

ACTITUDES ANTE LA CONVIVENCIA ESCOLAR ATTITUDES TOWARDS SCHOOL COEXISTENCE

Autor: Giovanny Sánchez Gordillo
Institución educativa Braulio González
giovannygsg@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-7452>

RESUMEN

Una de las finalidades primordiales de la educación básica primaria, secundaria y media gira en torno a aprender a convivir con otros, primero en el escenario escolar para luego hacerlo con competencia ciudadana en el escenario social. Ahora bien, dicha enseñanza - aprendizaje se realiza bajo una actitud social, institucional o personal, que orienta el sentido de la convivencia escolar. De ahí que este trabajo se haya propuesto describir dichas actitudes predominantes ante la convivencia escolar, a través de una lectura diacrónica desde algunos conceptos filosóficos y pedagógicos en occidente. Para ello, la metodología utilizada fue la revisión documental de diversos postulados en la materia, más específicamente, lo pertinente a actitudes propuestas como ideales o deber ser de las relaciones interpersonales en la escuela, expuestos en este escrito de manera comparativa. Lo que condujo a permitir la diferenciación junto con la caracterización de las actitudes más sobresalientes ante la convivencia escolar, a saber: actitud natural, actitud dogmática, actitud crítica y actitud hermenéutica, en la asimilación e identidad institucional con su consecuente apropiación de la actitud como desarrollo personal. Todo lo anterior permite concluir la necesidad apremiante de reconocer la actitud predominante ante la convivencia escolar, ya sea como propuestas en los documentos o políticas nacionales o como asumidas de manera voluntaria o involuntaria por la institución educativa y apropiadas por cada sujeto miembro de la escuela. Además de observar la imperante necesidad de desarrollar una aproximación teórica a la apropiación de los aprendizajes derivados de la convivencia escolar centrada en la actitud hermenéutica.

Palabras clave: Actitudes, convivencia escolar, filosofía, pedagogía.

ABSTRACT

One of the primary purposes of basic primary, secondary and middle education revolves around teaching and learning to live with others, first in the school setting and then with citizen competence in the social world. Now said teaching – learning is carried out under a social, institutional, and personal attitude, which guides the sense of school coexistence. Hence, this work has been proposed to describe these predominant attitudes towards school coexistence, through a diachronic reading from some philosophical and pedagogical concepts in the west. For this, the methodology used was the documentary review of various postulates in the matter, more specifically, what is pertinent to attitudes proposed as ideals or should be of interpersonal relationships at school and exposed in this writing as a comparative study. This led to allowing the differentiation together with the characterization of the most outstanding attitudes towards school coexistence, namely: natural attitude, dogmatic attitude, critical attitude, and hermeneutical attitude, in the assimilation and institutional identity with its consequently appropriation of the attitude as personal development. All the above allows us to conclude the urgent need to recognize the predominant attitude towards school coexistence; either as proposals in national documents or polices, assumed voluntarily or involuntarily by the educational institution and appropriate by each subject member of the school. In addition to observing the prevailing need to develop a theoretical approach to the appropriation of learning derived from school coexistence centered on the hermeneutical attitude.

Keywords:

Attitudes, school coexistence, philosophy, pedagogy.

Introducción:

La actitud debe ser uno de los objetos relevantes de estudio y formación de la Convivencia Escolar (CE) ya que en ella se sintetizan diversas perspectivas de sentido profundo de la relación e interacción de los diferentes actores educativos, estudiantes, docentes, padres de familia, administrativos, así como personal de apoyo.

Para ello hay que ampliar y reconocer lo que realmente implica la actitud ante la CE, desde su realidad interdisciplinaria, transversal, multinivel, hermenéutica, sobre todo, desligada de su reduccionismo psicologista o motivacional. Es decir, la actitud vista como punto donde convergen las facultades humanas que confieren los referenciales de sentido del convivir, además de las competencias ciudadanas que, según Chaux (2012) se pueden definir como “aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que integradas entre sí y relacionadas con los conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad” (p. 66), pero que para este estudio se abordarán como supuestos referenciales de sentido cognitivo, afectivo, volitivo y relacional, inmersos en la condición humana, además desde diversas dimensiones interdisciplinarias y sociales concernientes a lo pedagógico, lo jurídico, lo ético, lo administrativo, lo psicosocial y lo comunicativo, con fines de comprensión junto con la actuación consecuentes con el convivir de la interacción escolar en las que se dan percepciones, representaciones, dicciones, decisiones, acciones, reacciones e interacciones (Duch y Chillón. 2012), propios de la CE.

Desde allí, se puede observar que la CE se hace un objetivo específico de aprendizaje, que recoge no solo la disposición para actuar, sino, sobre todo, la predisposición permanente para devenir capaz de ser y convivir con otros de manera humana, adecuada desde un sentido profundo; sentido que se logra por el proceso de reconocer sus tres fases necesarias, primero la configuración del sentido primario, segundo la crítica de los supuestos referenciales de ese sentido primario (desconfiguración), y tercero, la reconfiguración enriquecida de un sentido profundo, lo que permite la modificación a nuevas posibilidades de ser. En otras palabras, una actitud que lo sea, porque el sujeto descubre que es su mejor forma de ser expresándose con base a lo que él o ella han conformado en el proceso de configurar, desconfigurar y reconfigurar el sentido de convivir, desde la experiencia de vida, percepciones, representaciones vinculadas a los aprendizajes obtenidos por la acción pedagógica.

De hecho, la educación para la CE, más que intentar descubrir la intención de los sujetos que actúan, o las causas que tiene un autor para un comportamiento determinado, incluso la intención de los actores escolares que presentan situaciones conflictivas o problemáticas, lo que debe hacer es descubrir (desocultar), leer, interpretar, darle sentido y por ende ayudar a configurar o conformar la actitud con la que se asume el convivir cotidiano en la escuela en sus diferentes situaciones. Al punto que la intención, entendida como la determinación de la voluntad hacia un fin, sea el resultado de la actitud, no al contrario, pues la intención es una motivación o causa volitiva

que reclama una finalidad, mientras que la actitud como síntesis del sentido primario, crítico y profundo es una precomprensión, disposición y postura precausal de índole referencial de sentido que mueve a la intención para que realice la actuación humana con fines determinados, siempre dentro de las coordenadas de sentido.

De esta manera, los supuestos referenciales con los que se configura y reconfigura el sentido, unidos a las disposiciones intencionales de interacción – acción, jalonan desde atrás (retrospectiva) con (prospectiva) hacia adelante la actitud frente a la CE, ya que esta se construye de manera dialéctica a la hora de comprender para decidir con fines de actuar en el ámbito del convivir escolar. Por ende, para intervenir pedagógicamente en la CE, lo primero es atender a la modificación de la actitud, proceso que se hace desde la configuración, desconfiguración y reconfiguración del sentido; no desde estrategias o protocolos conductistas, pues la actitud se fundamenta en supuestos referenciales de sentido cognitivo, afectivo, volitivo a más de lo relacional que posibilitan la modificación de la actitud desde la revisión y reconfiguración de esos supuestos referenciales de sentido.

De ahí que antes de describir las actitudes ante la CE se haga necesario definir lo que en este estudio se entiende por actitud, teniendo en cuenta que es un constructo conceptual científico que permite referenciar una realidad o fenómeno psico-sociocultural, pero que, para este estudio, se asimila a un constructo de índole pedagógico. De esta manera, adoptando la definición expuesta por Hernández (2011) la actitud es entendida “como una organización relativamente duradera de creencias (inclinaciones, sentimientos, prejuicios o tendencias, nociones preconcebidas, ideas, temores y convicciones) aprendidas acerca de un objeto, situación o experiencias dadas, las cuales predisponen a reaccionar de una manera determinada” (p. 73). Es decir, la actitud sintetiza el mundo interior de la persona, confiriéndole una forma de ser y actuar de manera consistente o sostenida en diversas situaciones vivenciales. Ahora bien, para Eiser (citado por Bautista, 2001), se entiende la actitud como una “predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social” (p. 193) con lo que la actitud es una tendencia permanente que ha aprendido la persona de manera voluntaria o involuntaria para interactuar socialmente con otros, o para resolver los problemas que se le presentan.

