

Convivencia. Del dispositivo burocrático-legal a la experiencia de vida digna*

Alfredo Manuel Ghiso**

Resumen

Convivencia. Del dispositivo burocrático-legal a la experiencia de vida digna

El presente artículo de reflexión surge de un proceso investigativo en el que se relaciona la violencia escolar con diversos modos de ejercer el poder. En este sentido, el texto traza un análisis crítico tanto de los hechos violentos en las instituciones educativas, como de las respuestas que se vienen dando. El artículo teje su reflexión en torno a cuatro claves ético-pedagógicas: la convivencia, un estilo de ejercer el poder; la convivencia desnaturaliza la violencia; vivir en convivencia no es imponerla y la convivencia es una experiencia educativa de vida digna.

Palabras clave: *bullying, violencia escolar, convivencia, proyecto de convivencia, vida digna.*

Abstract

Coexistence. From the bureaucratic-legal device to the experience of life with dignity

This reflection article originates from a research process in which school violence is related to various ways of exerting power. The text includes a critical analysis of violence in education institutions, as well as the responses that are being implemented. The article centers around four ethical and pedagogical key concepts: coexistence, a form of exercising power; coexistence denatures violence, coexistence is not imposed, and coexistence is a dignifying educational experience

Keywords: *bullying, school violence, coexistence, coexistence project, life in dignity.*

* Artículo de reflexión, producto del proyecto "Bullying, ambiente familiar y clima escolar – estudio de casos", avalado por la Vicerrectoría de Investigaciones y desarrollado por el Grupo de Investigación Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Fundación Universitaria Luis Amigó, 2009-2013.

** Docente e investigador principal del proyecto y coordinador del Laboratorio Universitario de Estudios Sociales, grupo de investigación perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Docente del área de Investigación Social y Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: aghiso@funlam.edu.co

Résumé

Vie en commun. Du dispositif bureaucratique-légal à l'expérience de vie digne

Cette réflexion surgit d'un processus de recherche dans lequel on rattache la violence écolier avec diverses manières d'exercer le pouvoir. Dans ce sens, le texte fait une analyse critique tant des faits violents aux institutions éducatives que les réponses données jusqu'au moment. L'article se développe sur quatre prémisses éthique-pédagogiques : la vie en commun en tant que style d'exercer le pouvoir ; la vie en commun dissout la violence ; la vie en commun n'est pas imposée et la vie en commun comporte une expérience éducative de vie digne.

Mots-clés : *bullying, violence écolier, vie en commun, projet de vie en commun, vie digne.*

Introducción



En uno de los tantos foros sobre convivencia y acoso escolar, realizados en el desarrollo del proyecto investigativo: "Bullying, ambiente familiar y clima escolar – estudio de casos", uno de los educadores asistentes se preguntó: "¿Qué clase de educación hemos estado brindando para afianzarnos en una cultura tan violenta?", y remataba su reflexión afirmando

[...] en nuestras prácticas educativas estamos legitimando las múltiples expresiones guerrillistas, haciéndonos eco de ellas, de la banalización.¹ Parece que ya no nos preocupa la descomposición social que la violencia genera (A. G. Diario de campo; Foro educativo, Normal Antioqueña, 2012).

Estas preguntas y preocupaciones marcan el derrotero de este artículo de reflexión, que parte de reconocer cómo el acoso, el chantaje, la intimidación y los diferentes tipos de maltratos se han instalado en nuestras cotidianidades individuales e institucionales, dando cuenta de modos en los que se expresan maneras de ejercer el poder que, a la larga, sostienen

y reproducen formas de organización social patriarcales,² autoritarias y guerreras (Maturana y Verden-Zoller, 2003).

En este tipo de prácticas, tan naturalizadas y habituales, el violento³ obtiene su poder y reconocimiento a partir de la enajenación y la alienación de los derechos, las potencialidades y los poderes de la víctima. Por medio de la violencia, que ejerce y acostumbra, el agresor mantiene relaciones de sometimiento con los otros, que llegan a ser toleradas y silenciadas al interior de los grupos y de las instituciones sociales, entre ellas las educativas.

En muchas escuelas y colegios, el acoso, el chantaje, la intimidación y los diferentes tipos de maltratos habitualmente son transparentes, invisibles a la mirada de los educandos y de los educadores que ven, en esos actos agresivos, modos naturales de comunicación o estilos juveniles de tramitar los conflictos y de coexistir, o como una forma de adquirir notoriedad frente a los pares y dentro de la institución educativa. Es común escuchar lo siguiente:

[...] esto es algo común, y se da entre los niños más pequeños, hasta en los más grandes

- 1 Se refería al tratamiento que de estos fenómenos están haciendo los medios de comunicación; las telenovelas, por ejemplo, son apologías a los delincuentes, paramilitares, corruptos, violentos, etc.
- 2 "El patriarcado como manera de vivir no es una característica del ser del hombre, es una cultura y por lo tanto un modo de vivir totalmente vivible por ambos sexos" (Maturana y Verden-Zoller, 2003, p. 59). Se caracteriza por la apropiación y enemistad, la defensa y la agresión, la negación y el desprecio del otro, de su debilidad, la competencia y el autoritarismo, entre otras cosas.
- 3 Tomando las palabras de Enrique Dussel, "la palabra violencia viene de violar o de vir, que significa fuerte. Violencia en su sentido éticamente negativo, significa violar el derecho del otro" (2012).

