Así planteamos visibilizar (Santos, 2010) dicha correspondencia desde la investigación y las prácticas escolares cotidianas de jóvenes y profesores, colocando a la escuela como espacio fronterizo de constitución de los agentes educativos a través de intercambios y sentidos diversos desde lo simbólico, lo subjetivo y el poder.

El ejercicio retoma la propuesta del pensar categorial de Zemelman (1992), para avanzar en la construcción de categorías, que a diferencia de los conceptos que componen un *corpus teórico* de contenido preciso, éstas abren diversas posibilidades de contenidos concretos, en este caso construido a través de la experiencia escolar y la investigación educativa; desde donde dialogan nuestros saberes con los discursos educativos en boga. Nuestro ejercicio recupera también la apuesta epistémica del diálogo de saberes (Santos, 2010) para articular teoría y experiencia concreta reconociendo la necesidad de no encajonar a una categoría *emergente* como es la convivencia, por negatividad del conflicto o violencia que la colocan en una situación idílica. Por el contrario, proponemos problematizar sus estructuras teórico-discursivas al convocar vivencias, corporeidades, códigos simbólicos, voces de los jóvenes que proponen interpretar a la convivencia como formas diversas de co-existir en la escuela, en correspondencia con la participación cuando ésta demanda una *acción de vivir* con los otros, construyendo un espacio común. Convivencia y participación se plantean como categorías abiertas que nos obligan a advertir formas dinámicas de las interacciones educativas y vínculos diversos que conllevan relaciones interculturales e intergeneracionales, recursos y espacios comunes que se habitan y habitan a los agentes educativos.

El ejercicio resulta relevante ya que las actuales prioridades de las políticas educativas estatales y nacionales están focalizadas entre otros aspectos a promover una convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica desde la perspectiva de los derechos humanos. Propósito que nos pone frente al desafío de construir renovadas interacciones con el objetivo de avanzar hacia comunidades educativas (Berlanga, 2011) construidas en el encuentro y alteridad. De ahí la propuesta categorial desde una perspectiva epistémico-teórica posmoderna, sociocultural y pedagógica con la que reconocemos las mediaciones, mecanismos y estrategias de relación, aprendizaje y participación de los agentes educativos y sociales, bajo el supuesto de que convivir está motivado por el proyecto de comunidad ya sea escolar, local, heredera de territorio y tradición, o las de carácter virtual, todas vinculadas con formas diversas de racionalidad estético-reflexivas (Santos, 2003).

Así también, colocamos a debate el discurso dominante sobre la participación social en las escuelas. La ponencia destaca su condición básica para la construcción de la convivencia de sujetos de propuesta y capacidad de acción. Revisa las instancias de participación y representatividad social en las escuelas públicas en espacios marginales como son las Asociaciones y Consejos Escolares, que no devienen necesariamente en organizaciones unilaterales uniformadas por estatutos

institucionales, sino colectivos y espacios de reconocimiento común con identidad de mayor alcance a partir de interacciones de amistad, conflicto, debate, lazos, jerárquicas y políticas entre otros vínculos que dan cuenta de subjetividades que conviven, se comparten, recrean y reformulan en el proceso de constitución de proyectos para el trabajo en y con la escuela.

Cabe apuntar que la ponencia tiene como antecedente las discusiones, seminarios, tesis e investigaciones en el Cuerpo Académico (CA) Educación y Poder. Acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad. Particularmente, la investigación colectiva *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del Estado de México* (Hernández, López & Salgado, 2012), permitió contextualizar la exclusión social y educativa de los jóvenes, así como relaciones excluyentes aun estando dentro de la escuela, cuando ésta resulta un espacio *que poco toma en cuenta sus opiniones* y donde *quieren que aprendas no siendo tú* como lo manifestaban los jóvenes en una encuesta y encuentros colectivos en escuelas de nivel secundaria y media superior del centro, norte y sur de la entidad; entonces surgió la pregunta ¿cómo se puede construir la convivencia en un espacio de negación y falta de reconocimiento del otro?...

En el marco de la actual investigación colectiva, centrada en las *Interacciones educativas para la construcción de escuelas equitativas y participativas con jóvenes en el norte y sur del estado de México: poder, comunidad y alfabetismos emergentes* (2016), a través de la Línea de Generación de Conocimiento denominada *Educación, escuela y contextos comunitarios*, problematizamos el sentido de re-formar la escuela como un lugar y bien común, proceso no dado, ni armónico por adherencia, sino abierto, *dándose* y que motiva preguntas como ¿qué convive en la escuela? y ¿cómo la convivencia se corresponde con la participación en contextos escolares de encuentro, desencuentro y luchas intergeneracionales, políticas y culturales reales y simbólicas?