Es necesario hacer énfasis que para este escrito dicha predisposición o postura implica elementos facultativos humanos de carácter cognitivo, afectivo, volitivo y relacional, donde la actitud, en cuanto supuesto referencial de sentido, que funge de predisposición cognitiva, sintetiza el conjunto de estilos de pensamiento (Yáñez, 2018), conocimientos, creencias, percepciones, imaginarios o referentes de sentido cognoscente que le permitan a un actor escolar orientarse en un saber o creer saber. Mientras que la actitud como supuesto referencial de sentido, que es a su vez predisposición afectiva o emocional, sintetiza el conjunto de sentimientos, emociones, pasiones, vacíos, aprecios o estados de ánimo internos emotivos que otorgan sentido afectivo al sujeto junto con su relación en la escuela; que según Félix, Soriano, Godoy y Martínez-Ruíz implica que “la educación socio-emocional apoya la convivencia escolar en tanto en cuanto promueve competencias sociales y emocionales que

favorecen la mejora de las relaciones interpersonales, así como el bienestar personal y social” (citado por Vega, 2017. p. 18)

Ahora bien, para este estudio la actitud no se reduce a los aspectos cognitivos-afectivos, sino que se extiende también a los supuestos referenciales de sentido volitivos, en cuanto que orientan a través de la intención o la motivación las decisiones, acciones, reacciones e interacciones en las que hay concurso de la libre voluntad, o por lo menos, de la sensación de actuar conforme a tendencias, normas o convicciones que de alguna manera justifican la intencionalidad con lo expresado en el actuar humano.

Todo ello dentro del marco de los supuestos referenciales de sentido relacionales del sujeto con su mundo de la vida, es decir, dentro de su contexto sociocultural, intrapersonal, interpersonal e institucional, o su relación objetiva, subjetiva e intersubjetiva, de tal manera que las actitudes son focalizadas y definidas de acuerdo a las relaciones específicas en las que emerge el valor que estas tienen para el sujeto o actor educativo determinado, lo que explicaría, que ante un mismo objeto social no se responde actitudinalmente de la misma manera sin tener en cuenta las características específicas de la relación particular de carácter intersubjetivo.

Por otro lado, se hace necesario plantear las actitudes que se presentan ante la CE que no se reducen a calificativos de la conducta, tales como actitudes positivas o negativas, o actitudes reductivas a una categoría positivista para la estadística y calificación del comportamiento, al igual que las actitudes vistas desde los estilos autoritario, democrático, permisivo o negligente (Chaux, 2012), u otras focalizadas en un reductivismo psicológico con cierta mengua de las implicaciones interdisciplinarias y transversales de carácter complejo con las que se conforma el sentido, en las que se encuentran las actitudes positiva, derrotista, pasiva, altruista, neutra, agresiva, empática, flexible, u otras como “iniciativa por aprender, responsabilidad, motivación, autodisciplina, metas, disposición, confianza en sí mismo, autoevaluación, participación y respeto a compañeros”, (Ochoa, y Salinas. 2019. p. 49) las cuales corresponden más a valores que a actitudes.

Sino que se proponen cuatro actitudes que permiten leer para comprender los significados que dan pie a la configuración del sentido del convivir en la escuela, asimismo que implican en su imbricación, las facultades humanas como expresiones referenciales de sentido, la condición humana unidas a las dimensiones sociales anteriormente descritas; además de situarse en una lectura del recorrido histórico que permite una interpretación en la que se visualizan algunas actitudes relevantes ante la CE como fenómeno psico-socio-cultural, por lo que resulta preferente describir cuatro grandes momentos en la comprensión de la misma, que este estudio reconoce como actitud natural, actitud dogmática, actitud crítica y actitud hermenéutica ante la Convivencia Escolar.

Actitud natural ante la convivencia escolar

La actitud natural ante la convivencia escolar se puede definir como la predisposición innata a responder a un objeto social, llámese conflicto, relación interpersonal, trabajo en equipo, participación, interacción social, emociones, *bullying*, inclusión, diversidad, comunicación, clima escolar, o cualquier otro que sea a fin con la convivencia escolar, desde los supuestos referenciales de sentido cognitivo, afectivo, volitivo y relacional de carácter espontáneos o instintivos, sin mayor elaboración académica o instruida, sino con fines prácticos de carácter situacional e innato.

En primera instancia, esta actitud natural ante la CE recuerda que el ser humano es por esencia natura, que hace parte de los sistemas bio-orgánicos, siendo determinado por ellos. Su ser en el mundo obedece a la naturaleza cuyo concepto según Ponty (citado por Bech, 2005) es “toda realidad no instituida y, en general, toda entidad no construida” (p. 165) como el cuerpo o realidad física, que de por sí misma tiene leyes en las cuales existe, de ahí que la primera actitud sea aquella que proviene de la naturaleza primigenia, muchas veces espontánea, percibida del ambiente biológico, de lo real físico, además del entorno natural.

Así se reconoce que el convivir escolar hace parte de la capacidad originaria de adaptación hacia el contexto natural en el que vive el hombre, haciendo uso de sus facultades humanas provistas por la naturaleza raciosentiente, es decir, desde una concepción antropológica que define al humano, según Duch y Chillón (2012), como “un animal logomítico y por tanto raciosentiente”. (p. 35), logomítico en cuanto que es capaz de palabra que se narra a sí mismo; raciosentiente, en cuanto que no solo piensa, sino que es sensible, afectado por lo que le sucede en su interacción con el mundo de la vida; a lo que se le suma ser afectivo, pensante, volitivo, dotado de capacidades naturales, en las que se destacan: la imaginación, el buen sentido, el juicio, el carácter, la inteligencia, la afectividad, las sensaciones como el dolor, el placer, la libre voluntad junto con los sentimientos, todas ellas con la característica de ser útiles a la persona que las posee en las relaciones interpersonales.

Ahora bien, en lo referente a esa capacidad viviente-sentiente de la naturaleza humana, Schopenhauer y Nietzsche, nos avisan que la vida del hombre, en su estado natural de convivencia con otros, es una lucha continua entre el placer y el dolor (Marías, 1980.) donde al humano, según Schopenhauer (2013) solo le queda huir de ese dolor desde la negación de su voluntad de vivir. Mientras que, para Nietzsche (2007), la vida humana se reviste de una lucha entre lo racional y estético (lo apolíneo), contra lo impulsivo y pasional (lo dionisiaco) como afirmación de la voluntad de vivir, que no negada, sino confirmada, se convierte en voluntad de poder; de hecho, según Marías (1980) para el hombre “el bien máximo es la misma vida, que culmina en la voluntad de poder”. (p. 369). Voluntad que surge como el predominio del más fuerte, producto de una vida sana, impulsiva con voluntad de dominio, que desde su esencia está en sintonía con la naturaleza. Pues, siguiendo el pensamiento Nietzscheano, “un animal, una especie o un individuo está pervertido cuando pierde sus instintos” (Reale, y Antiseri. 1988. p. 385), cuando abandona los dotes de la fuerza natural, por ir tras las ideas de la compasión y la moral en su convivir cotidiano.

Es así que la actitud natural ante la CE no puede negar lo impulsivo, pasional, instintivo, pues se constituye en ley, en la cual el hombre primitivo como un buen salvaje, que se encuentra en plena armonía con la naturaleza se caracteriza por ser muchas veces irreflexivo, identificado con un orden universal cósmico espontáneo, contrario al orden sobrenatural, positivo o autoritario de la voluntad humana; más aún, se encuentra en lo natural ante un imperativo dominante que dictamina las leyes en su mismo ser bio-orgánico.

Ahora bien, dentro de esta actitud natural ante la CE, la capacidad cognitiva reconoce su naturaleza racional, en la que se destaca la percepción inicial, la imaginación o el referente de conocimiento intuitivo, las creencias, los supuestos referenciales tradicionales, probablemente prelógicos, y según Padrón (1992 b) no de fondo argumentado o sistemático, sino más bien, tradicional, práctico, socializado y popular; que hacen del hombre dentro de la naturaleza un ser diferenciado, pues como lo afirma Hume (2001) “los hombres son superiores a los animales principalmente por la superioridad de su razón, y son los grados de esta misma facultad los que establecen una diferencia infinita entre unos hombres y otros” (p. 430).

De ahí que lo natural en el hombre sea también hacer uso de la razón espontánea, sin que ello constituya un constructo elaborado de estructuras o sistemas cognitivos, afectivos, volitivos y relacionales, sino la manifestación natural de su capacidad de ser en el mundo de la vida de manera inteligente, que por antonomasia desarrolla percepciones, ideas o elaboraciones “precognitivas, prerracionales, prelógicas” (Padrón. 2006. p. 4), unida a impulsos vitales, emociones o pasiones de carácter pulsional de los cuales no puede enajenarse so pena de convertirse en un insensible cosificado e instrumentalizado que ha perdido los supuestos referenciales de sentido tomados de lo natural.

