

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA: DISCURSOS, PRÁCTICAS Y USOS**

**1991-2019**

**ELIANA TERESA GALEANO TABARES**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**MEDELLÍN**

**2022**

**LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN COLOMBIA: DISCURSOS, PRÁCTICAS Y USOS**

**1991-2019**

**ELIANA TERESA GALEANO TABARES**

**Trabajo de grado para optar el título de**

**DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**Director de Tesis**

**Doctor Juan Carlos Echeverri-Álvarez**

**Línea de investigación: Pensamiento Situado y Producción de Conocimiento**

**Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS)**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**MEDELLÍN**

**2022**

### **Declaración de originalidad**

14 de diciembre de 2022

Eliana Teresa Galeano Tabares

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquier otra universidad”. Art. 92, párrafo. Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma

Eliana T. Galeano

## **Agradecimientos**

*A mi Esposo por su apoyo incondicional durante este trayecto de vida.*

*A mi familia, en especial a mi hermana, por su acompañamiento.*

*A mis amigos por su voz de ánimo o de consuelo.*

*A la Universidad Pontificia Bolivariana por su calidad educativa y formación humana.*

*A mi director por su rigurosidad académica y orientación al logro.*

*Un agradecimiento especial a la profesora Verónica López, al Centro de Investigación para la*

*Educación Inclusiva y a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso por su*

*acompañamiento en el proceso de pasantía.*

<b>Lista de figuras</b> .....	6
<b>Resumen</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	9
<b>1. Elementos teóricos y metodológicos</b> .....	20
<b>1.1 Problema</b> .....	20
<b>1.2 Conceptos para un enfoque arqueológico-genealógico</b> .....	42
<i>1.2.1 Discurso</i> .....	43
<i>1.2.2 Prácticas y prácticas discursivas</i> .....	47
<i>1.2.3 Usos</i> .....	52
<b>1.3 Arqueología y genealogía: grilla para mirar la convivencia escolar en Colombia</b> .....	58
<i>1.3.1 ¿Qué es la metodología arqueológica- genealógica?</i> .....	58
<i>1.3.2 Enfoque y estrategia metodológica</i> .....	63
<i>1.3.3 Procedimientos</i> .....	65
<b>2. Discursos que se nombran y se transforman en prácticas</b> .....	73
<b>2.1 La convivencia en la política y la legalidad nacional: eco de discursos internacionales</b> .....	74
<b>2.2 Discursos intelectuales y educativos que fomentan prácticas escolares</b> .....	89
<b>3. Prácticas de convivencia escolar: la imposición normativa para el mejoramiento institucional</b> 108	
<b>3.1 La convivencia escolar en Colombia: efecto de la guerra y las violencias</b> .....	109
<b>3.2 El cambio de siglo: nuevas apuestas de mejoramiento de la convivencia escolar desde las competencias ciudadanas</b> .....	118
<b>3.3 La paz en Colombia: apuesta de las instituciones educativas</b> .....	130
<b>4. Usos de la convivencia escolar: otra lectura de los discursos y las prácticas</b> .....	140
<b>4.1 Uso económico y político: la mercantilización de los discursos y las prácticas de la convivencia</b> .....	140
<b>4.2 El poder: la apuesta oculta y transversal de la convivencia escolar</b> .....	153
<b>Conclusiones</b> .....	165
<b>Referencias</b> .....	180
<b>Anexos</b> .....	229

## Lista de figuras

**Figura 1.** *Proliferación del archivo en una temporalidad de 1991 a 2019.*

**Figura 2.** *Totalidad del archivo para el análisis arqueológico-genealógico.*

**Figura 3.** *Enunciados de la convivencia escolar en los documentos legislativos nacionales e internacionales.*

**Figura 4.** *Enunciados que acompañan y tejen el discurso de los Derechos Humanos.*

**Figura 5.** *Línea del tiempo que presenta las orientaciones internacionales en materia de convivencia escolar.*

**Figura 6.** *Enunciados que se relacionan con la violencia social.*

**Figura 7.** *Línea del tiempo que presenta la legislación nacional en materia de convivencia escolar.*

**Figura 8.** *Línea del tiempo que presenta las producciones del Ministerio de Educación Nacional en materia de convivencia escolar.*