[...] a esto nos acostumbramos porque se da dentro y fuera de las aulas de clase, se da en las calles, los sitios públicos, en nuestros hogares (Testimonio 8.º grado, 2010).

Ante esta realidad, encontramos distintas respuestas. Las más comunes tienden a enfrentar la violencia de manera directa, por la vía de la ampliación y el aumento de los dispositivos de control y represión, buscando brindar mayor seguridad. Pero, frente a aquellas manifestaciones violentas que no son consideradas delitos, se proponen estrategias de prevención, promoción, sensibilización y rehabilitación (Arango, 2002). En la actualidad, las instituciones educativas están optando por anticiparse a la violencia, mediante estrategias de prevención que plantean acciones de promoción y de exigencia de la convivencia en la escuela.

Plantear el tema de la convivencia, en estas circunstancias, no es fácil, porque parecería que hacerse consciente de lo que sucede en todos los dominios de la coexistencia humana es un imposible; más, cuando a la convivencia, de manera contradictoria o cínica, se la reglamenta y se la propone como mecanismo o dispositivo de control que se expresa en manuales y regulaciones que invisibilizan, mantienen y legitiman la confiscación, la exclusión, la desconfianza, la competencia y la subordinación disciplinada —“conviviente”— a un poder establecido; donde la obediencia y el acatamiento a lo establecido por la autoridad en un manual de convivencia opera como medio, como uno de los tantos medios de sometimiento (Ghiso y Ospina, 2009).

Hasta acá hemos planteado algunos problemas como: pensar que la única forma efectiva de ejercicio del poder es el sometimiento, la aniquilación de la otra persona; el acostumbramiento a la violencia, nos cegamos ante ella y la vamos aceptando como algo natural, y las formas que tenemos de regular la violencia, especialmente en las instituciones educativas en las que construimos e imponemos normas de convivencia, reglas que operan como dispositivos de control y sanción que, más que propiciar la

deferencia, la acogida y el reconocimiento del otro, llevan a atemorizarlo, excluirlo, someterlo, anulando su expresión, emoción, decisión y acción.

Frente a ello, la investigación educativa, desde una perspectiva crítica y participativa, no se queda en describir y explicar un fenómeno; por el contrario, busca, a partir del conocimiento construido y apropiado, iniciar un camino de respuestas transformativas de estas realidades socioculturales y educativas. En este caso, las pistas a compartir se estructuran en torno a cuatro claves ético-pedagógicas, provisionales: *la convivencia es un estilo de ejercer el poder; la convivencia desnaturaliza la violencia; vivir en convivencia no es imponerla y la convivencia es una experiencia educativa de vida digna*. Estas pistas pueden ser tenidas en cuenta, ampliadas y profundizadas teórica, metodológica y operativamente en las propuestas o los proyectos educativos orientados a enfrentar los retos señalados, que requieren ser superados desde una nueva experiencia de *convivencialidad*⁴ que permita vivenciar, ética, afectiva y culturalmente, otro modo posible de vivir humana y dignamente.

La convivencia es un estilo de ejercer el poder

La definición de una realidad social es, en cierta medida, un ejercicio de un poder. La definición genera, por sí misma, una posibilidad de futuro o un espacio para el olvido

Petrus (1997)

Los referentes socioculturales operan como acuerdos que se instalan en nuestra vida cotidiana, se afianzan en cada actividad que realizamos y se expresan en el continuo de relaciones sociales que configuran nuestro modo de coexistir; por eso, no es extraño que valoremos la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad del que más grita o golpea;⁵ tampoco es raro que se valore a aquellos que se

4 Término que nos permite retomar como referente crítico algunos postulados de Ivan Illich (2006).

5 En Colombia, un expresidente se vanagloria de haber salido en los medios radiales gritando “si lo veo, le voy a dar en la cara, marica”, o un dirigente deportivo no se arrepiente de haber golpeado, borracho, a una mujer.

apropian de los recursos naturales y los devastan. Aún más, desde estos referentes, somos capaces de establecer justificaciones que nos parecen racionales y con las cuales legitimamos el control y la dominación de los otros, a través de la imposición de verdades y valores estereotipados (Maturana y Verden-Zoller, 2003).

Los individuos, a lo largo de nuestra socialización, vamos aprendiendo lenguajes, creando imágenes y desarrollando valoraciones de los hechos desde los referentes culturales en los que hemos sido formados. En nuestro caso, estos son “patriarcales”, configuran un modo de emocionar, valorar, pensar y de ejercer el poder, que se expresa en situaciones relacionales, de coexistencia y de conflictividad específicas.