A lo cognitivo, se le suma el mundo afectivo del sujeto, que se puede entender como expresión emocional de la psicología individual, sobre la que, en primera instancia, interactúa cada sujeto en la escuela, donde de acuerdo a Freud (2013) “el hombre primitivo sobrevive virtualmente en cada individuo” (p. 71) e interactúa con otros a partir de las sensaciones básicas, el sentimiento, la emoción, las pulsiones instintivas y las pasiones inmediatas, es decir, no mediadas ni reflexionadas o controladas por otro factor distinto a lo sentiente, emocional primario, a “la masa y la horda primitiva”. (Freud, 2013. p. 71), pues cada sujeto llega a la escuela dotado de su capacidad sentiente, con sus impulsos, emociones, sentimientos, pasiones que debe formar, controlar o modelar según se lo indique la misma instrucción natural o la tenacidad de asumir la vida en su necesidad afectiva espontánea e inconsciente. De hecho, esta actitud natural muestra las tendencias básicas e iniciales a seguir los instintos primarios, pasiones o pulsiones que determinan la motivación primaria del deseo, el placer, el miedo, la angustia, la enfermedad, la salud, el amor, el odio, junto con todo aquello involuntario e inconsciente que escapa de la explicación racionalizada, plenamente identificada y controlada, aunque si configurada en un sentido primario e irreflexivo.

Ahora bien, como se ha indicado la actitud no es únicamente la síntesis de lo cognitivo yuxtapuesto con lo afectivo, sino que integra de manera determinante lo volitivo, donde, para la actitud natural ante la CE prima el deseo de dominio o poder, la confrontación por la fuerza con fines de ganar su posición en el grupo social según lo dictaminan los ímpetus o estrategias de la naturaleza, ya sea individual o colectiva, propias para adaptarse al mundo humano con las hostilidades que le rodea, ímpetus o estrategias como lo pueden ser la disimulación, el camuflaje, el engaño, la apariencia, la amenaza, “la producción del pánico por la intensificación del peligro que a todos amenaza o por la ruptura de los lazos afectivos que garantizaban la cohesión de la masa”, (Freud, 2013. p. 39) la evasión, la discriminación, la emulación, entre otras tantas provenientes de capacidades innatas de índole sentiente, pensante, inconsciente, consciente, involuntaria o voluntaria, que se integran sobre la base de la naturaleza afectiva, permitiendo el ejercicio de la voluntad como expresión de toma de decisiones o elección de una opción pensada, antes de convertirse en acción o actuación intencionada reflexiva.

Esto lleva a describir la voluntad humana como otra capacidad natural del hombre que se configura desde su afectividad y racionalidad, muchas veces, con fines de supervivencia, adaptación o aceptación del entorno, teniendo en cuenta lo que siente, sabe, quiere, puede, debe, vale o tiene, no necesariamente como conceptos altamente elaborados en teorías científicas o ideologías racionales establecidas, sino como expresiones, de las necesidades o manifestaciones espontáneas del sentido primario natural inconsciente-consciente de la vida en su cotidiano existir.

Por último, en cuanto a la actitud natural ante la CE, en lo que corresponde a los supuestos referenciales de sentido de carácter relacional, es necesario reconocer que es motivada por el querer y el deber ser dentro del grupo o la interacción de los sujetos, donde lo relacional, que es de por sí integrador de lo cognitivo, afectivo y volitivo, da prioridad a lo recíproco, subjetivo e intersubjetivo con poca o nula referencia a una objetividad formal, en cuanto que aprecia el factor determinante de la relación interpersonal o social que debe defender o sostener con fines de preservación además de permanencia al grupo, de tal manera que en lo relacional prima: el interés individual o colectivo según la conveniencia inmediata, la supremacía individual o colectiva, o por lo menos el reconocimiento que da pie a establecerse en la interacción social, la imitación, el instinto gregario, el alejamiento o cualquier otra que permita la adaptación en el grupo o la separación de este en caso de percibirlo nocivo.

De hecho, lo relacional en esta actitud natural no toma en cuenta los procedimientos protocolarios de la escuela, ni las formulaciones legales altamente elaboradas, mucho menos las complejidades del tratamiento sofisticado de la CE, simplemente las relaciones son naturales como la actitud ante las mismas, que se pueden describir desde los perfiles éticos de los miembros de la comunidad educativa, pues a la escuela llegan seres humanos con diversas perspectivas morales, tanto de convicción teórica e ideológica, como de simple vivencia pragmática, natural, adquirida o heredada de su vivencia contextual, lo que se pudiera adherir al currículo oculto del estudiante; es decir, visto desde los diversos modelos éticos (González, 2007), llega el virtuoso, el escéptico, el hedonista, el platónico, intelectualista, estoico, agnóstico, maniqueo, cristiano, maquiavélico, axiológico,

eudemónico, el sujeto de interacción escolar basado en el deber ser, utilitarista, super hombre, marxista, autónomo, heterónomo, normativo, situacional, emotivo, dialógico, teleológico, individualista, comunitarista, cognoscitivo, vivencialista, material, y en general ecléctico o vividor de diversas perspectivas éticas que se conjugan en la CE como forma natural de ser.

En suma, en cuanto a esta actitud natural ante la CE se puede observar que los sujetos miembros de las instituciones educativas llegan al escenario escolar con su capacidad natural de convivir, haciendo uso de dicha actitud en cada situación o hecho, aunque no conforme al derecho, pues se actúa tal como lo motiva la natura, tejiendo con ello un sinfín de imbricaciones complejas que hacen de la convivencia escolar uno de los objetos formales de la educación que debe ser enseñado con la pretensión de transportar a los estudiantes de la natura a la cultura, de lo salvaje a lo civilizado, de lo espontáneo a lo elaborado y de lo inconsciente a lo consciente. Desde la perspectiva instrumental y positivista, ese tránsito se hace sobre la desacreditación de la natura misma o su deseo de dominarla, mientras que desde otros abordajes se hace desde la regulación, crítica, integración y comprensión de esta.

Actitud dogmática.

Antes de desarrollar esta actitud es necesario aclarar el concepto de dogma en este escrito, entendido como el conjunto de verdades, creencias y fijaciones racionales, empíricas, sociales, culturales o comportamentales establecidas por un grupo humano específico o “por verdades impuestas desde los vértices de la autoridad político-religiosa y por artificios retóricos de especulación confusa” Padrón, (1992a. p. 70) que no pueden ser removidas ni cuestionadas, sino a las cuales todos los miembros le deben respeto, obediencia además de sumisión, pues en el dogmatismo el ser humano alcanza verdades estables y unívocas, por tanto, las cosas son verdaderas o falsas independiente de las épocas como de los espacios, lo que permite establecer la autoridad jerárquica capaz de hacerse guardián del orden establecido, del control de las individualidades, subjetividades, e intersubjetividades, además de la tradición y “buenas costumbres” fijadas en el dogma por el grupo social. Los dogmas para este estudio no se reducen a las creencias religiosas, sino que se extiende el concepto a los dogmas provenientes de diversas dimensiones socioculturales: dogmas económicos, políticos, ideológicos, epistemológicos, jurídicos, científicos, entre otros.

Sobre la anterior definición, se entiende en este escrito, la actitud dogmática ante la CE como la predisposición impuesta o aprendida a responder a un objeto social, de carácter convivencial, desde los supuestos referenciales de sentido cognitivos, afectivos, volitivos y relacionales adiestrados e igualmente mediados por la elaboración académica o instruida de las ideologías, creencias o fijaciones del grupo social referencial, con fines prácticos de carácter homogéneo, dominante, controlado y preestablecido.

Como se ha observado, desde los inicios de la humanidad el hecho de convivir con otros ha hecho parte de su naturaleza con el consecuente desarrollo de la persona dentro de las civilizaciones, pero también, desde épocas antañanas esas relaciones convivenciales vienen mediadas y orientadas por un orden o poder superior, ya sea divino o humano, que se expresa en la ley implementada en la educación o instrucción formal de las comunidades humanas. De tal manera que convivir no es sólo una exigencia natural, sino también social que reclama la enseñanza de un acervo de elementos comportamentales, legales, actitudinales relevantes a la hora de encontrarse con el otro y desarrollar la vida en común.