**Figura 9.** *Enunciados que tejen el concepto de convivencia escolar.*

**Figura 10.** *Esquema con los diferentes enfoques que abordan la convivencia escolar.*

**Figura 11.** *Esquema que presenta los diferentes enfoques de la convivencia escolar en Colombia a partir de la Ley 1620 de 2013.*

**Figura 12.** *Enunciados visibles en las producciones del MEN.*

**Figura 13.** *Prácticas institucionales que dan respuesta a la violencia social.*

**Figura 14.** *Prácticas nacionales e institucionales en la década de los noventa.*

**Figura 15.** *Investigaciones internacionales que influyen en las prácticas nacionales.*

**Figura 16.** *Encuestas de clima escolar y victimización en Bogotá.*

**Figura 17.** *Otras prácticas escolares sobre convivencia escolar.*

**Figura 18.** *Uso instrumental de la convivencia escolar.*

**Figura 19.** *La convivencia escolar como dispositivo.*

**Figura 20.** *Técnicas de la disciplina, como arte de la distribución.*

## **Resumen**

La convivencia escolar en Colombia se ha convertido en un fenómeno sobre el cual cada vez aparecen más producciones académicas, sistematizaciones de maestros, políticas públicas y decisiones legislativas, así como informes y reflexiones de organismos internacionales. La proliferación de información configura dos escenarios: uno, que muestra el desplazamiento desde el papel histórico de la escuela como espacio de socialización y formación de la ciudadanía hasta el arribo de nuevas formas de conflictos y de violencias que fuerzan preguntas sociales, políticas y educativas por la necesidad de transformar esa convivencia; dos, en relación con el anterior, el aumento de literatura que denuncia la violencia, el conflicto, el autoritarismo, la falta de autoridad docente y, correlativamente, que invoca una mejor convivencia o que multiplica propuestas de intervención para cualificarla.

Este nuevo panorama de la escuela exige el análisis de esas características escolares y de los discursos, prácticas y usos de la convivencia escolar en Colombia. Ese análisis es el que se hace en la investigación entre los años 1991-2019. El interés en ascenso por un tema del contexto escolar me llevó, como maestra, a convertir una lógica cotidiana de la práctica docente en una investigación de carácter doctoral. Para hacerlo se empleó una herramienta metodológica: la arqueología y la genealogía, propuesta por Michel Foucault en el terreno de las ciencias y de los saberes. En este “método” hay un acercamiento al objeto de investigación a través de una amplia gama documental o archivo, desde el que se visibilizan y emergen los enunciados con sus repeticiones o extrañezas que determinan regularidades y discontinuidades en los discursos y prácticas oficiales, al tiempo

que pone a circular un régimen de verdad para develar también, en este caso, los diferentes usos de la convivencia escolar.

El objetivo de la tesis no es sumar otra invocación, propuesta o denuncia para el mejoramiento de la convivencia escolar sino, más bien, reconocer las condiciones de emergencia de esos discursos y prácticas e identificar entre las líneas del archivo los usos que se le ha dado. La tesis supera la demanda de transformación de la convivencia y pasa a ubicar discursos indicativos que regulan y reproducen prácticas que se convierten en dispositivos de poder manifiestos en usos políticos y económicos, en usos académicos sobre el tema y en la configuración de sujetos que responden a demandas trazadas por las orientaciones legislativas nacionales e internacionales, así como por las realidades sociales y escolares.

*Palabras clave:* convivencia escolar, discursos, prácticas, usos, arqueología-genealogía.