Algunos niños empiezan a entrar y salir del salón. Sergio juega con un balón y por alguna razón deja de hacerlo y se acerca a Diego; de repente, lo coge por detrás, sujetando con sus manos las de Diego, que le dice que lo suelte, pero Sergio sigue apretándolo con más fuerza. De un momento a otro, Diego empieza a reaccionar de manera agresiva. Sergio no lo quiere soltar y terminan golpeándose y empujándose fuertemente [...] Los niños y las niñas que están observando lo sucedido empiezan a reírse; luego, al ver que las cosas se tornan más agresivas, empiezan a rumorar cosas entre ellos —en especial las niñas—. Miran detalladamente, aunque no se meten; las niñas se sorprenden, los otros niños empiezan a tantear si se meten o no (V. O. Diario de campo, 13 de agosto, 2009).

De acuerdo con Almeida, Lisboa y Caurcel,

Los malos tratos se distinguen de otras formas de agresión por su carácter repetitivo o sistemático, por la intencionalidad de causar daño o perjudicar a alguien que habitualmente es más débil o está en una posición fragilizada y que difícilmente se puede defender. La recurrencia, la intencionalidad y la asimetría caracterizan *las situaciones de agresión como abuso de poder*, sin embargo, también puede añadirse que estos comportamientos o actitudes no son necesariamente provocados por las víctimas. Los malos tratos *que envuel-*

ven el abuso de poder no son provocados [...] (2007, p. 108).

Al decir de un niño:

Esto constantemente pasa en nuestros colegios, muchos lo pasamos por alto, mientras otros lo sufren en silencio (T. I. Revista grado séptimo, 2009).

Ejercer el poder, mediante el abuso de la fuerza, la agresión a otro o a otros, en las instituciones educativas, es algo cotidiano, que se suma al conocimiento y a los imaginarios que subyacen acerca de la dinámica relacional entre estudiantes, en las familias y en los grupos sociales en los que es normal, dentro de una cultura patriarcal, que la gente despliega su poder agrediendo y atemorizando al otro (Maturana y Verden-Zoller, 2003). Así se va aprendido a creer y a sostener que nada sirve, y que de nada vale actuar frente a hechos de violencia, acoso o intimidación:

[...] un estudiante de 6.º se peleó con otro chico —al parecer de un grado superior— por un chisme o algo que estaban diciendo de él. De esta manera, la voz de que iba a ver [a haber] pelea en la salida del colegio se esparció por toda la institución, hasta llegar a oídos de la coordinadora [...] Así que una vez los chicos salieron del colegio se fueron para otro lugar a pelear, en donde otros de sus compañeros tomaron fotos y grabaron videos con los celulares, que en el momento circulan por internet (A. B. Diario de campo, 14 de septiembre, 2009).

Por medio de las amenazas, el hacer correr la voz, la atemorización, el traslado de los espacios y ambientes de confrontación y con la divulgación de la acción violenta, los agresores aumentan su poder y popularidad, lo que les permitirá aprovecharse, en nuevas situaciones, de los más débiles. En situaciones similares, Martha Nussbaum infiere de varias investigaciones unas estructuras que denomina *perniciosas*, las cuales podrían sintetizarse de la siguiente manera:

[...] los seres humanos se comportan mal cuando no se sienten personalmente responsables de sus actos. El individuo se conduce

mucho peor bajo la máscara del anonimato, como parte de una masa sin rostro, que cuando se siente observado y responsabilizado como tal. [...] las personas se comportan mal cuando nadie manifiesta una opinión crítica. [...] Las personas se comportan mal cuando los seres humanos sobre los que tienen poder se encuentran deshumanizados y pierden su individualidad. [...] las personas se conducen mucho peor si el otro que tienen frente a sí es representado como un animal o como alguien que no tiene nombre, sino sólo un número (2010, p. 72).

Las afirmaciones anteriores nos plantean la necesidad de hacer conciencia sobre las condiciones y las formas de ejercer el poder, construidas desde la cultura patriarcal, cultura autoritaria que no admite crítica, desde los modos de ser guerreristas que deshumanizan y envilecen, del machismo que no hace hombres responsables de sus actos (Maturana y Verden-Zoller, 2003). Estas estructuras *perniciosas* se fortalecen y apuntalan en la actualidad, con la aplicación y el desarrollo de lógicas tecnocráticas centradas en los números, en el anonimato protegido por las leyes del mercado y el consumo que permiten subastar niñas y adolescentes vírgenes entre los 12 y 14 años.⁶ En relación con esto, Nussbaum trae a cuento al literato indio Rabindranath Tagore, quien a comienzos del siglo xx ya alertaba que “la burocratización de la vida social y la transformación implacable de los estados modernos en máquinas entorpecen la imaginación moral de las personas y las conducen a consentir atrocidades sin pizca de conciencia” (2010, p. 83).