Surge así, según Wallon (citado por Rodríguez, 2008) “la escuela tradicional caracterizada por ser autoritaria y dogmática” (p. 8), la cual retoma la concepción del hombre como un ser de facultades, capaz de raciocinio como de reflexión argumentada, que le permite discernir su pensar, decidir y actuar en relación al otro o los otros, es decir, un ser separado de su animalidad involuntaria o instintiva, puesto en su racionalidad aplicada o práctica en el que prima lo socialmente aceptado, de tal manera que surge un orden deseado, estipulado en las reglas o normas del convivir preferiblemente repetitivas, tecnocéntricas e intelectualizantes.

En esta misma escuela tradicional la actitud se hace dogmática donde el hombre o sujeto de la educación se distingue como un ser metafísico de índole religioso que se descubre observado por los demás, por sí mismo (su conciencia) al igual que por un Dios o ser superior para quien no hay secretos, ni siquiera de sus sentimientos más profundos o íntimos, pues la supra-conciencia todo lo sondea con veracidad absoluta de conciencia límpida, de la cual no puede huir sin ser juzgado. Además de ser considerado una hoja en blanco, ignorante de la vida, que necesita, que su comunidad referencial de convivencia lo eduque o adiestre en lo establecido como buenas costumbres, para que reciba de manera pasiva, sin discusión ni crítica alguna las herencias socio-culturales que le legan sus superiores o mayores, denotando así el establecimiento de una jerarquía en las relaciones interpersonales como base de aquellas convivenciales.

Ahora bien, esta misma actitud dogmática concibe la sociedad como el conglomerado de sujetos e individuos de naturaleza racional pensante capaces de vivir juntos bajo el referente de la ley o reglas, provenientes de lo humano como de lo divino, superando en mucho el dictamen de la natura que ha sido transferido al régimen de la cultura. Es así que bajo la concepción de una sociedad racional determinada en la ley o normas de convivencia, unida a la sensación de sentirse observado y juzgado constantemente por sí mismo, por los demás y por una supra-conciencia divina, se estandarizan, con determinación inamovible, los ideales de convivencia inviolables, que además sirven de regla sobre la cual se pueda medir todo desequilibrio desmedido del actuar humano a la hora de convivir; dando con ello pie a la perspectiva que Peirce (1988) llamó “método de la autoridad”, sobre el que se fija el autoritarismo, pues establece una jerarquía de principios, valores, comportamientos y personas que ayudan a salvaguardar el ideal impuesto e incuestionable del dogma comportamental.

Es así que, sobre esta visión del hombre y la sociedad, en la CE desde la actitud dogmática, en lo que respecta a los supuestos referenciales de sentido cognitivos se pueden observar las tendencias a proponer como principios incuestionables o únicas verdades válidas los hallazgos o conocimientos provenientes del positivismo que generan, según Ruiz (2008) una “actitud dogmático reduccionista” (p. 15), o también, en la que se concibe como verdad incuestionable, a partir de los conocimientos axiológicos, empíricos o racionales, una determinada escuela de pensamiento reductivo y no dialógico, tales como el empirismo, el realismo, el idealismo, el pragmatismo entre otras más que se toman de manera cerrada y no dialógica, y de las cuales se hace discípula la escuela según su orientación ideológica o pedagógica. Cuando no es que se genera ese dogmatismo a través de la elaboración de opiniones a priori de los hechos, elevándolas a cualificaciones de verdaderas o válidas, sin haber sido profundamente investigadas e incluso cuestionadas.

A ello se añade que desde los supuestos referenciales de sentido afectivos, la actitud dogmática ante la CE se orienta en una de sus formas más comunes a través del conductismo, el cual, según Watson (citado por Fau, 2021) propone que el objeto de estudio de la psicología sea la conducta del ser humano, ya que la conciencia no se puede meter en un laboratorio para ser observada, mientras que la conducta si es observable, en consecuencia permite formular leyes sobre sí misma, como las de estímulo respuesta, de modo que el comportamiento como expresión de lo afectivo en la convivencia escolar, sea visto como un adiestramiento rutinario, instruccional y condicionado; de hecho, la actitud dogmática ante la CE busca generar rutinas conductistas definidas, al igual que comportamientos homogéneos preestablecidos, hechos manifiestos en el saludo, el uniforme, la forma a dirigirse a los mayores, el control de emociones como represión de las mismas, por lo que el sujeto durante el tiempo en que permanece en la escuela está definido por lo que hace, puesto que el conductismo según Fau (2021) “desea controlar las acciones humanas y las reacciones”. (p. 11)

De otra parte, en cuanto a los supuestos referenciales de sentido volitivos, la actitud dogmática ante la CE deja distinguir un direccionamiento de la voluntad de quienes se interesen en el encuentro con el otro a través de un cuerpo conceptual, costumbrista, legal, determinado al mismo tiempo que definido, es decir, las opciones de la voluntad, e incluso la elección que debe hacer la misma está ya prefigurada en formalidades comportamentales, protocolarias y jerárquicas que deben seguirse para evitar la confrontación con los demás o la provocación de un disgusto o conflicto; como diría Ricoeur (2003) “una patología del deber” (p. 307).

De lo cual se deduce que la voluntad es sólo para obedecer o asimilar lo ya fijado en las imposiciones normativas, Como indica Foucault (citado por Valencia, 2006) “las técnicas disciplinarias de la escuela moderna contemplaban ejercicios de permanente vigilancia y control de los sujetos a fin de obtener de esta obediencia”. (p. 122), sin crítica ni refutación alguna. En otras palabras, una voluntad que asume el ritualismo sociocultural determinado, que orienta la mejor manera de relacionarse con los demás, para lo cual la educación debe hacer sus esfuerzos de imponer esta docilidad de la voluntad, o por lo menos,

hipotecarla o embargarla a las pretensiones de la ideología dominante o la creencia fijada por la institución educativa, bajo la figura de una libre elección de una opción.

A lo que se le suman los supuestos referenciales de sentido relacionales que dentro de esta actitud dogmática ante la CE se centran en el concepto de autoridad como principio fundamental de las relaciones convivenciales, la disciplina como estrategia esencial del buen comportamiento, el carácter homogéneo de la sociedad, que se teje sobre un discurso de unidad bajo el dominio de la autoridad, la obediencia con fines de obtener orden en las relaciones, el referente moral como imposición divina o social sumada a la conciencia que califica el ser en comunidad, y cuya estrategia de enseñanza e instalación en la mente de los actores de la educación se hace de manera verbalista, es decir, en grandes sermones, discursos, regaños, amonestaciones o promesas de premio o castigo según sea su interpretación dogmática del comportamiento, además de establecerlo por escrito bajo “la figura del manual de convivencia como dispositivo disciplinario”. (Valencia, 2006. p. 122)

Una CE según Ruiz, Silva y Chaux (2008) basada en el juzgamiento que se hace sobre los referentes de la ley, la “autoridad – autoritarismo”, (p. 11), el orden establecido, un comportamiento social deseable, según parámetros normativos adscrito a la moral, la obediencia homogénea, la disciplina, las cuales se pueden medir bajo una regla comportamental, entendida como cumplimiento de normas, la represión, la vigilancia, además del temor al castigo, o el deseo de un premio que concede dignidad ante la autoridad o permiso para posicionarse en la escala jerárquica del dominio.

Es así como se puede observar que los sujetos miembros de las instituciones educativas se adaptan en el escenario escolar por la docilidad de su ser en interacción social con los otros, sometidos al orden prestablecido, a las regulaciones dictaminadas, los protocolos institucionalizados, junto con el estricto cumplimiento del formalismo jerárquico, de carácter no, o poco, dialógico. Adaptación hecha como aceptación de un sistema con tintes altamente totalitarios propios de un centro de concentración educativa.

Actitud crítica.

La actitud crítica ante la convivencia escolar se puede definir como la predisposición a cuestionar o controvertir los fundamentos sobre los que se cimienta un objeto social, desde sus argumentos ontológicos, epistemológicos, además de aquellos socioculturales enmarcados dentro de los temas de la convivencia escolar, en los que se implican los supuestos referenciales de sentido cognitivo, afectivo, volitivo y relacional, donde la finalidad es desenmascarar las ideologías hegemónicas de dominio a su vez que las elaboraciones e instrucciones con fines útiles al interés industrial, capitalista, positivista o sesgado a una ideología particular.