## **Introducción**

El trabajo de investigación surge de mi interés por la convivencia escolar. Como maestra de básica primaria en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín, en Colombia, reconozco dos elementos que movilizan de manera particular la vida cotidiana de las escuelas: uno de ellos el proceso académico; el otro, todo lo relativo a la convivencia. Este segundo asunto es el que interesa a la tesis, en parte, por la creciente visibilidad que ha adquirido con sus efectos institucionales y sociales. En la práctica docente me he visto impelida a promover campañas de convivencia cada inicio de año escolar y, también, a formular modificaciones al Manual de Convivencia<sup>1</sup> con el apoyo de la comunidad educativa; además, en menor medida, a pensar y diseñar estrategias para transformar las relaciones interpersonales cuando se observan conflictos en las aulas, los “descansos”<sup>2</sup> o en otros espacios de la institución.

El compromiso de ser maestra propositiva y transformadora me llevó a pasar del activismo cotidiano que genera la escuela a una reflexión sobre esas prácticas y, consecuentemente, a formular investigaciones sobre el tema, pues, más allá de las intenciones de mejora de los proyectos institucionales, identifiqué ciertas demandas que desde la legislación colombiana se le hace a la escuela para solucionar en ella fenómenos como el conflicto, la violencia y la falta de autoridad;

---

<sup>1</sup> El manual de convivencia hace parte de los libros reglamentarios de una institución educativa, en el que se especifican derechos, deberes, estrategias para fortalecer la convivencia, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes. En él también se establecen mecanismos alternativos para la solución de conflictos, la ruta de atención integral y los protocolos definidos por el Sistema de Convivencia Escolar (Artículo 87 de la Ley 115 de 1994. Artículo 21 de la Ley 1620 de 2013).

<sup>2</sup> El descanso es el tiempo de la jornada escolar en el que se realiza una pausa de las actividades académicas para el consumo de alimentos, ir al baño y compartir con los compañeros, por lo general es en el intermedio de las clases, también es nombrado recreo. Es regulado por el Decreto 1850 de 2002 que especifica que no debe superar los 30 minutos y que puede estar vinculado a proyectos lúdicos.

fenómenos sociales inicialmente exógenos, pero que terminan por afectar los procesos educativos, entre ellos la convivencia escolar. El tema lo abordé previamente en la maestría en educación y lo concreté en la tesis: *La relación familia-escuela, una pregunta desde la convivencia y el desempeño académico de los estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas del área metropolitana* (Ceballos y Galeano, 2014).

Esta tesis mostró que la relación familia escuela es esencialmente paliativa: frente a los llamados que hace la institución a las familias acuden principalmente los padres de estudiantes con buen desempeño académico y buenas relaciones de convivencia, pero hay una marcada ausencia de familias cuyos hijos presentan dificultades comportamentales o académicas. Cuando acuden, no se logra un punto de encuentro sino en el momento de aliviar situaciones complejas que alteran la convivencia. Se hizo visible la intervención constante de las instituciones frente a la convivencia escolar, que abarcaba desde proyectos que involucraban a toda la comunidad educativa con escuelas de padres, pasando por actividades pedagógicas para el mejoramiento de la convivencia hasta actualizaciones al manual de convivencia según lo señalado por la legislación. Este panorama mostró que la convivencia escolar es parte constitutiva de la escuela en la que existen intereses de transformación ya sea por iniciativa o por cumplimiento de la norma.

Nuevamente me acerqué al tema en el Programa Maestros Investigadores, de la Secretaría de Educación de Medellín - Cohorte I (2013 a 2015), en la Línea de Investigación: Escuela, Democracia y Cultura de Paz, con la investigación *Autoridad en la escuela. Concepciones de los Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa de Medellín* (Galeano y Úsuga, 2018), indagué por las concepciones de autoridad que tenían los estudiantes de secundaria: en particular se analizaron los mecanismos y las figuras de autoridad. Los estudiantes visibilizaban a los docentes y directivos como portadores de la autoridad, pero manifestaban que debía orientarse

desde el respeto y el trato digno, y no desde el autoritarismo. Inmersiones investigativas como estas hicieron que fuera perfilando el tema de la convivencia escolar para la investigación doctoral.

