

La convivencia escolar como parte del campo escolar

Mario Fernando Chacón Sánchez¹
chaconsanchez@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Recepción: Marzo, 2020
Aceptación: Septiembre, 2020

RESUMEN

Este documento hace parte de la investigación sobre convivencia escolar en el marco de los estudios doctorales en el área de educación. Se aplica la teoría de Pierre Bourdieu, con el objetivo de comprender los aspectos que estructuran la convivencia en el campo escolar en instituciones educativas del municipio de Mosquera en el departamento de Cundinamarca en Colombia. El enfoque metodológico que se empleó fue de tipo cualitativo, con revisión documental de fuentes de política pública y fuentes documentales institucionales. Se encontró que la convivencia escolar está relacionada con niveles más amplios, tal como el internacional con debates académicos que llegan hasta la política nacional, y estos a su vez aparecen en las escuelas del nivel municipal, como aspectos estructurales desde los que se definen los acuerdos sobre la convivencia en las escuelas, al igual que contradicciones por la superposición de paradigmas opuestos.

Palabras clave: Enseñanza pública, Convivencia escolar, Formación de docentes, campo escolar.

¹ Licenciado en ciencias sociales de la Universidad Distrital de Bogotá, Magíster en Análisis de Problemas políticos, económicos e internacionales contemporáneos de la Universidad Externado de Colombia, candidato a doctor en educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente universitario y directivo docente. Este trabajo es resultado de la investigación doctoral titulada La convivencia escolar desde las prácticas sociales en el marco de los estudios doctorales en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

School coexistence as part of the school field

Mario Fernando Chacón Sánchez
chaconsanchez@gmail.com
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Received: March, 2020
Accepted: September, 2020

ABSTRACT

This document is part of the research on school coexistence within the framework of doctoral studies in the area of education. The theory of Pierre Bourdieu is applied, with the objective of understanding the aspects that structure the coexistence in the school field in educational institutions of the municipality of Mosquera in the department of Cundinamarca in Colombia. The methodological approach used was qualitative, with a documentary review of public policy and institutional documentary sources. It was found that school coexistence is related to broader levels, such as the international level with academic debates that reach national politics, and these in turn appear in schools at the municipal level, as structural aspects from which agreements on coexistence in schools are defined, as well as contradictions due to the overlapping of opposing paradigms.

Keywords: Public education, School coexistence, Teacher training, school field.

Convivência escolar como parte do campo escolar

Mario Fernando Chacón Sánchez
chaconsanchez@gmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

RESUMO

Este documento faz parte de pesquisas sobre a convivência escolar no âmbito dos estudos de doutorado na área da educação. A teoria de Pierre Bourdieu se aplica, com o objetivo de entender os aspectos que estruturam a convivência no campo escolar nas instituições de ensino do município de Mosquera no departamento de Cundinamarca, na Colômbia. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa de natureza, com revisões documentais de fontes de políticas públicas e fontes documentais institucionais. A convivência escolar foi encontrada relacionada a níveis mais amplos, como o internacional com debates acadêmicos que atingem a política nacional, e estes, por sua vez, aparecem nas escolas a nível municipal, como aspectos estruturais a partir dos quais são definidos acordos sobre a convivência nas escolas, bem como contradições pela sobreposição de paradigmas opostos.

Palavras-chave: Educação pública, convivência escolar, formação de professores, campo escolar.

1. Introducción

Este artículo es resultado de la investigación doctoral sobre convivencia escolar a partir de lo que se reporta en algunas investigaciones sobre malestar docente, el sin sentido de la escuela (Parra, 1996; Reguillo, 2010; Fierro, 2018; Maldonado, 2004; Lewcowicz, 2005) y sobre el aumento de las diferentes formas de violencia escolar (Krauskopf, 2006; Secretaría de Educación de Bogotá, 2013; Chaux, 2013), que hacen pensar seriamente en la necesidad de comprender lo que está sucediendo en escuelas públicas, desde una investigación de tipo analítica, como un insumo para los debates en la formación docente.

Se parte de la noción de convivencia escolar como aquello que “alude justamente a las prácticas relacionales de los distintos agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas” (Fierro, 2018, p. 139), lo que implica no solamente los aspectos institucionales de acuerdos y procesos, sino más que nada la vida misma en la cotidianidad en la escuela.