De hecho, gracias al aparecimiento de la teoría crítica, que según Padrón (2006) surge como “la necesidad de emancipación, la cual pasa por desentrañar el modo en que el ser humano es sometido a través de los múltiples mecanismos socioculturales, incluyendo la ciencia en cuanto estructura de dominación y poder”, (p. 11) se cuestiona, poniendo en tela de juicio el absolutismo implementado por la actitud dogmática, muy especialmente aquella totalitaria de la sociedad industrial. Cuestionamiento que según Frankenberg (2011) provino de los estudios sociales de la escuela de Frankfurt, en los que se dudó profundamente de la validez del orden impuesto a la sociedad, sus estructuras de poder y dominio, además de las mismas conformaciones de lo social en la escuela, el modelo hegemónico de autoridad replicado de la iglesia, el gobierno, la oligarquía o un grupo reducido de elites capitalistas que instalaron sus leyes a conveniencia de la industria o la ideología dominante, a través de las cuales sometieron el trabajo y la escuela al positivismo ideológico con fines de cumplir sus intereses económicos y de dominio particulares.

La convivencia escolar como adiestramiento forjado en la disciplina que contempla el control casi absoluto del tiempo, el espacio, los movimientos, los procesos, las estructuras así como del pensamiento vienen cuestionados y criticados, más aún, refutados en cuanto experiencia totalitaria de la escuela como centro de concentración para el aprendizaje, pues los sujetos masificados se concebían como productos industriales que debían salir “formados” a ser ciudadanos homogenizados, alienados por la ideología dominante o preferente de la escuela, sea esta: religiosa, liberal, conservadora, fascista, socialista, científicista o de otra índole.

La actitud crítica supuso la negación de muchas afirmaciones dogmáticas fijadas hasta el momento en torno a la visión del hombre y la sociedad, a su vez que la negación dentro del cuestionamiento de los determinismos sociales, hasta el momento expuestos como incuestionables e irrefutables, pues como asevera Osorio (2007) se daban de cara a “aspirar a una comprensión de la situación histórica-cultural de la sociedad... también a convertirse en su fuerza transformadora en medio de las luchas y contradicciones” (p. 106), lo que implicó no sólo el reconocimiento de los intereses de índole político y de poder, sino la refutación y cuestionamiento de las ideologías que ocultan.

Esta crítica social se reforzó también desde la psicología, la cual a través de sus estudios descubrió que las actividades mentales cognitivas, afectivas del sujeto no procedían única y determinadamente de la instrucción conductista que le impartía la familia, la sociedad o la escuela, ni siquiera en la mayoría de los casos de su voluntad individual de capacidad racional consciente, sino que se configuraban como fuerzas o energías psíquicas alienadas que observaban a otras estructuras que escapaban de la autoridad, la obediencia, el control y la hegemonía dominante de manera directa, pero no de su forma disimulada u oculta, tal como la libido, que de acuerdo a Marcuse (1993) sirve al proceso de producción masificado, donde “reina la agresión por la lucha de la existencia: a escala individual, nacional e internacional, esta agresión determina el sistema de necesidades”. (p. 9) que a su vez se controla por la industria en la sociedad de masas, dictaminando no sólo las necesidades creadas,

sino la forma de satisfacerlas desde el consumismo con su consecuente gratificación, para lo que el control, junto a la dominación mental, continuaban direccionadas bajo la creencia de una libertad individual capaz de elegir sus propias complacencias materiales industriales.

De tal manera, que el comportamiento del estudiante tiene una causa altamente alienada, consciente, inconsciente, voluntaria, involuntaria, natural, cultural, instruida, iletrada, individual, social, por niveles dentro de operaciones, y por último pasiva, activa, preferentemente masificada, que reproduce el control o direccionamiento que establece la hegemonía dominante, a lo que la actitud crítica responde exigiéndole otros abordajes más integrados, transdisciplinarios, transversales, multinivel y no sólo unidimensionales.

De otro lado, pero en esta misma línea, de la actitud crítica ante la CE, e inmerso en el contexto latinoamericano, se descubre que Freire desde su reflexión de la pedagogía hace valiosos aportes a la crítica social, muy específicamente a la labor social de la escuela, en cuanto que, como indica Fiori (2005) ofrece la educación como una práctica de la libertad, en la que la pedagogía dominante bancaria se supera por una pedagogía de liberación que se basa en la capacidad que tiene el sujeto de autoconfigurarse responsablemente, donde la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Esto trae como consecuencia que la CE desde una actitud crítica, sea una práctica social, pedagógica, existencial y vivencial en la que emerge una alfabetización, no solamente lingüística, sino sobre todo social, política, existencial, como diría Freire (2005) en el “sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia —biografiarse, existenciarse, historizarse” (p. 12).

Sobre los anteriores argumentos de esta teoría crítica, se puede visualizar en su consecuente actitud ante la CE, desde los supuestos referenciales de sentido cognitivo, la resistencia a la reducción del conocimiento al positivismo empírico fundado en su razón instrumental, impuesta por los avances de la tecnología industrial, que vehiculan los hilos del poder económico. Además de motivar el pensamiento crítico y la desocultación de intenciones unívocas, alienantes, homogeneizadoras, masificadoras del pensamiento y la mente de los estudiantes, a quienes se les propone la conquista de un pensamiento junto a una voluntad no alienada, que gracias a los conocimientos sepa leer, a la vez que emanciparse, de los intereses individuales, sociales y políticos que le oprimen, dando como resultado la capacidad de contextualizar y ajustar una razón que disuelva la base de la dominación.

Mientras que, desde los supuestos referenciales de sentido afectivos, la actitud crítica ante la CE, siguiendo a Marcuse (1993) observa las motivaciones inconscientes del eros y el tánatos, ambos como movimientos de lo impulsivo que trae consigo la necesidad dentro de los fines económicos o de control social, a la vez que plantea la crítica a la gratificación del uso o usufructo que se le dan a los productos, pues no son el camino de la adquisición de una vida con sentido que encuentra su realización plena en el convivir humano, sino simplemente, una vida alienada en lo material y en la sensación de sentirse libre por el hecho de elegir esforzándose por conquistar opciones que otros han creado; más aún, la necesidad de competir con el otro, haciendo de la escuela y los lugares

de encuentro antropológico, escenarios de lucha, confrontación e implementación transferida de la ley de la selva a la ley de la sociedad industrial.

Ahora bien, en lo que respecta a los supuestos referenciales de sentido volitivos de esta actitud crítica ante la CE, se descubre en la pedagogía de Paulo Freire, como método de alfabetización político-social, la idea animadora de toda una dimensión humana de la educación como práctica de la libertad, que es en el fondo lo que busca la CE, no como adiestramiento de habilidades de control o autocontrol socio-emocional, ni como liberación de la diaria lucha por la existencia, de ganarse la vida dentro del ejercicio de una falsa libertad sujeta a la necesidad impuesta por los controles hegemónicos del poder, como lo describe Marcuse (1993) “controles sociales, y que exigen la abrumadora necesidad de producir y consumir el despilfarro” (p. 37). Sino como ejercicio de emancipación que construye sus propias opciones y decisiones no alienadas.

Lo que naturalmente lleva a que los supuestos referenciales de sentido relacional dentro de esta actitud crítica ante la CE busquen la emancipación del poder dominante que controla de manera totalitaria el ser subjetivo e intersubjetivo de las personas, saliéndose de la masificación a través del cuestionamiento de los paliativos culturales que permiten establecer la idea de libertad como poderoso instrumento de dominación, donde el individuo termina aceptando las leyes de su sociedad, no por una consciente convicción, sino por la fuerza de la reificación vehiculada por la tecnología y fijada en la ideología que lleva a los individuos a identificarse con su existencia alienada, de la que la escuela, marcadamente la del sector público, ha replicado como escenario de masificación, que en gran medida ha olvidado los procesos de individuación, siendo estos tan importantes como los de socialización dentro del convivir escolar con fines de auto designarse en su devenir histórico.

Además, gracias a esta actitud crítica dentro de las relaciones interpersonales se puede hacer consciencia de la cosificación a la que han sido sometidas por el sistema económico, industrial y social dominante las interacciones personales de la escuela, haciendo que esta se convierta en una estrategia del sistema alienante, establecida como mediadora al servicio del poder que permea en la institución educativa su ideología, que incluso se vuelve un campo totalitario de adiestramiento, mientras deja de lado ser un lugar antropológico de libertad humanizadora capaz de permitir el desarrollo del devenir ser con otros a través del convivir auténtica y existencialmente humano.

De ahí que la educación para la CE, ante todo, deba ser un trabajo continuo de crítica, por medio de la cual se cuestionen los supuestos referenciales cognitivos, afectivos, volitivos y relacionales que han dado fundamento a un sentido instrumental, materialista del convivir escolar, en los que se ha hecho del estudiante y los actores de la educación sujetos alienados o poco reflexivos ante la reproducción cultural de los estilos deshumanizadores.