También, sobre los modos de naturalizar, familiarizar y banalizar la violencia desde los sistemas de poder, traemos a cuento las reflexiones de Hannah Arendt (2010) cuando analiza el caso de Eichmann en Jerusalén y plantea su inquietud acerca de cómo se configura en los violentos la convicción de que es imposible actuar de otro modo. En las respuestas que la filósofa da, encontramos las que tienen resonancias con las que plantearon, en sus tiempos, Tagore y Nussbaum:

Eichmann [...] se disculpó diciendo: “mi único lenguaje es el burocrático”. Pero la cuestión es que su lenguaje llegó a ser burocrático porque Eichmann era verdaderamente incapaz de expresar una sola frase que no fuera una frase hecha. [...] su incapacidad para hablar iba estrechamente unida a su incapacidad para pensar, particularmente para pensar desde el punto de vista de otra persona. [...] estaba rodeado por la más segura de las protecciones contra las palabras y la presencia de otros y por ende contra la realidad como tal (Arendt, 2010, pp. 78-79).

Como vemos, estas estructuras nocivas se instalan en el modelo cultural y se afianzan en las prácticas sociales y políticas cotidianas, caracterizadas por la corrupción, el clientelismo, la intransigencia y la intimidación, que favorecen delitos como asesinatos, desapariciones, secuestros, y múltiples violencias que tienen como consecuencias la deshumanización, el temor, el silencio y la descomposición social.

Por todo esto, cuando se propone la convivencia como referente cultural, ético y político en la construcción de lo social, se están planteando procesos de desaprendizajes y aprendizajes vivenciales, experienciales, cotidianos y prácticos que desarrollan la conciencia, y llevan a aclarar opciones y elecciones —decisiones— por construir un mundo humano y digno (Arango, 2001).

Convivir se refiere, entonces, a la experiencia de vivir con otros dignamente, reconociendo que la vida se da en relación con los otros. Convivir es una forma de relacionarnos con los demás; por consiguiente, de ejercer potencialidades y poderes. Por eso, la “coexistencia” no es convivencia. El estar, existir con otros no implica relacionarme con los otros y es la calidad de la relación la que define la convivencia (Arango, 2001). La calidad de las relaciones interpersonales nos remite a los modos de ejercer el poder que tenemos los seres humanos.

Proponer la convivencia en los proyectos educativos implica hacer conciencia crítica de las estructuras

6 Nota de prensa que puede ampliarse en Martínez (2013).

perniciosas y de los estereotipos con los que actuamos en la vida cotidiana e institucional. Reconocer los aspectos configuradores de nuestros modos de entablar relaciones y de resolver conflictos, es empezar a establecer otros parámetros de relacionamiento, donde apreciar la diversidad o la diferencia no implica exclusión social y no lleva a actuar despectivamente. La discriminación es una práctica no convivencial de ejercer el poder y, por consiguiente, una de las manifestaciones de agresión y maltrato.

El ejercicio del poder abusivo tiene que ver con las estructuras y las formas de organización de los grupos; estas son los nichos generadores de malos tratos entre las personas. Es por ello por lo que la convivencia, como propuesta educativa relacional y de construcción humana y digna de lo social, requiere de una atención especial a los modelos organizativos, a las responsabilidades que se asumen o se delegan, a las formas de establecer acuerdos y desacuerdos, a los modelos de ejercer los liderazgos y a las dinámicas de reconocimiento de las personas dentro de los grupos.

Desde la convivencia como práctica social, conciencia ética y opción política se puede aprender a leer las características de los grupos, sus estereotipos o modelos, sus límites y fronteras, sus estructuras de poder, a sabiendas de que vamos a encontrar heterogeneidad, diversidad e *impermeabilidad* o exclusividad en los códigos normativos que favorecen, en determinadas circunstancias, el ejercicio de poder asimétrico o el dominio de unos sobre otros. La convivencia, en toda institución educativa, pasa entonces por el aprendizaje de la lectura, por parte de educadores y educandos, de las diferentes formas de ejercer el poder y sus efectos, poniendo en la mira, con mucho cuidado, los contextos grupales que influyen y condicionan los modos de relacionamiento de unos con otros.

La convivencia como práctica y vivencia pasa, entonces, por reconocer las formas de ejercer el poder en los diversos contextos, ámbitos y escenarios. Esto se realiza en el encuentro, la comunicación y el diálogo con los otros. Por ello, los procesos comunicacionales son la clave del aprendizaje que, desde la perspectiva pedagógica convivencial, se convierte en inter-aprendizajes, en los que no se practica la descalificación,

la discriminación o el señalamiento del otro. Cuando el proceso formativo asume como referente y contenido la experiencia de la convivencia, se reconoce y practica otro modo de ejercer el poder, uno que se caracteriza por la deferencia, el interés, el cuidado de los otros. Por eso, es capaz de organizar al colectivo, apelando a la corresponsabilidad y privilegiando la comunicación y la colaboración.

La convivencia desnaturaliza la violencia

Cada sociedad educa afectivamente a sus miembros para que reproduzcan o cambien el orden social establecido

Arango (2005)

Partimos de dar cuenta de la violencia, del ejercicio abusivo del poder, del maltrato y el acoso que se naturalizan entre los escolares, los docentes y en sus hogares. Este proceso de naturalización también lo podemos llamar *proceso de familiarización*, y está ligado al fenómeno del "anclaje" propio de las representaciones sociales. Así, "naturalizamos múltiples objetos y hechos por medio de procesos de habituación y familiarización [...] responsables, según la circunstancia de la aceptación de aspectos negativos que pueden hacer difícil, cuando no insoportable, nuestras vidas" (Montero, 2008, p. 259).