En consecuencia, se eligió una teoría social de síntesis como la Pierre Bourdieu que posibilita reconocer aspectos estructurales que subyacen y determinan lo social (Bourdieu, 2007), pero también, permite abordar las prácticas sociales cotidianas (Bourdieu, 2007; Ariztía, 2017).

En este sentido, Bourdieu (2007) plantea tres principios (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1973), El primero referido a la *no conciencia*, por el que el autor francés indica que los agentes sociales no necesariamente son conscientes

de lo que son como resultado de la historia, principio que se recoge con la categoría de *habitus*

El segundo principio del *primado de las relaciones*, por el que Bourdieu resalta como el elemento fundamental la dimensión relacional, de manera que las prácticas sociales llevadas a cabo por los agentes solamente se entienden dentro de las reglas de juego del espacio social que comparten, principio que se recoge en la categoría de campo, entonces los agentes sociales actúan en consecuencia con la lógica propia de cada campo.

Y el tercero del *determinismo metodológico*, por el que el autor reconoce que el conocimiento que se produce sobre lo social está mediado por las condiciones específicas de quienes producen ese conocimiento, principio que se recoge en la categoría de socio-análisis.

Los tres principios implican a su vez una triple historización, pues se trata de dar cuenta de cómo las cosas llegaron a ser tal y como se conocen, así que se historiza el *habitus* para entender la estructura histórica materializada en los agentes sociales; se historiza el campo para entender las condiciones estructurales en las que se mueven los agentes sociales y se historiza el conocimiento que se produce sobre lo social, para comprender las luchas que subyacen a las definiciones que se aceptan como oficiales. Cabe resaltar que para el autor en todos los análisis es necesario develar las relaciones de dominación en términos de posiciones dominadas y dominantes.

De acuerdo con los planteamientos expuestos, al estudiar un fenómeno social como la convivencia escolar desde la teoría de Bourdieu se abordan los tres

principios mencionados, no obstante, en este trabajo nos ocuparemos específicamente de una parte del segundo principio, categorizando la escuela como campo (Martín, 2008, 2010; Castañeda, 2018), pero partiendo desde la historización de los aspectos que estructuran la convivencia. Quedando para otros trabajos, el desarrollo de los otros dos principios.

Considerando que historizar la escuela moderna es una tarea titánica, que por demás ya ha sido emprendida por diferentes autores, entre los que se destaca las conclusiones que la definen como una institución de encierro, que tomó forma con las sociedades industrializadas para la contención de la población que llegaba a la ciudad, buscando disponer los cuerpos y mentes para la vida en la urbe y en el trabajo fabril (Cuesta, 2005; Martínez Boom, 2015) o que es un sistema que se hace pasar por democrática al encubrir en la igualdad de oportunidades del acceso a la educación, la reproducción de la cultura sin remover las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1967 y 1977), se optó más bien por realizar la historización de la escuelas pero desde los aspectos que delinear la convivencia escolar en un recorte de tiempo que arranca en los años 90, por identificar en ese momento un cambio de paradigma, como se detallará más adelante, y se planteó este abordaje desde tres niveles: internacional, nacional y escolar.

El diseño metodológico es cualitativo, con la técnica de análisis documental del corpus en tres grupos: documentos internacionales sobre política educativa en relación, entre los que se escogieron dos de ellos como los hitos internacionales de la convivencia escolar; documentos nacionales sobre política educativa en relación con convivencia, revisando ciento ocho (108) fuentes documentales, entre planes

nacionales de desarrollo de la Presidencia de la República de Colombia, Planes Decenales de Educación, documentos de Planeación del gasto público denominados documentos Conpes, Planes de Gobierno de la Gobernación de Cundinamarca y de la Alcaldía de Mosquera, al igual que documentos institucionales de tres escuelas del municipio de Mosquera con 10 manuales de convivencia, entre el periodo de 1994 a 2016. Para el análisis de la recolección, análisis e interpretación de los datos se empleó la técnica de fichero, sugerida por Bourdieu (2007).

A continuación, se presentan los tres niveles de historización del campo escolar tratando de comprender los aspectos que estructuran la convivencia.