Actitud hermenéutica

La actitud hermenéutica ante la CE se puede definir como la predisposición interpretativa a descubrir y generar el sentido profundo de un objeto social convivencial. Comprensión proveniente de los supuestos referenciales de sentido, cognitivos, afectivos, volitivos y relacionales que se configuran gracias a la acción

pedagógica, tras la elaboración académica significativa, con fines de llevar a los actores de la educación al entendimiento de su ser en la escuela junto con sus posibilidades de devenir mejor o de otra manera más adecuada, pacífica y humana.

Para esta actitud hermenéutica ante la CE el hombre es visto o concebido desde una perspectiva existencial, de la que Heidegger (citado en Grondin, 2014) afirma que el humano es un ser existencial arrojado en el mundo, que existe por su capacidad de tener conciencia de ser en el ahí y en el ahora, conciencia de ser que se constituye en una interrogante para sí mismo, es decir, un ser, autoconsciente de ser, -fenomenología- con capacidad de autoconocimiento destinado a la interpretación -hermenéutica- para poder llegar a la comprensión de sí mismo a través de la fenomenología hermenéutica.

Pues el humano vive en el elemento del sentido, de un sentido que se esfuerza por comprender las cosas mismas, al cual puede acceder por la interpretación que hace de ellas, ya que según el mismo Grondin (2014) una de las tareas “de la hermenéutica es anunciar a la existencia el sentido del ser”. (p. 47) en el caso del hombre, el sentido de su ser en el mundo, que, para este estudio, es el sentido que el ser humano le da a su convivir escolar.

Desde esta perspectiva, la actitud hermenéutica ante la CE no se reduce a la expresión natural e instintiva del comportamiento, o al cumplimiento de rutinas o instrucciones homogeneizadas entrenadas de manera instruccional, ni siquiera al desarrollo de habilidades instrumentales o pragmáticas para la vida, sino que se constituye en el tejido complejo que configura el sentido del ser y del vivir con otros, donde las facultades humanas permiten establecer los supuestos referenciales de sentido cognitivo, afectivo, volitivo y relacional, junto al sentido primario, crítico y profundo que se le da al convivir, sobre todo, a la apropiación existencial de lo significativamente vivenciado en la escuela que se convierte en aprendizaje.

Con esto queda claro que la CE no son cumplimientos, más o menos reflexionados de la ley impuestos por la autoridad, ni instrucciones conductistas de acción – reacción, estímulo - respuesta, o entrenamientos para el manejo de habilidades ciudadanas, ni siquiera uso o aplicaciones de ideales colectivos, expuestos en el manual de convivencia escolar; sino un ser que comprende desde la conciencia, el sentido profundo del vivir con otros, forjado en los significados que portan las experiencias vivenciales del mundo de la vida escolar, al igual que aquellas extraescolares, que deben ser en primera instancia, reconocidos, interpretados, comprendidos y configurados en el sentido primario, para después desconfigurarlos por la hermenéutica crítica con fines de modificarlos en un devenir posible mejor, por último, reconfigurar el sentido profundo para apropiarse de manera existencial o vivencial de lo aprendido en el proceso hermenéutico.

De ahí, que en lo cognitivo la actitud hermenéutica ante la CE no se centra en referenciar estadísticamente o explicar las causas empíricas o positivistas que generan un fenómeno, intención o situación, sino en comprender los significados que subyacen al sentido profundo de la situación expresa o manifiesta, o del fenómeno personal incluido dentro del social, tarea que corresponde al pedagogo y a los actores de la educación, donde lo más importante es el autoconocimiento con la posibilidad de generar un sentido enriquecido. Es decir, “una hermenéutica

filosófica que escudriña la ontología del ser humano que se revela en el lenguaje... (además de otra) hermenéutica crítica que revela las ideologías que se encuentran imbricadas en los prejuicios, en la precomprensión y en la tradición” (Ugas, 2005. p. 53). Hermenéutica filosófica y crítica que se convertirían en hermenéutica pedagógica sobre las que se generan los supuestos referenciales del sentido del convivir en la escuela.

Dicha hermenéutica pedagógica coadyuva a la generación del sentido profundo que se configura desde lo cognitivo, donde siguiendo el pensar de Ricoeur (1990) a través de tres momentos importantes se da la construcción del conocimiento, primero, el anuncio o la proclamación de un mensaje (texto) que manifiesta o revela el ser del sujeto y las intersubjetividades tal como son, pero con la posibilidad de ser interpretadas para descubrir el ser mejores o enriquecidos; segundo, la desmitologización del sentido primario o literal correspondientes a lo natural o dogmático en la que se da una reducción de las ilusiones de la conciencia que no dejan ver el sentido auténtico del texto, fenómeno, intención o situación convivencial; y tercero, la posibilidad de hallar el sentido profundo sobre el cual se pueda establecer el descubrimiento de “un modo de existir nuevo” (Ricoeur, 2003. p. 16), una posibilidad del devenir ser que se va mejorando o enriqueciendo por los aportes de lo que conoce.

Y es que los supuestos referenciales de sentido cognitivo en la actitud hermenéutica ante la CE no se reducen al desarrollo de habilidades o competencias instrumentalizadas con fines de control social, sino que permiten la lectura autoconsciente del ser, los cuestionamientos de ese ser forjado en supuestos referenciales primarios, asimismo que la proposición de un ser mejorado, enriquecido que deviene de otra manera gracias a la acción pedagógica de la fenomenología hermenéutica especializada en la escuela.

Ahora bien, desde los supuestos referenciales de sentido afectivo la actitud hermenéutica ante la CE se sitúa ante los acontecimientos como una posición de interpretación, en la que se apunta a la reconfiguración del sentido, o generación del sentido profundo, que según Ricoeur (2000) no se reduce a la psicología del autor, sino a la reconstrucción del significado del propio texto como tal, en la que se diferencian tres momentos del proceso hermenéutico, primero lo retrospectivo, segundo lo interpretativo y tercero lo proyectivo, con lo cual el tiempo es considerado como creación fenomenológica dialéctica de cuya interpretación se desprende la finalidad elaborada e intencionada, no reducida a un psicologismo explicativo de las causas del comportamiento, sino a la consideración de diversos elementos de la mediación simbólica y textual, a saber: la ausencia de algo que hace presente el símbolo, el significado o los significados implicados en la literalidad del texto, por último, la posibilidad de un sentido enriquecido donde se armonizan el yo, el ello y el super yo, los que corresponden al individuo, a la intersubjetividad junto a las instituciones que están sobre el ego y sobre las relaciones intersubjetivas.

Esto quiere decir que el individuo, sujeto (ego) toma distancia de sí mismo, de sus relaciones intersubjetivas, de su determinismo institucional e incluso sociocultural, para que desde la distancia - alejamiento - pueda leer su propia vida como un texto en lo que realmente dice o quiere decir, para reconocerse desde la reflexión fenomenológica, que, de la mano de la hermenéutica pedagógica, lo descubre como un ser en devenir, que es ahí y que puede ser de otra manera enriquecida o mejorada. En otras palabras, un trabajo de autoconocimiento capaz

de desmitologizar, gracias a la hermenéutica crítica, las ilusiones de la conciencia con el ánimo de descubrir el sentido de su yo soy como texto que soy, que deviene con posibilidad de ser mejor.

Esto deja claro que en la actitud hermenéutica ante la CE los supuestos referenciales de sentido afectivo no son concebidos como representaciones icónicas (imágenes) o diagnóstico de la psique, sino como una dinámica en movimiento continuo de búsqueda del sentido de existir en la relación con otros, en la que de acuerdo a Ricoeur (citado en Grondín, 2014) “la interpretación de un texto se acaba en la interpretación de sí, de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o, incluso, comienza a comprenderse”. (p. 97), pues la actitud hermenéutica lo que busca precisamente es la comprensión del sí mismo y del otro, para poder convivir juntos en medio de sus semejanzas y diferencias, haciendo uso de las facultades cognitivas vinculadas a las afectivas, siendo esto posible, cuando hay una apropiación existencial que implica necesariamente lo afectivo o psicológico, sin reducirse a ello, ni con la pretensión de imponerse como un simple autocontrol mental o control de emociones en el contexto escolar, para mejorar el clima o las estadísticas de no agresión en la escuela gracias a las intervenciones postconductistas.