Como dice un testimonio:

En mi colegio, sí veo todos los días que los más grandes abusan de los más pequeños; como ahorita: los hombres de once, casi todos, le quitan la plata a los de sexto o les dicen que los tienen que invitar, porque si no, los amenazan (Testimonio 9.º grado, 2010).

La habituación, la naturalización y la familiarización de la intimidación, el maltrato y el acoso, son vías para hacer aceptable lo inaceptable, para hacer admisible lo inadmisibile, para internalizar unos referentes culturales que permiten y refuerzan la lucha, la agresión, el control y la competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro.

Plantear la convivencia en una propuesta pedagógica es optar por la desnaturalización, la desfamiliarización

del abuso de poder, de la agresión justificada o injustificada, del acoso y el chantaje como modos de atemorizar al otro. Optar por la convivencia en la experiencia formativa es buscar nuevas configuraciones del *lenguaje* y del *emocionar* (Maturana, 1990), aspectos que constituyen el fondo y el fundamento de otros referentes culturales que transgredan y cambien la red de modelos, estereotipos, normas y valores generados en una sociedad y afianzados por un sistema social movido y aferrado a representaciones patriarcales, centradas en el tener, la jerarquía, la enemistad, la guerra, la lucha, la obediencia, la dominación y el control (Maturana y Verden-Zoller, 2003).

La propuesta pedagógica que opta por experimentar, vivir y practicar la convivencia busca entonces actuar sobre la cultura patriarcal reflexionándola, reinterpretándola, resignificándola, renegociándola y transformándola en los campos de actuación cotidianos; convirtiendo los espacios socioculturales, escolares, en verdaderos foros donde sea posible negociar los significados y explicar las acciones de cambio, donde estudiantes, padres y docentes sean participantes, no espectadores o actores que desempeñen un papel determinado por los directivos o “tomadores de decisiones”.⁷

La convivencia como práctica y sentido pedagógico orienta la generación de una nueva cultura, deconstruyendo, entre otras cosas, el pensamiento dogmático, que borra la perspectiva del otro; la exclusión, que debilita y vuelve a las personas impotentes; el desinterés por los demás; la repugnancia o el rechazo del diferente; los estereotipos racistas y xenofóbicos; la irresponsabilidad de los actores violentos y el silenciamiento del pensamiento crítico, que sostiene las viejas maneras de ser, estar, sentir, explicar y hacer.

Es por todo esto por lo que la convivencia como práctica, contenido y sentido pedagógico atiende reclamos como:

El profesor siempre está despreocupado y no hace nada por los alumnos. Hay niños apro-

vechados, nada más, porque tienen un poco más de fuerza que los demás; nada más viven de la apariencia de chicos malos y de que todo el mundo les tenga miedo (Testimonio 5.º grado, 2010).

La desnaturalización pasa por reconfigurar ambientes y contextos, que son los nichos donde se originan y desarrollan comportamientos e ideologías autoritarias, intransigentes, fatalistas y deterministas que llevan a naturalizar y a invisibilizar las raíces de las prácticas de intimidación, acoso y maltrato entre escolares. Los otros espacios sociales a deconstruir y reimaginar tienen que ver con los entornos socioculturales cercanos a los estudiantes, sus familias, el vecindario y el barrio, porque en ellos se originan, reproducen, fortalecen, aceptan y proyectan los comportamientos agresivos.

Desnaturalizar implica desarrollar la capacidad de analizar críticamente los lenguajes, los valores, las interacciones y los espacios en los que se es y está. Para ello hay que establecer unas claves culturales —expresables y realizables— que constituyan la dignidad, la autoestima y el poder protagónico de las personas. La propuesta pedagógica que desnaturaliza y que alerta, forma en procesos caracterizados por la problematización, la pregunta, el intercambio y el diálogo abierto, desarrollando un proceso de acción-conocimiento-acción que desecha el carácter natural de la intimidación, el acoso y el maltrato entre escolares (Ghiso y Ospina, 2009).

Desnaturalizar la violencia, mediante la práctica, la experiencia y la vivencia de la convivencia implica que educando, educadores, padres de familia y que la misma institución educativa se conciben en un contexto que se va a caracterizar por la tensión, la conflictividad y la generación de reconocimientos, confianzas y vínculos. Que son sujetos que conviven aprendiendo en interrelación, y así es que se van haciendo capaces de llegar a acuerdos y negociar; se van constituyendo en personas dispuestas a consensuar y a concertar; eso sí, sin dejar de alertarse y

7 La mirada gerencial de la institución y el quehacer educativo ha llevado, a muchos directivos docentes, a actuar como los únicos “tomadores de decisiones”, una etiqueta más para encubrir el autoritarismo y las prácticas excluyentes, antidemocráticas, en los establecimientos educativos.

de enfrentar objetiva y subjetivamente las amenazas y los obstáculos que se generan en territorios de la cotidianidad y en dinámicas socioculturales caracterizadas por el autoritarismo, la desagregación, el disenso y el aniquilamiento del otro.