Al igual que en la experiencia de la maestría, con esta investigación noté que los dos mismos elementos mencionados, lo académico y lo relacional, constituyen la historia de la escuela desde su emergencia en el siglo XIX y aunque en sus lógicas se presentaban conflictos, estos eran parte de la dinámica escolar que convertían a los niños en infancia escolarizada y, progresivamente, en ciudadanos (Ariès, 1987; Donzelot, 1977). Las diferentes lógicas pedagógicas han propendido históricamente por la mejora de la sociabilidad moviéndose desde la disciplina a formas más sutiles de control, por ejemplo, en los planteamientos pedagógicos de escuela nueva (Varela, 1995). Historia de una escuela durante la segunda mitad del siglo XX que comenzó a verse afectada por fenómenos de violencia social como los conflictos armados y otros derivados del narcotráfico que marcaron una brecha de desigualdad social e impusieron a la escuela la responsabilidad de formar en solución de conflictos y adquirir herramientas para aportarle a la paz.

Situaciones todas que generaron una proliferación de documentos en ámbitos del saber educativo, de políticas internacionales y legislación nacional. Se establecieron orientaciones desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con documentos como lineamientos, orientaciones, estándares y guías que varían con ejes temáticos como valores, derechos humanos, competencias ciudadanas y paz. Estos documentos y temas dejaron una claridad en mí y era no hacer otro escrito que invocara o hiciera propuestas para la mejora inmediata. Por el contrario, era asumir la convivencia escolar como un fenómeno complejo que todos nombran con gran propiedad pero que es difícil de conceptualizar. Al iniciar el Doctorado en Educación descubrí que el problema ya no era hacer otra propuesta de mejora, pues en la literatura se ubican muchas, sino indagar ¿cómo devino la escuela disciplinaria en escuela violenta y, correlativamente, en escenario de políticas de convivencia? Esta es la pregunta que orientó la investigación sobre la convivencia escolar en

Colombia en una temporalidad entre 1991 y 2019, que permitió indagar sobre las condiciones de emergencia y las transformaciones de los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia escolar en Colombia. Objetivo que requirió elaborar un marco de referencia histórico desde el cual emergieron los discursos y las prácticas y que permitió describir los usos que tanto en las políticas públicas, leyes y disciplinas se hace de la convivencia escolar.

Para responder a la pregunta de investigación fue necesario hacer uso de una metodología que permitiera comprender un fenómeno complejo ubicado en múltiples recursos bibliográficos y con unas intenciones de poder ocultas por quienes producen políticas públicas en educación. Después de observar diferentes enfoques, se definió como metodología la arqueología y la genealogía. Esta decisión vincula directamente la tesis, en términos metodológicos, con el trabajo de Michel Foucault y sus dos primeras etapas de producción, que en su orden son arqueología y genealogía (Foucault, 1970; 1990; 2005; 2009b; 2015); esto no quiere decir que el objeto de esta tesis fuera la arqueología y la genealogía, el objeto es la convivencia escolar y a través de esta metodología en particular se analizaron los discursos, las prácticas y los usos de esa noción de convivencia escolar que hoy asedia a la escuela.

¿Por qué usar la arqueología y la genealogía en un terreno aparentemente simple y distante del trabajo foucaultiano como el de la convivencia? o ¿es un abuso de la obra de Foucault que utiliza la arqueología y la genealogía en la constitución o no constitución de saberes, disciplinas o ciencias? La respuesta es por la negativa. No considero un abuso utilizar este método, por el contrario, me considero autorizada y hasta estimulada por el mismo Foucault, por ejemplo, cuando pregunta: ¿Ha obedecido la arqueología a una necesidad que no podría franquear, o bien ha esbozado, sobre un ejemplo particular, unas formas de análisis que pueden tener otra extensión completamente distinta? Y él mismo responde y, con ello, en cierta forma me siento invitada a seguir mis propios limitados itinerarios en estos terrenos: “no me cuesta trabajo imaginar -bajo

reserva aún de numerosas pruebas que habría que intentar, y de muchos tanteos- unas arqueologías que se desarrollasen en direcciones diferentes” (Foucault, 1970, p. 325).