De otro lado, dentro de esta misma actitud hermenéutica ante la CE en lo que respecta a los supuestos referenciales de sentido volitivos se debe reconocer con Ricoeur (2003) que la voluntad no comienza con el tema del deber, la ley junto con su cumplimiento como lo fijaba el dogmatismo, sino con un movimiento de interioridad en la reflexión que hace advenir la subjetividad ética como un momento de moralidad, no separada de su comunidad referencial de sentido, familia, escuela, entornos o escenarios de aprendizaje significativo, sino inmerso dentro de ellos de manera constructiva. De hecho, la actitud hermenéutica no enseña cómo debe ser el mundo, sino cómo se puede ir siendo en el mundo de la vida, de una mejor manera que aquella forma de ser planteada en los referentes sociohistóricos, culturales, naturales o dogmáticos del contexto propio del sujeto en su escuela, muy especialmente aquellos impregnados de violencia e injusticia.

A lo que se añade, que la felicidad, como posibilidad humana, debe agregarse a la moralidad como “al objeto de su intención para que esté completo” (Ricoeur, 2003. p. 374). Esto es, que la voluntad no se reduce en la escuela a la integración de los diversos campos legales de índole personal, social o cultural como lo planteaba Mockus (2002); sino que comprende una dialéctica hermenéutica pedagógica en la que concursan las condiciones humanas vinculadas a las sociales en sus expresiones conflictivas, al mismo tiempo que en aquellas de anhelo de felicidad o de vivir alegremente. En el fondo, es una actitud que genera comprensión desde el sentido de la angustia de existir compaginada con la alegría de vivir, sin que genere traumatismos o reduccionismos que privilegien al uno con eliminación del otro, en el cual sea posible producir, en palabras de Ricoeur (2003) “el soberano bien por la libertad de la voluntad” (p. 374), de tal manera que sea factible continuar con la existencia, donde la libertad sea una libertad existencial, es decir, una posibilidad de existir a través de la elaboración de las mejores posibilidades u opciones de ser en el mundo de la vida, enmarcadas dentro del horizonte del bienestar, bien con alegría conjuntamente elaboradas o configuradas en un sentido aceptable de la vida.

Desde esta perspectiva de la libre voluntad, se puede corregir el concepto reductivo de la misma, que la considera como la capacidad de elegir entre diversas opciones predeterminadas, lo que corresponde a un siervo albedrío (Ricoeur, 1990), pues no elabora la opción, simplemente la elige, estando esta ya elaborada por otros intereses, mientras que una libertad más existencial, al igual que significativa, permite entenderla como la posibilidad de construir o proponer su propia elección u opciones, en las que se corresponda al sentido profundo de la situación específica a más de desarrollar el ejercicio del libre albedrío, no reducido a la toma de decisiones, sino a la posibilidad de elaboración de las opciones genuinas, creativas, ajustadas a las relaciones intersubjetivas del contexto sociocultural, más que a su determinismo. De hecho, la escuela desde la actitud natural y dogmática tienden más al siervo albedrío que a la elaboración de su propio destino, pues la llamada libertad como ejercicio de elección de opciones ya diseñadas por otros, mutila la capacidad de construir o elaborar la opción de ser y vivir conforme al anhelo de felicidad inmerso en el deseo de satisfacer las necesidades existenciales, las cuales traen consigo su constante angustia, pero sobre todo, la manifestación del sentido profundo que ha hecho el sujeto de su convivir humano.

Por último, en lo referente a los supuestos referenciales de sentido relacionales, la actitud hermenéutica ante la CE no se centra en fijar patrones, conductas o determinismos intersubjetivos con pretensión de aprobación axiológica obediente a ideologías específicas, o a eternas críticas sin horizonte propositivo; sino que busca la comprensión de las relaciones interpersonales, descubriendo el sentido que ellas manifiestan junto con las posibilidades de devenir mejores; es decir, que la hermenéutica como actitud ante la CE, “tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto de que forma parte”. (Ricoeur. 1990. p. 102)

Ello con el fin de comprender las interacciones sociales que deben ser cargadas de sentido profundo para que sean propuestas, vividas o expresadas de manera existencial, por ende, apropiadas al ser. Esto, debido a que la actitud hermenéutica ante el convivir escolar descubre las expresiones naturales del ser con otros, llenas de “simulaciones, ficciones, disfraces, fingimientos, engaños, dobleces, falsedades, ocultamientos e hipocresías” (Ricoeur. 1990. p. 102); así como revela el deseo determinista de superarlos por el cumplimiento de la norma, la instrucción, la rutina, la fijación de la creencia, los protocolos, la jerarquía y el orden establecido provenientes de las dimensiones jurídicas, administrativas, éticas formales, e incluso comunicativas protocolarias; todo ello como una ingenua pretensión de domar lo existencial además de adaptar al estudiante a una sociedad específica, sin considerar que el humano se hace en la construcción de su propio destino del cual es parte activa, como constructor que deviene ser, no sólo sobre las experiencias de su vida, sino sobre todo, con base en los referentes de sentido que le da a la existencia.

Unido a lo anterior, la actitud hermenéutica admite escuchar el devenir dialéctico, en el que se incluye lo crítico, de los supuestos referenciales de sentido sobre los que se va configurando la CE, concediendo a la naturaleza su puesto, al igual que a la ideología dominante el suyo, los cuales, en el afán de estipular el deber ser del mundo, ocultan y acallan cuestionamientos provenientes de otras perspectivas en las que se evidencia la ilusión o el engaño de un orden reductivo, ficticio e incluso fragmentario, numerosas veces, impuesto en el sinsentido o el contrasentido pedagógico, para llegar por fin a una propuesta validada desde el sentido profundo, que también supere el criticismo a través de la proyección posible, no tan utópica ni ideologizada, sino cargada de significado simbólico, explicativo, reflexivo, crítico en el que surge lo comprensivo de la Convivencia Escolar.

Conclusiones

Después de haber identificado, a través del recorrido diacrónico, cuatro actitudes predominantes de los diversos actores de la educación ante la convivencia escolar, expuestas como actitud natural, dogmática, crítica y hermenéutica se puede concluir que estas están todavía muy presentes en diversas situaciones de las interacciones sociales de la escuela, pues son predisposiciones voluntarias o involuntarias de ser con los otros dentro de la actuación de un fenómeno social escolar.

Estas diversas actitudes ante la CE se configuran gracias a las coordenadas de sentido provenientes de los referentes cognitivos, afectivos, volitivos o relacionales que posibilitan la predisposición e incluso la generación del estilo predominante de ser con los demás.

Es así como en la actitud natural se observa la forma de ser espontánea de un sujeto, en la que implica sus tendencias instintivas o pasionales de carácter, preferiblemente, irreflexivo o poco elaborado. Mientras que en la actitud dogmática esos instintos vienen cohibidos con el fin de ser controlados de manera determinante e impuesta bajo las reglas establecidas del comportamiento. Por su parte, la actitud crítica se emancipa de las expresiones naturales asimismo que, de los dogmatismos conductuales, cuestionando el control totalitario, rígido de la actitud dogmática, además de la espontaneidad incierta e indeterminable de lo natural. Por último, la actitud hermenéutica asume comprender al sujeto como un ser natural, que necesita de una orientación determinada, al igual que la actitud crítica para darle sentido a su ser en el mundo de la vida que por esencia es interacción convivencial con los otros.

De ahí que este estudio encuentre relevante identificar, describir, analizar, cuestionar y superar las actitudes que hacen del convivir escolar un campo de confrontaciones incomprensibles en el que el hombre aparece como el mayor enigma para sí mismo, pues su predisposición para convivir en la escuela no atiende a la comprensión de sí mismo, sino a la supervivencia, la imposición de ideales o a la emancipación de esos ideales coercitivos; pero no a la naturaleza de lo pedagógico en lo humano, que es comprender para poder ser.

Dicha comprensión para ser en la escuela no es reductiva, ni excluyente de factores determinantes de las diversas actitudes, sino que es vinculante de lo natural, lo dogmático, normativo y lo crítico, autónomo que para poder expresarse de manera armónica requiere la integración, junto con su debida comprensión, de los supuestos referenciales de sentido cognitivos, afectivos, volitivos y relacionales, desarrollados natural, normativa, crítica y progresivamente dentro del devenir ser autoconsciente de la posibilidad de ser mejor. En otras palabras, una actitud que no elimina ni descalifica del todo lo natural, lo dogmático-normativo, o lo crítico-emancipador, sino que los integra para generar comprensión del significado profundo de ser con otros, gracias a la configuración del sentido de convivir en la escuela.

En suma, es a partir de la actitud hermenéutica que se rescata lo esencial de cada actitud precedente, además de superar sus tendencias reductivas o totalizantes, siempre con el ánimo de generar comprensión, significado que desboca en el sentido profundo de la convivencia escolar, comprender para ser, ser para convivir.