Para avanzar en el ejercicio categorial de la convivencia, a partir de las narrativas de los jóvenes recuperamos también dos investigaciones individuales, una en torno al vínculo jóvenes, escuela, comunidad en la sociedad actual (Salgado, 2015) y otra sobre la participación de los agentes educativos (Cabrera, 2014) que nos posibilitan debatir las enunciaciones de convivencia como producto asegurado en el co-habitar diario, para advertir la configuración de experiencias e interacciones cotidianas no aseguradas en la obligatoriedad, las políticas públicas o el estar matriculado.

La ponencia que presentamos tiene el propósito de contribuir a la construcción categorial en torno a la convivencia, reconociendo su necesaria correspondencia con la participación de los agentes educativos, y admitiendo su condición histórica que trasciende el concepto que define lo que es, para mirar lo que hay, lo que la habita. Se articula en dos apartados, uno enfocado a la convivencia escolar desde la experiencia y voces de los jóvenes y un segundo apartado construido con modos diversos de entender la participación como condición fundante de la convivencia escolar. Al final algunas reflexiones sobre la relevancia social y empírica de teorizar la convivencia más allá de esencializaciones y modelos arbitrarios para visibilizar disputas y formas emergentes de participación para escuelas más democráticas.

DESARROLLO

La noción de convivencia escolar, un ejercicio categorial desde las voces y experiencias de los jóvenes

Hemos de entender como ejercicio categorial un esfuerzo de articulación teórico-empírico que nos da posibilidad de contenidos no demarcados o identificables con una significación unívoca, sino que puedan ir construyéndose desde la experiencia e historicidad de los sujetos, en este caso de las investigadoras con los jóvenes y otros agentes educativos, en torno a sus presencias y co-existencia con los otros en los espacios escolares.

En este apartado focalizamos experiencias y territorialidades de la convivencia que nos permite interpretarla no como concepto *per se* armónico, terso, sino como categoría abierta y en tensión, que nos colocan frente al reto epistémico, teórico y metodológico de reconocer y plantear renovadas formas de vivir con los otros, admitiendo que la convivencia implica participación y múltiples matices de confrontación y consenso. Así nos aproximamos a la categoría desde la investigación educativa, la cual nos permite reflexionarla y debatirla a la luz de una perspectiva teórica sociocultural posmoderna y de las juventudes resemantizadas a partir de las voces y lógicas de los propios jóvenes como agentes educativos, dichos elementos son parte de la ecología de saberes (Santos, 2010) activados para leer la realidad escolar contextualizadamente.

La convivencia escolar como categoría en tensión obliga reconocer condiciones estructurales y subjetivas excluyentes. Llama la atención la pobreza y marginación que viven

los jóvenes y limitan del pleno ejercicio del derecho a la educación, en el Estado de México, por ejemplo, el 23% de los jóvenes no termina la educación básica. Empero, ese derecho se merma también, cuando aun estando dentro de la escuela, viven cotidianamente procesos de exclusión, al no estar insertos en espacios que tomen en cuenta sus identidades, dinámicas, tiempos, voces, propuestas y sentires.

Lo anterior nos ha llevado a voltear la mirada hacia lo que sucede en las escuelas de educación secundaria y media superior para advertir qué le está dando contenido empírico y densidad interpretativa a la convivencia, poniendo atención en modos diversos en que conviven jóvenes y profesores en la escuela, entre disciplinas y relaciones de poder verticales y adultocéntricas que no necesariamente contribuyen a la convivencia armónica idealizada en el discurso de la política educativa. Paradójicamente los jóvenes son los protagonistas en esos discursos, pero en la práctica e interacciones cotidianas, son invisibilizados (Nateras, 2010) violentados e incluso considerados una amenaza para la armonía, que en contextos escolares tradicionalmente antidemocráticos se traduce en control, uniformidad y una micropenalidad (Foucault, 1974) de la palabra, el cuerpo y tiempos de ser y hacer.