Lo anterior nos lleva a reconocer que aprendemos a convivir y que todo aprendizaje de este tipo lleva a desaprender, a establecer nuevos vínculos y desvinculaciones. No somos seres por naturaleza convivenciales; aprendemos a ser sujetos que convivimos en contextos marcados por tensiones sociales, culturales, políticas y económicas que no naturalizamos, que no familiarizamos. Esto nos permite bajarnos de una visión idílica propia del que enseña desde los razonamientos y no desde la vida.

La convivencia siempre nos ubica en el lugar de la vida, de las tensiones en las que se sitúan el que aprende y el que enseña; en una vivencia inestable, llena de tránsitos, búsquedas, inseguridades y contradicciones. La convivencia como práctica educativa y principio ético-pedagógico nos resitúa en la emoción, en el querer, en las elecciones y en las acciones mediadas por los múltiples lenguajes, ámbitos determinantes de procesos de reconfiguración de nuevos referentes culturales que orienten otras formas más humanas y dignas de relacionarnos.

Vivir en convivencia no es imponerla

La ética es posible si la relación con la alteridad no es simplemente una relación con la diferencia sino de deferencia con la palabra del otro. [...] La palabra que es solícita con la palabra del otro. La palabra deferente, la palabra ética es hospitalaria, acogedora y es una palabra capaz de imaginar un futuro diferente al que ella había previsto en un principio

Melich (2012)

La convivencia no es producto de la ley, la norma, el control o del temor. Encasillar el discurso de la convivencia en estos moldes, estrategias o procedimientos muy propios de las instituciones encargadas de velar por y de garantizar la seguridad de los ciudadanos, significa mutilarlo, desnaturalizarlo y convertirlo

en un dispositivo más de poderes asimétricos y abusivos. Al respecto, Ianni y Pérez señalan que la convivencia, en las instituciones educativas, “no se construye con un detallado registro de normas para observar —en general, por parte de los alumnos—, dictadas por las autoridades o un pequeño grupo de docentes elegidos” (1998, pp. 15-16).

Y agregan: “construir convivencia no significa poner el acento en lo punitivo —sancionando, tantas veces sin control, una inconducta—, sino en lo educativo, que puede desprenderse de cualquier situación cotidiana escolar” (p. 18).

No es posible vivir la convivencia sin el relacionamiento con el otro, sin la voluntad de acoger al otro, sin el deseo de ser con el otro, de beneficiarse mutuamente. Tampoco es posible la convivencia si las personas no perciben que son reconocidas, valoradas, incluidas por el otro. No es posible la convivencia en la escuela si el educando no aprecia que es reconocido, por el educador, como alguien con quien se quiere establecer una relación ética; como alguien que es acogido por lo que es y en todo lo que es, no solo por aquello que hace o produce (Ortega, 2004).

Asumir la convivencia en la institución educativa como clave de una propuesta pedagógica no es afirmarse en una norma y en algún referente teórico; es, principalmente, un compromiso ético y político; es hacerse cargo del otro. La relación más radical y originaria que se establece entre el profesor y el alumno, en una situación educativa, está marcada por una experiencia relacional, *convivencial* —por consiguiente, ética—, que se traduce en una actitud de acogida y en un compromiso con el educando. Educar en ambientes y con prácticas de convivencia es algo más que la aplicación de leyes y manuales; es algo más que desarrollar procesos de transferencia de principios morales.

Poner el acento en la experiencia educativa como vivencia relacional significa

[...] apostar a la palabra, es decir, creer en la palabra como aquello más propio del sujeto y, en consecuencia, el mejor camino para su crecimiento y ubicación en su contexto. [...] Apostar a la palabra es, fundamentalmente,

buscar espacios para ponerla en juego (Ianni y Pérez, 1998, p. 18).

La convivencia es una vivencia, una experiencia, un hacer, un proceso inacabado y permanente, mejorable, que se opera en las personas por medio de la reflexión y la acción. La convivencia no es resultado de un dispositivo, una norma, de una orden, de un reglamento; tampoco es obra de la imposición de manos de una eminencia y menos del repetir las ideas de un asesor externo, al cual se le atribuyen poderes especiales. La convivencia es producto de una opción por humanizar y dignificar la vida; es resultado de una acción constante y comprometida; es consecuencia de una reflexión capaz de desnaturalizar los modos cómodos y seguros de ejercer el poder y la autoridad sobre los otros, y es el fruto de la experiencia cotidiana del acoger, reconocer, escuchar, acordar y hacer conjunta y colaborativamente. La convivencia es la experiencia de andar contra corriente, de una rebeldía emocional y una resistencia expresiva, conversacional, creativa, ética y estética. La convivencia es, en esencia, un modo de hacer político y de ejercer el poder.