REFERENCIAS

- Bautista, J.M. (2001). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico. *Revista de educación. Universidad de Huelva*. [Revista en línea], Vol. 3. N.º 3. p. 189 - 196. Disponible: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23616/605-2336-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Consulta: 2021, mayo 29].
- Bech, J. M. (2005). *Merleau Ponty: Una aproximación a su pensamiento*. [Libro en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/document/413887148/Merleau-Ponty-Una-aproximacion-a-su-pensamiento> [Consulta: 2021, junio 7].
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. [Libro en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/read/436218761/Educacion-convivencia-y-agresion-escolar?mode=standard> [Consulta: 2020, octubre 14].
- Duch, L. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones Antropología de la comunicación*. [Libro en línea]. Disponible: https://es.scribd.com/read/351482927/Un-ser-de-mediaciones-Antropologia-de-la-comunicacion-vol-1#__search-menu_491301 [Consulta: 2021, junio 12].
- Fau, M. (2021). *Resumen de qué es el conductismo de John Watson. Resúmenes universitarios*. [Libro en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/read/510616626/Resumen-de-Que-es-el-Conductismo-de-John-Watson-RESUMENES-UNIVERSITARIOS#> [Consulta: 2021, Julio 17]
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Revista sobre enseñanza del derecho*. [Revista en línea], N° 17 / año 9. Disponible: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/teoria-critica.pdf [Consulta: 2021, Julio 17].

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. [Libro en línea]. Disponible: https://enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_oprimido-Paulo_Freire.pdf [Consulta: 2021, Julio 17]
- Freud, S. (2013). *Psicología de las masas y análisis del yo*. [Libro en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/read/287199962/Psicologia-de-las-masas-y-analisis-del-yo> [Consulta: 2021, Julio 17].
- González, L. J. (2007). *Ética*. Bogotá. Editorial el Búho.
- Grondin, J. (2014). ¿Qué es la *hermenéutica*? [Libro en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/read/351480457/Que-es-la-hermeneutica#> [Consulta: 2021, Julio 17].
- Grondin, J. (2019) *Paul Ricoeur*. [Libro en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/read/407706845/Paul-Ricoeur?mode=standard> [Consulta: 2021, Julio 17].
- Hernández, V. Et al. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de enseñanza básica media de la provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos – Chile. *Estudios pedagógicos. Universidad de los Lagos*. XXXVII. N° 1: 71 – 83. [Documento en línea], Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4880134> [Consulta: 2021, junio 5].
- Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana*. [Libro en línea]. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Hume_tratado.pdf [Consulta: 2021, mayo 21]
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México. Editorial Planeta.
- Marías, J. (1980). *Historia de la filosofía*. Madrid. Biblioteca de la revista de occidente.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista trimestral de educación comparada*. [Revista en línea], Vol. XXXII, N° 1. Disponible: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/Prospects/ProspectsPdf/121s/121smock.pdf [Consulta: 2021, Julio 17].
- Nietzsche, F. (2007). *El origen de la tragedia*. [Libro en línea]. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/196229105/El-Origen-de-La-Tragedia> [Consulta: 2021, Julio 10]
- Ochoa, A. y Salinas, J. (Coord.). (2019). *La convivencia escolar. Base para el aprendizaje y el desarrollo*. Autor del artículo: Rivero, E. “*La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde la implementación de política hacia su práctica en el aula*”. México. Universidad Autónoma de Querétaro. [Documento en línea] Disponible: http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf [Consulta: 2021, Julio 31].
- Osorio, N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt: algunos supuestos teórico-críticos. *Revista educación y desarrollo social. Universidad Militar Nueva Granada*. [Revista en línea], Vol. 1. N° 1. Disponible: https://www.academia.edu/11472383/LA_TEOR%C3%8DA_CR%C3%8DTICA_DE_LA_SOCIEDAD_DE_LA_ESCUELA_DE_FRANKFURT_ALGUNOS PRESUPUESTOS TE%C3%93RICO_CR%C3%8DTICOS_Sergio_N%C3%A9stor_Osorio_Palabras?auto=download [Consulta: 2021, Julio 17].
- Padrón, J. (1992a). *Paradigmas de investigación en ciencias sociales: un enfoque curricular*. Papel de trabajo

- postgrado USR. [Documento en línea], Disponible: <http://padron.entretemas.com.ve/paradigmas.htm> [Consulta: 2021, Julio 17].
- Padrón, J. (1992b). *“Aspectos diferenciales de la investigación educativa”*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas. [Documento en línea], Disponible en: <https://issuu.com/josepadrong/docs/tesisjp-2> [Consulta: 2021, Julio 17].
- Padrón, J. (2006). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *III congreso de las escuelas de postgrado del Perú. Universidad Nacional de Cajamarca*. [Documento en línea], Disponible: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/28/padron.pdf> [Consulta: 2021, Julio 17].
- Peirce, C. S. (1988). *“La fijación de la creencia”*, Traducción castellana y notas de José Vericat. En: *Charles S. Peirce. El hombre, un signo (El pragmatismo de Peirce)*, J. Vericat (tr., intr. y notas), Crítica, Barcelona, 1988, pp. 175-99. “The Fixation of Belief” está publicada en *W3*, pp. 242-257. [Documento en línea], Disponible: <https://www.unav.es/gep/FixationBelief.html> [Consulta: 2021, Julio 28].
- Psicopsi. (2005). Aprender a decir su palabra, el método de alfabetización del profesor Paulo Freire. [Página web en línea], Disponible: <http://www.psicopsi.com/freire-pedagogia-oprimido-aprender-palabra-metodo-alfabetizacion/> [Consulta: 2021, febrero 23].
- Reale, G. y Antiseri, D. (1988). *“Historia del pensamiento filosófico y científico”* Tomo III. Barcelona. Herder.
- Ricoeur, P (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*. [Libro en línea]. Disponible: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/225/22298_Ep%EDlogo.%20narratividad%20fenomenolog%EDa%20y%20hermen%E9utica.pdf?sequence=1 [Consulta: 2021, agosto 2]
- Ricoeur, P. (1990) *Freud: una interpretación de la cultura*. Bogotá. Siglo XXI.
- Rodríguez, N. (2008). *La sensibilización: esencia en la formación del ser humano y cultivo del espíritu a través de la educación holística*. (Tesis doctoral. Universidad interamericana de educación a distancia de Panamá. UNIEDPA. Programa de doctorado en educación). [Documento en línea], Disponible: <https://es.scribd.com/doc/16053595/TESIS-DOCTORAL-PROF-NELSON-RODRIGUEZ> [Consulta: 2021, mayo 27].
- Ruiz, C. (2008. p. 15). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y socio política de la educación*. [Revista en línea], N° 8 / año 4 2008. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456> [Consulta: 2020, octubre 14].
- Ruiz, Silva. y Chau, E. (2004). *Formación de competencias ciudadanas*. [Libro en línea]. Disponible: <https://es.scribd.com/document/444063916/CHAUX-FORMACION-DE-COMPETENCIAS-CIUDADANAS-CHAUX-2004> [Consulta: 2020, octubre 17].
- Schopenhauer, A. (2013) *El arte de sobrevivir*. [Libro en línea]. Disponible: https://es.scribd.com/read/351478978/El-arte-de-sobrevivir#__search-menu_922020 [Consulta: 2021, Julio 10].
- Ugas, G. (2005). *“Epistemología de la educación y la pedagogía”*. [Libro en línea]. Disponible: <https://issuu.com>

com/lacajadepandora7/docs/epistemologia_de_la_educacoin_y_la_ [Consulta: 2021, Julio 10].

Valencia, F. (2006). La figura del manual de convivencia escolar. Elementos para su comprensión. *Revista científica Guillermo de Ockham*. [Revista en línea], Vol. 4. N° 1. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2934680>. [Consulta: 2021, mayo 21].

Vega, María Asunción. (2017). *Convivencia escolar: Dimensiones, programas y evaluación*. (Tesis doctoral, Universidad pública de Navarra). [Documento en línea], Disponible: <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/28899/Tesis%20doctoral%20M%c2%aa%20Asunci%c3%b3n%20Vega%20Os%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consulta: 2020, noviembre 17].

Yáñez, M. (2018). Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *Revista Espacios*. [Revista en línea], Vol. 39. N°51 Año 2018. Pág. 18. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n51/a18v39n51p18.pdf> [Consulta: 2021, Julio 23].