Si bien la escuela discursivamente aparece asociada a la condición e identidad de los jóvenes, de acuerdo con sus voces expresadas en la encuesta *Nuestra voces en la escuela* realizada en el marco de una investigación colectiva de nuestro CA (Hernández, López & Salgado, 2012) en escuelas secundarias de tres municipios del centro, norte y sur de nuestra entidad, ésta apareció como uno de los espacios que *menos toma en cuenta sus opiniones*. Destaca que al preguntarles a los jóvenes lo que no les gusta y cambiarían en la escuela – si hipotéticamente tuvieran autoridad para hacerlo- señalaron el horario, lo cual cobra sentido considerando que el 35% de los jóvenes en secundaria y 27% en media superior estudia y trabaja. Así también manifestaron su inconformidad por las instalaciones insuficientes y precarias, además de la disciplina y el uniforme, establecidos de manera vertical frente a lo que los jóvenes tácticamente entrecruzan sus significaciones y códigos simbólicos que se resisten a quedar silenciados, así la convivencia escolar contiene también una diversa gama de performatividades juveniles (Nateras, 2010) y formas de socialización intersticiales que re-hacen modos de ser joven, estar y relacionarse con los pares y profesores.

En conversaciones espontáneas con jóvenes en el marco de la investigación sobre el vínculo jóvenes, escuela y comunidad en la sociedad actual (Salgado, 2015) llamaba nuestra atención que Ismael, de 13 años, afirmaba que *la escuela es una cárcel*. La metáfora alude a un lugar de encierro y de control de la palabra, el tiempo, espacio e incluso el propio cuerpo, poniendo en relieve que también puede ser un lugar del que se quiere huir, resistiéndose al anonimato de una matrícula escolar, despojo y devaluación del sí mismo.

La convivencia demanda problematizar la confrontación que evidencia fracturas subjetivas cuando al interior del espacio escolar se traduce en una relación con los profesores basada en la falta de reconocimiento y negación, como también lo dejaba ver Caro, estudiante de secundaria en una localidad rural del sur mexiquense, ella conversaba que le disgusta que *los maestros no toman en cuenta sus decisiones, los comparen y les digan insignificantes*, además de que ya le dijeron que *la van a expulsar por sus mechas*, con lo que no está de acuerdo *porque son sus cabellos y cada quien sus gustos, no se deben de meter en eso*.

Lo anterior permite señalar que para los jóvenes, la escuela es siempre un espacio de relaciones que no siempre resultan gratificantes, sobre todo para aquellos que son estigmatizados o discriminados por los profesores e incluso por sus compañeros, por su apariencia o modo de ser. Las voces de los jóvenes problematizan la condición de convivencia con los profesores ante el desencuentro generacional y códigos simbólicos que incluso se oponen o chocan, lo que difícilmente puede dar pie a relaciones de reconocimiento, ética o solidaridad por y con el otro, en su lugar aparecen relaciones institucionalizadas, regidas por una responsabilidad laboral, relaciones alumnos-profesores signadas por un carácter administrativo y de adscripción formalizada que van dejando a su paso relaciones temporales, provisionales y efímeras que dificultan el reconocimiento, acogida (Duch, 1997) y acercamiento.

Sin embargo, resulta importante no perder de vista que para otros jóvenes, la convivencia también refiere a relaciones con sus pares que resultan una estrategia de permanencia en la escuela sostenida en relaciones de amistad, compartir soledades y carencias o sobrellevar las tareas escolares. Lo dicho adquiere relevancia cuando se sabe que los jóvenes abandonan la escuela ya no sólo por falta de recursos económicos o necesidad de trabajar, sino también por falta de interés (ENJ, 2010), y la convivencia que se configura en

las emociones y afectividades que se comparten, el juego, el relajo, la diversión resultan un recurso estético valioso que no sólo permite re-crear la escuela, sino humanizarla, y define que se queden, regresen o abandonen.

En este contexto, las expresiones de los jóvenes nos llevan a considerar que la categoría de convivencia es un talante para la construcción de relaciones densas, no aseguradas en el co-habitar o por atribución discursiva, sino siempre abiertas con estéticas y sentidos fortuitos, donde tiene lugar contingentes formas consensuadas que dan cabida al reconocimiento, la diferencia y los diferentes; así como históricas presencias y ausencias (Santos, 2010) admitiendo que los jóvenes y profesores son agentes educativos capaces de gestionar, reformar y potenciar a la institución como comunidad educativa en la que se participa y con-viven saberes, sentidos, trayectos, proyectos, compromiso, esperanza.