2. Trayecto histórico de la disciplina hacia la convivencia escolar desde lo internacional a lo nacional.

Se parte de la base de que la convivencia escolar no es resultado espontáneo de lo que sucede en cada escuela, está relacionada con aspectos macro de la política educativa nacional y estos a su vez, son el resultado de luchas por posicionar las definiciones (Bourdieu, 2007).

A continuación, se revisarán dos hitos internacionales que se constituyen en aspectos estructurantes de la convivencia escolar por su capacidad de modificar lo que se hace en las escuelas públicas en cuanto a las relaciones sociales, sin desconocer que estos a su vez, hacen parte de todo un movimiento internacional por orientar la educación entremezclando aspectos humanistas pero también

asuntos más propios de banqueros (Bourdieu y Wacquant, 2001; Martínez Boom, 2004; Arnove, 2006; Martínez Rodríguez, 2008).

En primer lugar, se identifica la lucha en el mundo académico internacional por posicionar el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes (NNA) como sujetos de derecho, como parte de las luchas sociales sobre los derechos humanos, con un hito en el año de 1989 en la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) y su aceptación por la mayoría de los países del globo. Esto modifica desde la fuerza de la ley la manera como se entablan las relaciones entre adultos e infancias, no sin tropiezos (Eljach, 2011).

Dentro de la tendencia internacional que llega a Latinoamérica se encuentra el segundo hito en el año de 1996, con el informe de la Unesco dirigido por Delors, La educación encierra un tesoro, al ubicar entre los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI el *aprender a vivir juntos* (Delors, 1996), lo que propone una manera diferente de entender el trabajo con NNA, sobre todo en la escuela, pues si bien los aprendizajes disciplinares siguen siendo el centro de la actividad escolar, se pone de manifiesto la incoherencia de continuar sosteniendo sistemas autoritarios en la escuela, por el contrario, propiciar oportunidades de reconocer las diferencias, resolver los conflictos y participar de los asuntos de la comunidad educativa manteniendo la coherencia con este pilar propuesto por Delors.

A partir de estos dos referentes globales, algunos autores han subrayado un cambio de paradigma epocal en las relaciones sociales en la escuela entre adultos y NNA como un cambio del paradigma de la disciplina hacia el paradigma de la convivencia escolar (Dubet, 1988; Pérez, 2001; Maldonado, 2004; Magendzo y

otros, 2012), con la capacidad de incidir en las relaciones sociales en contextos concretos por la fuerza de ley que tiene, que si bien representa un avance para el reconocimiento de los derechos.

No obstante, en el campo político, la población infantil aparece como una población objetivo de política pública, destinando presupuesto y determinando lo que le conviene a NNA, sin poder evitar que NNA estén relegados a una posición dominada como receptores pasivos de política pública, mientras que los adultos tomadores de decisiones ocupan una posición dominante en el campo de la política pública (Buhler-Niedelberger, 2007), con sesgo adultocéntrico, etnocéntrico, sexista y de clase (Dávila y Naya, 2014), terminando por ubicarla como un nicho más de mercado de bienes y servicios, sobre todo de entretenimiento (Palacio y Muñoz, 2017). Asimismo, se aprecia una posición dominante de lo internacional sobre lo nacional, pues estas tendencias provienen de países del hemisferio norte y del mundo académico, como etnocéntricos y globalizadores (Bourdieu y Wacquant, 2001; Berger y Huntington, 2002).

3. La convivencia escolar de lo nacional a lo institucional

Desde la perspectiva de Bourdieu, el Estado es un metacampo en el que confluyen los demás campos, incidiendo en la construcción del producto estatal que es por excelencia la política pública al tratar de recoger las demandas de los agentes individuales y colectivos de la sociedad, no solamente a nivel nacional sino muy especialmente desde el nivel internacional, por lo que la autonomía del Estado, como la de casi todos los campos, es relativa (Bourdieu, 1997 y 2005; Dezalay y

Garth, 2002; Bigo, 2013). Así, la definición de la política pública sobre educación es resultado de las luchas que se viven en este metacampo.

Es decir, en un país como Colombia, la definición de la política pública es resultado de luchas en la puja entre los diferentes agentes individuales y colectivos, como en el caso de la definición de los programas y proyectos sobre convivencia escolar.