Convivencia como experiencia educativa de vida digna

El rector piensa la convivencia como metodología, donde se establecen acuerdos para la no violencia. Algunos docentes relacionan la convivencia con momentos y eventos concretos que se realizan en las instituciones educativas y estructuran su ideal de convivencia desde valores como el diálogo, la unión, la tolerancia, la armonía y la aceptación. Los estudiantes, por su parte definen la convivencia como paseos, torneos deportivos, convivencias, eventos culturales y recreativos en el colegio

Ruiz (1999)

Normalmente, en las instituciones gubernamentales, la palabra "convivencia" aparece relacionada con los problemas de seguridad. Implícitamente, se considera que la convivencia depende de las condiciones de seguridad y control, siendo la falta de estas la causante de la pérdida de aquella. Para muchas

entidades y actores sociales, la pérdida de convivencia significa incremento en el número de muertos, de delitos, de masacres, violaciones, maltratos y abusos. Las agencias del Estado, y las internacionales que financian proyectos de convivencia, confunden las cosas al agenciar procesos de paz, de negociación, de manejo concertado de conflictos y dando respuesta a la necesidad de procesos de diálogo en la solución de los conflictos en Colombia (Arango; 2002)

Las instituciones educativas no están ajenas a este tipo de discursos, que se reflejan en proyectos educativos institucionales, manuales de convivencias, planes curriculares, evaluaciones de competencias ciudadanas, libros de textos y lecciones dadas por los educadores, y aprendidas —memorizadas o copiadas de la pizarra— por sus estudiantes. La convivencia para todos ellos es una definición, un concepto, un derecho, un valor, una ley recientemente firmada, algo que hay que cuidar, algo que nos permite prevenir, algo sobre lo que se puede hablar, pero que es muy difícil, en los contextos institucionales, barriales y familiares, llevarla a la práctica.

Como los estudiantes son los que generan los problemas, los que no acatan las normas, los profesores tenemos la función de ser conciliadores, de concertar en sus diferencias y de exigir convivencia (Encuentro de Convivencia Escolar. Medellín, 2009).

Ahora bien, si lo que queremos es desnaturalizar la violencia en nuestras cotidianidades, la convivencia, si bien es un valor ético, una virtud social, un deber ser, su contenido y su sentido van más allá de las leyes, los enunciados retóricos y de las buenas intenciones. La convivencia es, ante todo, una práctica social y política, una manera de ser y de estar en el mundo; una forma de relacionarse y de interactuar en la cotidianidad compleja y cambiante. Y una estrategia para construir un orden democrático.

A su vez, la convivencia no es algo que se presenta espontáneamente como si fuera instintiva en los seres humanos. Por el contrario, es algo que se construye, que se produce social y colectivamente. Requiere no solo de convicción, buenas razones y voluntad, sino también de condiciones sociales e

institucionales mínimas, pues es, ante todo, el fruto del acuerdo, el resultado de un consenso múltiple y de desarrollo que no es permanente y fijo, sino móvil y cambiante, sujeto a modificaciones periódicas según los retos y las demandas de las grandes y pequeñas transformaciones sociales. La convivencia no es parte de la esencia, es construcción colectiva de sujetos (Uribe, 1994).

La convivencia es, ante todo, una experiencia personal grupal, esencialmente social y relacional. Una experiencia colectiva que se refiere a los modos de llegar a acuerdos o de reconocer los desacuerdos y conflictos sin necesidad de agredirse, de eliminarse. Es una experiencia que puede generarse siempre que se dé un encuentro entre dos o más personas capaces de reconocerse como legítimas. La convivencia se refiere a la experiencia que nos hace conscientes de lo que es compartir un conjunto de significados que hacen posible relaciones, que sin ser ajenas facilitan el superar los conflictos de manera humana y digna. Esta experiencia lleva a que los sujetos interioricemos y aprendamos de las relaciones o interacciones sociales que han hecho parte de las vidas de individuos o grupos; aprendizajes que se transforman, perduran o se debilitan de acuerdo con las relaciones que las personas y los colectivos mantienen con otros, donde lo social se expresa en toda su conflictividad.

No por nada se afirma:

Vivir no es otra cosa que intentar un equilibrio entre lo personal y social, lo propio y lo común [...] Equilibrio, que es más bien una ilusión, ya que para poder estar con otros la renuncia a las tendencias personales adquiere mayores proporciones que la autorrealización (Ianni y Pérez, 1998, p. 11).

La convivencia como experiencia educativa de vida digna se da en las claves de la existencia humana y una de ellas es la de las emociones (no solo la de la razón). Es desde el afecto donde el reconocimiento, la acogida, el cuidado y el respeto aparecen como características de las conductas relacionales mediante las cuales el otro surge como un legítimo otro; todo lo contrario a la agresión o a la violencia, que son características de conductas relacionales

con las que el otro es aniquilado, sometido y negado como legítimo otro.

Como tal experiencia, la convivencia se refiere a la vivencia del compartir, comprender, aceptar, concertar y dar acogida a los demás. Es una experiencia educativa, porque en ella se desarrolla y aplica nuestra capacidad para comunicarnos, para el diálogo, para escuchar a los demás y para expresarnos, de tal manera que podamos compartir conocimientos, saberes, temores y dudas en un clima de confianza y aceptación que permita la colaboración e integración.