La participación social como constructo socio histórico

El tema de la convivencia escolar no puede dejar de lado la participación social, la investigación de los espacios escolares, ha dado la posibilidad de mirar la coexistencia de diversos sujetos sociales a partir de sus condiciones, posibilidades y necesidades de participación, es por ello, que la construcción teórica de categorías analíticas como la de participación ha sido relevante para la comprensión de los procesos sociales en las escuelas.

Decir que la noción de participación es un término polisémico, representa espacio común y por tanto resulta complicado tener un concepto que dé cuenta de su caracterización específica. Hoy en día el término como tal, es una forma de justificar, apoyar y abanderar políticas públicas vinculando el término con democracia y progreso, ideas socialmente establecidas que provocan en los sujetos el deseo de ser considerados como ciudadanos que ejercen derechos y obligaciones en los ámbitos social y político.

Se pretende abordar el tema de la participación sin querer definirlo como un concepto que implique en sí mismo su definición y que la aportación se limite a ideas como cooperación, colaboración, apoyo, contribución responsabilidad ayuda, solidaridad etc.

Por lo que en esta discusión, aborda miradas que a través de la investigación permiten reconocer que la participación se configura como prácticas que en las instituciones no se

determinan desde la formalidad sino que también se construyen desde parámetros que van dando sentido y significado a la acción participativa a través de la interacción.

Investigar el vínculo entre la escuela y la comunidad, nos acerca a la acción participativa, desde diversas miradas complejas, donde los sujetos a través de la interacción, construyen, exigen e imaginan diversas formas de participar, a través de los lugares, funciones, creencias y experiencias vividas como las que emanan de los Consejos Escolares de Participación Social, y las Asociaciones de Padres de Familia.

La indagación distingue la participación social como uno de los elementos que vinculan el proyecto educativo dominante con la legitimación de la educación pública, la movilidad social, la calidad educativa, la evaluación y valores, y no solo reconoce acciones que enlazan el proyecto con la sociedad, también la participación se construye a partir de procesos sociales, históricos y locales. La participación emerge de propuestas, demandas y proyectos que han incursionado en los procesos educativos y económicos de las instituciones, aunque no de manera absoluta sí como significativos en ámbitos particulares.

En un primer momento fue necesario reconocer que la participación social en educación, representa histórica, política y culturalmente una preocupación constante en el devenir de la educación institucionalizada, no solo es el proyecto de educación vigente el que ha registrado su importancia llevando la participación a ámbitos legislativos. Para esta construcción, es la Educación Socialista referente inicial en el acercamiento a la participación en la educación, aunque distinguimos a la Escuela Rural Mexicana como referente importante en donde la construcción social del proyecto político educativo nacional prioriza la conformación de la identidad nacional. .

En este contexto, la escuela se significa como una demanda para mejora de las comunidades, los profesores son el motor de la participación, la cual se relaciona con la organización social (Buenfil 2004) y se construye a través de lucha y solidaridad comunitaria, el trabajo educativo rebasa lo formal a espacios cívicos sociales y políticos.

En los años cuarenta, el maestro se convoca al abandono de su tarea comunitaria y su vinculación con las problemáticas sociales, su participación no se finca en la transformación social, se circunscribe a la política sindical y corporativista al partido. Se pretende aislar el

trabajo de los profesores de las comunidades desplazando la comunalidad a lo individual y nacionalista.

Se redefine el papel de los padres y profesores desde un nuevo sentido adquiriendo un nuevo significado social.

En el proyecto modernizador que plantea el agotamiento del Estado, la participación social juega un papel crucial en la legitimación de políticas de carácter social y popular, se plantea ligada a la democracia, calidad, equidad y modernización (Buenfil 2004), se legisla en la Ley General de Educación para coadyuvar a la implementación de políticas de federalización, descentralización y financiamiento.

La participación en los proyectos educativos se configura desde los organismos internacionales y es condicionada a través de las líneas que dictan los tratados comerciales. En Jomteim (1990) se acuerda que la educación es una responsabilidad social, esto da sentido a la participación. El Banco Mundial la refiere como el involucramiento de los ciudadanos en la administración de la escuela, El Fondo Monetario Internacional la ubica como estrategia contra la pobreza.

La participación juega de múltiples maneras en la educación, a partir de diferentes contextos históricos que a la fecha han contribuido a las diversas demandas y expectativas sociales hacia las escuelas públicas. Este análisis conlleva a pensar el término de participación como acción o práctica social, que desliga el concepto resuelto por sinónimos. Por tanto se da contenido a la participación a partir del análisis de prácticas en el ámbito de los planteamientos del proyecto educativo dominante.