A ese respecto se revisaron 108 documentos de política pública en el nivel nacional, departamental y municipal buscando lo relativo a la convivencia escolar, en el periodo de 1994 a 2016, en leyes, Planes de Desarrollo, Documentos de planeación Nacional (CONPES) y Planes de educación.

Se encontró que la educación pública en Colombia en el nivel escolar está fuertemente reglamentada, con un punto de referencia en la Ley General de Educación 115 (Congreso de la República, 1994) que se pone en sintonía con los hitos internacionales arriba mencionados, en relación con la CDN y el informe Delors, hacia el cambio de paradigma en cuanto a la convivencia.

Un segundo punto de quiebre se ubica entre los años 2001 y 2002 en adelante, al plantearse normas y políticas como parte de la modernización, entendida esta como control de la actividad educativa desde asignación presupuestal, parámetro de docentes por estudiante (Congreso de la República, 2001; MEN, 2002; Presidencia de la República, 2002a y 2002b), evaluación de resultados y la reglamentación de la profesión docente con un esquema de ascensos por títulos y concursos cerrada a la disponibilidad de presupuesto (MEN, 2002), aspectos también estructurales que indirectamente modifican la convivencia

escolar, pues el número de estudiantes por curso, el número de maestros, los horarios y la orientación hacia la evaluación por resultados, van a incidir en las condiciones educativas y con ello en la mayor o menor ocurrencia de agresiones y conflictos, pues un aula de clase con un mínimo de 40 estudiantes, como se desprende de estas normas no dispone un ambiente propicio para el bienestar.

En tercer lugar, se encontró que la producción específica sobre política educativa sobre convivencia en Colombia es prácticamente incipiente, si se entiende la política pública la formulación de planes, programas y proyectos con destinación de presupuesto para la ejecución de la política, de manera que pueda concretarse y ser sistemática (Vázquez y Delaplace, 2011), puesto que dentro de los planes y programas aparece de manera indirecta el componente de formación en derechos humanos, democracia y educación para la paz, pero la única política consistente con aprobación de presupuesto desde planeación nacional (Departamento Nacional de Planeación, 2010), en el periodo de estudio es la de competencias ciudadanas dentro del componente de la educación por competencias para el trabajo desde el enfoque de desarrollo humano, en los periodos de gobierno de 2006-2010 y 2010-2014 (Uribe, 2006; Santos, 2010; Departamento Nacional de Planeación, 2010).

En el componente de competencias ciudadanas, se asignó este programa al grupo de trabajo de Enrique Chaux desde el enfoque psicológico, centrado en la autorregulación del sujeto, en ocho competencias que NNA deben desarrollar para poder integrarse a la vida en comunidad y posteriormente al mundo laboral, que

son: manejo de ira, empatía, asertividad, toma de perspectiva, generación de opciones, consideración de consecuencias y pensamiento crítico (Chaux, 2012).

Si bien ofrece aspectos de mejoramiento de la convivencia escolar, este enfoque ha sido cuestionado por estar centrado en el sujeto dejando de lado el componente social, pues se parte de la base de que todos los NNA pueden abstraerse de sus condiciones de vida sin importar cuán difíciles puedan ser para auto-regularse. Según autoras como Cortés (2013) y Quintero (2013), este enfoque hace parte de una larga tradición en Colombia en relación con la educación cívica y la urbanidad, que continúa en la concepción de la ciudadanía entendida como control de los sujetos desde el ámbito escolar para que logren integrarse al mundo laboral y a la vida en comunidad en sintonía con el sistema capitalista con pocas posibilidades de cuestionamiento, en la actualidad, haciendo parecer que se es libre de elegir y, en este caso de autorregularse, pues lo contrario implicaría ser relegado del sistema, pues en las sociedades de control y del castigo ya no se requiere de mecanismos disciplinarios (Han, 2013; Simons y Masschelein, 2013).