Además, la convivencia como experiencia educativa de vida digna se manifiesta en la capacidad de los educadores de acompañar, acercarse, estar presente en la búsqueda de posibles respuestas o de nuevos caminos. Convivir es andar con el otro en la incertidumbre, en la provisionalidad de los conocimientos, en la inseguridad que provocan los acontecimientos. La convivencia modula, armoniza nuestro quehacer educativo con la realidad de los educandos, marcada en muchos casos por la hostilidad y la imposibilidad de superar discrepancias. Estas situaciones, al reconocerlas con respeto y solidaridad, no pueden producir sino vértigo e inseguridad, sobre todo cuando hemos sido programados para las respuestas seguras, únicas y establecidas desde los manuales institucionales o las leyes.

Como lo decía la maestra colombiana María Teresa Uribe (1994), la convivencia es en sí misma una experiencia ética. Y si es ética, implica un compromiso de cambio y transformación, de participación en la construcción de una sociedad desde opciones de justicia y solidaridad; por ello, los discursos y las prácticas de convivencia en las instituciones educativas no pueden reducirse a dispositivos o fórmulas para tratar los conflictos, tramitarlos y sancionar a los que intervienen en ellos. Necesitamos transformar estas prácticas y procesos pedagógicos, y eso puede ser posible si resignificamos la importancia del otro, su existencia histórica, si retomamos la pregunta por el otro (Ortega, 2004).

La convivencia, entonces, se aprende, es una experiencia vital, significativa, generadora y, por consiguiente, no es ajena a relaciones afectivas, conflictivas y generativas entre el educador y los educandos,

indispensables en el aprendizaje del convivir. Pretender enseñar convivencia, solidaridad, hospitalidad y acogida, al margen de la vida, de sus ámbitos y experiencias relacionales, es una tarea imposible.

La convivencia en el quehacer educativo que opta por la vida digna es una experiencia de reconocimiento y aceptación del otro como interlocutor válido, como contradictor dotado de discurso, de palabra y de acción. Es un involucrarme con otros, desde lo que son y desde lo que aportan como actores sociales con derecho a compartir con otros el mismo espacio sociocultural llamado *institución educativa*. Optar por la convivencia en las propuestas y los procesos educativos es hacernos visibles, identificables y reconocibles, sin pretensiones de absorber a nadie en dispositivos socioculturales y sin perder nuestra identidad para asumir ciegamente las disposiciones de otros.

Por último, es necesario sostener que la diferencia es un valor social que se tiene que preservar, y no es un obstáculo a superar, como muchos autoritarios sostienen. Desarrollar ambientes de convivencia en las instituciones educativas, mantener dinámicas participativas y relacionales de encuentro, palabra y acción son, desde una opción pedagógica crítica, las claves de todo proceso formativo que, en un contexto sociocultural, político y económico conflictivo y excluyente, pretende definirse como democrático.

Referencias bibliográficas

Almeida, A., Lisboa, C. y Caurcel, M. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales? Explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(2), 107-118.

Arango, C. (2001). Hacia una psicología de la convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*, (10), 79-89.

Arango, C. (2002). El campo de la convivencia. El nuevo reto de los educadores colombianos. Documento de trabajo, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, Cali.

Arango, C. (2005). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de

promoción del buen trato. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewFile/1149/717>

Arendt, H. (2010). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Debolsillo.

Dussel, E. (2011). Entrevista a Enrique Dussel. 'La violencia es fruto de la pobreza'. Recuperado el 20 de junio de 2012, de http://www.filosofia.mx/index.php?perse/archivos/la_violencia_es_fruto_de_la_pobreza

Ghiso, A. y Ospina, V. (2009). La convivencia no se impone: notas para una pedagogía que alerta y desnaturaliza el maltrato. *Nodos y nudos*, 3(27): 4-12.

Illich, I. (2006). *Iván Illich. Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez Arango, R. (2013). Delincuentes les ponen precio a cuerpos de niñas. Recuperado de: http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/D/delincuentes_les_ponen_precio_a_cuerpos_de_ninas/delincuentes_les_ponen_precio_a_cuerpos_de_ninas.asp

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Maturana, H. y Verden-Zoller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: J. C. Sáez editores.

Melich, C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Montero, M. (2008). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo de conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, AICF.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de humanidades*. Madrid: Katz.

Ortega, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 215-236.

Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. Recuperado de http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/874/1/concepto_de_educacion_social.pdf

Ruiz, L. D. (1999). *Convivencias y conflictos: sus lógicas y sentidos en la escuela*. Medellín: IPC.

Uribe, M. T. (1994) La convivencia política en la escuela. *Consenso. Revista Política*, (1), 35.

Referencia

Ghiso, Alfredo Manuel, "Convivencia. Del dispositivo burocrático-legal a la experiencia de vida digna", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 71-82.

Original recibido: 09/23/13

Aceptado: 16/01/14

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