Las políticas orientadas en las lógicas de las reformas actuales, reconocen los espacios locales e implican a la sociedad en los asuntos públicos, creando y ampliando espacios para la participación promoviendo que el ciudadano actúe como cliente, limitando su acción a la exigencia de un servicio educativo eficiente, con prioridad en la rendición de cuentas, confinando la legitimación política de las instituciones y el fortalecimiento de sus procesos democráticos (Tamayo 2005).

La democracia inclusiva, demanda participación que esté más allá de procesos de participación y consulta de “formar parte de” donde solo se incorporan a las personas para que participen, (Rodríguez 1985) permitir el acceso a los padres de familia para informar o

consultar es suficiente para demostrar la participación. “Tomar parte en”, implica poseer márgenes de decisión que delinear los criterios de la acción social en las instituciones a través del diálogo, la deliberación y la toma de decisiones.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto, ponemos a debate que la convivencia como una categoría emergente que alude a un proceso social, cultural, intersubjetivo y dialógico siempre dándose, que no eximen el conflicto y la tensión, lo que plantea una constante revisión de los des-órdenes entre teoría, discurso y realidad, asumiendo fuertes retos en la construcción de las interacciones educativas y sociales, así como del conocimiento.

La convivencia aparece en lo concreto y cotidiano como talante hacia *comunidades educativas* otras sostenidas en y que sostienen relaciones e interacciones intersubjetivas e intergeneracionales que hacen necesario transitar de los normativo y discursivo a espacios de acogida, corresponsabilidades éticas (Bárcena, 2000) y redes de formación que potencian la gestión de conocimientos, saberes vínculos y estéticas sociales (Maffesoli, 2012). Asumiendo entonces que la convivencia tiene también una dimensión de lo político, en tanto campo de construcción de la vida en común y donde la participación no es sólo un medio sino un fin en dicha construcción, que involucra experiencias en las que se expresan preocupaciones, propuestas y acciones de construcción de la vida con los otros, en ámbitos inmediatos de pertenencia como la escuela y la comunidad en que se inscribe.

El tema de la participación permite reconocer que más que ser un término que define su significación, es una acción político social que se expresa en prácticas con sentido formativo, que por tanto, tienen carácter pedagógico, histórico, solidario, democrático, contextual e inclusivo que dan sentido a la convivencia. Considerar las propuestas educativas oficiales, en consideración de la existencia de miradas diferentes desde donde leer sus planteamientos, tiene la posibilidad de aprovechar los recursos que brindan a favor de proyectos alternos en las escuelas.

REFERENCIAS

Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Enrahonar, 9-33.

- Berlanga, B. (2011). El esfuerzo crítico de otros modos de comunidad educativa para hacer-nos sujetos. México: UCI-RED.
- Bourdieu, P. e. (1975). El oficio de sociólogo. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buenfil, R. (1994) Cardenismo, argumentación y antagonismo en educación. México: DIE-CINVESTAV, IPN/CONACYT
- Cabrera, N. (2014) Las instancias de representatividad y participación social en la educación básica. Informe de Investigación. México: ISCEEM.
- Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990.
- Duch, L. (1997). La educación y la crisis de la modernidad. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. México: Siglo XXI.
- Hernández, G., & López, S. &. (2012). Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del estado de México. México: ISCEEM-Promep.IMJ. (2010). Encuesta Nacional de Juventud. Estado de México. México: IMJUVE.
- Maffesoli, M. (2012). La comunidad localizada. En M. Michel, El ritmo de la vida (págs. 69-98). México: Siglo XXI.
- Nateras, A. (2010). Performatividad. Cuerpos juveniles y violencias sociales. En R. R. (coordinadora), Los jóvenes en México (págs. 225-261). México: FCE.
- Rodrigues, B. (1985) "Repensando la participación" En: Revista Pedagogía. Mayo-agosto, Vol. 2 (4), México: UPN.
- Salgado, R. (2015) El vínculo, jóvenes, escuela comunidad: evoca-acción, solidaridades fuerza y utopías. Tesis doctoral. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Santos, B. d. (2010). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. d. Santos, Descolonizar el saber, reinventar el poder (págs. 29-62). Montevideo: Trilce.
- Tamayo. (2005). Nueva Gestión Pública y Participación Social. En Gómez y Orozco (Coords.) Espacios Migratorios y sujetos de la educación en la transición epocal. México: Plaza y Valdés.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. España: Anthropos.