Junto con este programa de competencias ciudadanas, se planteó en el año 2013 la ley de convivencia escolar 1620 (Congreso de la República, 2013), con pocas incoherencias internas², modificando el esquema finalista y sancionatorio anterior de tipo disciplinario que existía hasta antes del 2013, proponiendo en cambio un marco de trabajo para la convivencia escolar más centrado en el enfoque

² Se destaca que a diferencia de las críticas sobre las leyes de prevención de la violencia escolar en Chile (Magendzo y otros, 2012) y en México (Zurita, 2012), la ley 1620 en Colombia no presenta una superposición de paradigmas y por lo menos en ese aspecto conserva la coherencia interna desde enfoque de justicia restaurativa, derechos humanos e intervención pedagógico-formativa.

pedagógico-formativo, en donde los conflictos y las dificultades presentadas por los miembros de la comunidad educativa se toman como oportunidad de aprendizaje (MEN, 2013 y 2013b).

Se fortalece el comité de convivencia escolar con la participación de todos los estamentos de la escuela, que, junto con el ajuste del manual de convivencia, como pacto de la comunidad, conforman lo que se denomina el Sistema Institucional de Convivencia Escolar (SICE), inédito antes de 2013.

Desde el punto de vista del análisis de las posiciones dominadas y dominantes desde Bourdieu, se puede decir que en el nivel nacional la historización de la convivencia en el campo escolar, la orientación hacia enfoques administrativos, de predominio de aspectos presupuestales en la educación y mediciones cuantitativas, demuestra una lucha en el campo político en la que resulta vencedora la postura neoliberal, con una posición dominante de los tecnócratas de la educación por sobre los académicos. En cuanto al programa de convivencia desde las competencias ciudadanas, se demuestra que es resultado de luchas, pues en Colombia existían diferentes alternativas para la misma época, desde otros enfoques como el de participación ciudadana, democracia y valores de Hoyos (2000) y Herrera (2001); desde el enfoque de las habilidades sociales de Flórez (2005) o desde un enfoque participativo ecológico de García (2014) y sin embargo se optó por la propuesta de Chaux, lo que muestra posición dominante de los académicos de universidades privadas cercanas a la élite del país, frente a los académicos de las universidades públicas.

4. La convivencia escolar como acuerdos y prácticas institucionales.

En las escuelas del municipio de Mosquera, se encontró que los derroteros nacionales aparecen como aspectos obligados en la estructura de la convivencia escolar, al plantearse desde la ley de Convivencia Escolar 1620 el sistema nacional de convivencia que incluye la existencia de comité de convivencia y manuales de convivencia, lo que está presente en las tres instituciones observadas.

Se revisaron 10 manuales de convivencia en las tres Instituciones Educativas (IE) elegidas que es el archivo documental al que se tuvo acceso, considerando que los manuales se actualizan periódicamente a discrecionalidad de las directivas de cada institución educativa.

En el contenido de los manuales se encontró incoherencia, pues aparecen entremezcladas nociones y procedimientos propios del paradigma de la disciplina y a la vez del paradigma de la convivencia, con sus respectivos modelos de justicia también mezclados³, con la confusión que esto genera.

Se encontró predominio de la redacción en negativo, con largas listas de prohibiciones, como el manual de convivencia de 2005 de la IE1 con 56 restricciones, entre ellas se prohíben las manifestaciones amorosas y reír. Se encontró la clasificación de falta grave a la orientación de género diversa (Manual de Convivencia IE3, 2005, p. 23).

En general, se encontró que en los 10 manuales revisados predomina la obediencia a la organización institucional en vez de la deliberación y la participación;

³ Se traslada el modelo de justicia a la escuela encontrando que en el paradigma de la disciplina la justicia es de tipo retributiva centrada en la imposición de la autoridad y cumplimiento de la norma, con penalización para el contraventor, mientras que el modelo de justicia restaurativa, más cercano al paradigma de la convivencia, se basa en la restauración del daño causado siendo la víctima la principal protagonista, pero posibilitando la reincorporación del contraventor a la comunidad (Kemelmajer, 2004; Chankova y Poshtova, 2004).

excesiva importancia a la apariencia física desde modelos abstractos que hacen referencia a la “buena presentación” y el “decoro” sin tener claridad a que hacen referencia estos términos, promoviendo más la uniformidad que la diversidad y la indicación de procedimientos de tipo expulsor y sancionatorio que son contrarios a lo que se expresa en la ley de convivencia escolar 1620 de 2013.

En cuanto al Comité Institucional de Convivencia Escolar (CICE), se trata de un órgano colegiado de tipo escolar, exigido en la ley 1620 de 2013, indicando que debe ser conformado por representantes de estudiantes, de padres de familia, de maestros, coordinadores de convivencia y rector, que debe sesionar cada dos meses de manera ordinaria y cuando se requiere en sesiones extraordinarias, para ocuparse de la convivencia escolar desde la ruta de prevención, promoción, atención y seguimiento (Congreso de la República, 2013).

Se revisaron las actas de CICE a las que se pudieron tener acceso, considerando que existen problemas de archivo y de confidencialidad que no hicieron posible revisar la totalidad de dichas actas. En dichos documentos primarios aparece que las sesiones de trabajo se dedican sobre todo a la atención a casos, dejando de lado la prevención, promoción y seguimiento, exponiendo los hechos al estilo de un juzgado, buscando la sanción, en donde los participantes realizan una puja por el número de días de suspensión de clases, en figuras como la suspensión, la desescolarización y la expulsión, atendiendo además situaciones que no son de competencia de este órgano, tales como el bajo rendimiento académico (Actas de CICE número 11, IE1, 2005; Acta de CICE, número 12 y número 13, IE1, 2006).

Las situaciones más recurrentes trabajadas en estos comités fueron las riñas, el pequeño hurto y el desacatado a la autoridad de los maestros.

Al igual que lo encontrado en los manuales, los procesos adelantados según lo que se reporta en las actas de CICE son eminentemente sancionatorios, expulsores más que retenedores (Acta de CICE número 11, IE1, 2005; Acta de CICE, números 5, 8, 9, 12 y 13, IE1, 2006; Acta de CICE número 7, IE1, 2017).

De acuerdo con esto, se puede afirmar que se presenta un retraso en la asimilación del cambio de paradigma histórico en el nivel escolar, que es una situación comprensible pues una cosa es un cambio en la teoría y en las normas y otra cosa en la cotidianidad de las prácticas sociales. No obstante, los manuales revisados incluyen por lo menos tres de los diez que son posteriores a la ley 1620, al igual que algunas actas de CICE y sin embargo, pervive el paradigma de la disciplina, indicando que no es solamente un retraso en la actualización, sino que también es una cuestión relativa a la concepción de directivos y docentes frente al modelo de convivencia que se quiere para cada escuela.

Para comprender esto fue de utilidad la categoría bourdiana de histéresis, como resistencia al cambio (Bourdieu, 2007), cuando un campo surte una trayectoria histórica desplazándose en el tiempo y modificándose, pero algunos de los agentes que lo integran se resisten a cambiar al ritmo del campo. La histéresis o resistencia es ejemplificada por Bourdieu en la figura del Quijote frente al cambio de la sociedad moderna (Bourdieu, 2007), que en las escuelas de un municipio como Mosquera aparece en el retraso de algunos directivos, maestros y acuerdos institucionales en cuanto a posibilitar unas reglas de juego del campo escolar

basadas en la participación y la diversidad en vez de lo sancionatorio y la uniformidad como se aprecia, perdiéndose así una valiosa oportunidad de profundizar en el pilar de aprender a vivir juntos.

No se encontró ninguna referencia al programa de competencias ciudadanas en los manuales ni en las actas revisadas, ni de manera directa ni indirecta, a diferencia de las referencias constantes a las leyes nacionales vigentes, sin ello implique necesariamente la aplicación de los principios hacia el paradigma de la convivencia.

En el nivel escolar la posición dominante la tienen los directivos y maestros, frente al resto de la comunidad educativa, lo que no es una sorpresa, pero, sobre todo, a la luz de lo encontrado, los docentes que defienden el paradigma de la disciplina, generando la histéresis en cuanto a la convivencia escolar como características de las escuelas estudiadas, por lo menos desde los documentos a los que se tuvo acceso.

Conclusiones.

Al historizar el campo escolar desde el aspecto de la convivencia, se encuentra que las disposiciones desde arriba y desde afuera son predominantes en relación con el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, que impulsa un cambio de paradigma alejándose del paradigma de la disciplina y promoviendo en la escuela otros aprendizajes como el de aprender a vivir juntos que no es un contenido teórico sino vivencial.

En el nivel nacional en Colombia, la estructura del campo escolar en relación con la convivencia incluye la asimilación de la CDN y el informe Delors (1996) en la

Ley General de Educación 115 y la ley de convivencia, acogiendo los aspectos que estructuran el cambio de paradigma. Esto se acompaña con políticas administrativas de tipo neoliberal que estructuran las condiciones de funcionamiento de las escuelas, en un paquete que no resulta del todo coherente con lo que se espera para la convivencia escolar. Además, la decisión por el programa de competencias ciudadanas en el enfoque de Chau, de tipo individual hacia la integración al sistema en donde no se incluye la participación, la diversidad y el reconocimiento de las condiciones sociales de la población estudiantil colombiana.

En el nivel de las escuelas, estas condiciones que estructuran desde arriba y desde afuera se perciben como incoherentes, porque no se comprende hacia dónde se está avanzando, pero más que nada las relaciones sociales entre maestros y estudiantes se entienden de manera conflictiva, ofreciendo resistencia, prácticas contradictorias que mezclan el paradigma de la disciplina con el de la convivencia y prácticas no tan orientadas por el interés general por la educación sino más por intereses específicos que pueden hacer de la vida en la escuela una torre de babel. De lo que se trata es de comprender que el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos no puede ser tomado como una afrenta al profesorado, pues no se trata de trasladar las luchas para oponer unos contra otros, en confrontaciones por la apariencia física o por la búsqueda del orden por el orden, sino lograr un entendimiento de manera cooperativa en donde los adultos pueden transmitir la cultura a los más jóvenes sin que esto sea motivo de agravios.

Para ello, se requiere realizar investigaciones que relacionen el segundo principio de Bourdieu, el primado de las relaciones, para apreciar las prácticas

sociales de convivencia en la escuela en el interjuego entre estructura y sujeto (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1973 y Wacquant, 2018), como una tarea pendiente.

En cuanto al tercer principio de Bourdieu, el del socio-análisis, se encontró que en la definición de la convivencia se ponen de manifiesto las relaciones de dominación, porque lo internacional pesa sobre lo nacional, lo tecnocrático sobre lo académico, los académicos de élite sobre los académicos de universidades públicas, lo académico sobre lo comunitario, el profesorado sobre el estudiantado, el profesorado en histéresis frente al resto del profesorado.

Referencias

- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. En: *Cinta de Moebio*, núm. 59. Universidad de Chile.
- Arnove, R. (2006). La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad. En: X. Bonal. *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?* Barcelona: Fundación CIDOB.
- Berger, P. y Huntington, S. (2002). *Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Bigo, D. (2013). Pierre Bourdieu y las Relaciones Internacionales: el poder de las prácticas, las prácticas de poder. *Relaciones Internacionales*, núm. 24. Madrid: Universidad Autónoma.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- _____. (2005). De la casa del Rey a la razón de Estado. Un modelo de la génesis del campo burocrático. En: L. Wacquant. (Coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2007). *El Sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1973). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.
- _____. (1977). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2001). *New Liberal Speak. Notes on the new planetary vulgate*. [Neo Lengua Liberal. Notas sobre la nueva vulgata planetaria]. *Radical Philosophy*, N° 105.
- Buhler-Niederberger, D. (2007). The power of innocence. Social politics for children between separation and participation. En: *The well-being of children: the impact of changing family forms, working conditions of parents, social policy and legislative measures*. Barcelona: CIIMU.
- Castañeda, G. (2018). *Configuración del maltrato en la relación profesor-estudiante*. Tesis doctoral. Bogotá: DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chankova, D. y Poshtova, T. (2004). *Enfoques restaurativos en la escuela: hacia una escuela restaurativa*. Sofía: Vista-Europe.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- _____. (2013). *Violencia Escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años*. *Documentos de Trabajo EGOB*, N. 5. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Presidencia de la República.
- _____. (2001). *Ley 715. Sistema General de Participaciones*. Bogotá.
- _____. (2013). *Ley 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la Prevención y mitigación de la violencia escolar*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. En: *Revista Pedagogía y saberes*, N° 38, Bogotá: UPN.

- Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Dávila, P. y Naya, L. (2014). La representación de la infancia en América Latina a través de los informes del Comité de los Derechos del Niño 1990-2010. XVII Congreso Internacional de AHILA. Berlín: Universidad Libre de Berlín.
- Delors, J. y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Paris: Santillana Ediciones UNESCO.
- Departamento Nacional de Planeación (2010). *Conpes económico 3674*. Bogotá: DNP.
- Dezalay, Y. y Garth, B. (2002). *La internalización de las luchas por el poder. La competencia entre abogados y economistas por transformar los Estados Latinoamericanos*. Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.
- Dubet, F. (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. *Revista francesa de pedagogía*, N° 123. En: *Revista Reflexiones pedagógicas*, N° 19, 2003.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe*. Panamá: Unicef.
- Fierro, C. (2018). *Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción del tejido social*. Universidad Iberoamericana de León.
- Fierro, C.; Lizardi, A.; Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En: A. Furlán y T. Spitzer (Co.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*. México: Colección Estados del Conocimiento. COMIE.

- García, B. (2014). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, N° 55, pp. 108-124
- Han, B. (2013). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En: M. Herrera, y C. Díaz (comps.): *Educación y cultura política: una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: UPN.
- Hoyos, G. (2000). Formación ética, valores y democracia. En: M. Henao y J. Castro (Comps.). *Estado del Arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Tomo I. Bogotá: Icfes, Colciencias, Socolpe.
- Kemelmajer, A. (2004). *Justicia Restaurativa. Posible respuesta para el delito cometido por personas menores de edad*. Buenos Aires: Rubinzal - Culzoni Editores.
- Krauskopf, D. (2006). *Estados del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington: OPS-GTZ.
- Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Magendzo, A., M. Toledo y V. García. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre violencia escolar (20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, N° 1: 377-391, 2012.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar. Ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Ed.

Martín, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. En: *Revista española de investigaciones sociológicas*, número 123. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

_____. (2010). *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Ed. Anthropos.

_____. (2015). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Aula de humanidades.

Martínez Rodríguez, J. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En: J. Aróstegui. *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Ed. Akal.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Decreto 3020*. Bogotá: MEN.

_____. (2013). *Decreto 1965 reglamentario de la Ley 1620 de Convivencia Escolar*. Bogotá.

_____. (2013b). *Guía N°. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Bogotá.

ONU. (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU

Palacio, L. y Muñoz, D. (2017). Infancia en la sociedad de consumo: subjetivación, control y resistencia ética. *Revista En-Clave social*, Vol. 6, N.º 1. Corporación Universitaria Lasallista.

- Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia. Volumen 2. La escuela rural*. Bogotá: Fundación FES, IDEP, Fundación Restrepo Barco.
- Pérez, T. (2001). *Hacia una convivencia respetuosa. Nuevos paradigmas para su construcción*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Presidencia de la República. (2002a). *Decreto 3020. Organización de la planta de personal del servicio educativo*. Bogotá.
- _____. (2002b). *Decreto 1850. Jornada escolar y jornada laboral de docentes estatales*. Bogotá.
- Quintero, M. (2013). Narrativizar la Convivencia. Convivencia y trabajo en equipo en clave de ciudadanía. *Panel presentado en el Segundo Conversatorio Aprendizaje, trabajo en equipo y convivencia escolar posibles relaciones hoy*. Bogotá: Fundación Convivencia. Versión audiovisual en: <https://www.youtube.com/watch?v=ukMRDpeJvIA>
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo. *Los jóvenes en México* (págs. 395-429). México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, J. (2010). *Prosperidad para todos. Plan Nacional de Desarrollo*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Secretaría de Educación de Bogotá (SED). (2013). *Clima escolar y victimización en Bogotá 2013. Encuesta de convivencia escolar*. Bogotá.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía de los dispositivos del aprendizaje. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 38, UPN, 93-102.

Uribe, A. (2006). *Estado comunitario: Desarrollo para todos. Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010*. Bogotá: Presidencia de la República.

Vázquez, D., y Delaplace, D. (2011). Políticas públicas con perspectiva de derechos humanos: un campo en construcción. *SUR - Revista internacional de Derechos Humanos*, 34-65.

Wacquant, L. (2018). Cuatro principios transversales para poner a trabajar a Bourdieu. *Estudios sociológicos*. Vol. XXXVI, N°, 106. El colegio de México. DOI: <http://dx.doi.org/10.24201/es.2018v36n106.1642>.

Zurita, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, vol 2 - Número 1, 19-36.