Para hablar de convivencia escolar se hizo análisis de tres categorías: discursos, prácticas y usos. Entendiendo los discursos como aquello escrito o declarado sobre el tema, las prácticas como la acción misma y los usos como la intencionalidad que se da a los discursos y prácticas existentes y que pueden generar nuevas prácticas y discursos. Para lograr este cometido, fue necesario la construcción de un archivo que agrupó el mayor número de documentos desde diferentes fuentes, dada la condición arqueológica de este trabajo y pasar al momento genealógico para dar sentido a través de la escritura de los datos encontrados a partir de las repitencias o las extrañezas de los enunciados.

Se procedió inicialmente con definir lugares de enunciación en los que se podía ubicar el material, se buscaron registros en cinco espacios: prensa, organismos internacionales, legislación colombiana, documentos sobre la escuela y el campo del saber educativo, este último conformado por artículos y libros sobre el tema. La búsqueda inicial fue en una temporalidad de 1991 a 2019, si bien esta fue la fecha fijada el archivo permaneció abierto para la incorporación constante de material. Delimitar la investigación de la convivencia escolar en Colombia a ese intervalo tuvo su justificación en que es en 1991 en que se da un cambio de paradigma de una escuela disciplinaria a una escuela de derechos, lo que hace pensar que se gestan transformaciones en la escuela y sus maestros para dar cumplimiento a lo que está consagrado en la Carta Magna.

En la constitución del archivo se ubicaron noticias de un periódico de carácter nacional, se revisaron las producciones de organismos internacionales como la Cepal, la Unesco, la Unicef y el BID que tuvieran relación con la convivencia escolar; en Colombia se revisaron las leyes y decretos sobre el tema, así como la producción del MEN; se hizo una revisión en diferentes bases de datos para ubicar los libros y artículos, así como informes sobre estudios realizados en la escuela. Todos

ellos permitieron mirar cómo ha llegado la convivencia a ser parte constitutiva de la escuela y un interés particular al relacionarlo con temas como la paz y la ciudadanía (Chaux y Velásquez, 2015). Esta masa documental dejó en evidencia la falta de investigaciones de corte arqueológico-genealógico, así como la falta de acuerdos sobre un tema de interés nacional, pues figura en archivos que van desde la prensa hasta documentos académicos.

Una vez configurado el archivo, se hizo una lectura a profundidad para identificar los enunciados recurrentes o las extrañezas, información que se registró a través de tres matrices de análisis elaboradas para ubicar las recurrencias e ir tejiendo la ruta de varias décadas de historia de la convivencia escolar en Colombia. Uno de los hechos principales, además de la promulgación de la Constitución, fue la firma de Colombia de los Derechos del Niño en 1991 (Ley 12 de 1991), en ese momento se comienza un trabajo para lograr el derecho a la educación fundamentado en una convivencia democrática. La arqueología deja en evidencia, a través del archivo, que esta es la década en la que comienza la proliferación de los discursos y las prácticas, inicialmente por parte de organizaciones externas a la escuela y en los últimos tiempos sistematización de experiencias adelantadas por maestros.

El tema de la convivencia escolar comienza a ser protagonista en las dinámicas escolares y en la legislación que le es propia, se promulgan leyes, figura en titulares de prensa, aparecen publicaciones por parte del MEN para orientar el accionar de las instituciones educativas, incluso desde las mismas Secretarías de Educación se diseñan proyectos para ejecutar y se definen acciones por parte de las administraciones municipales como la *Semana de la convivencia en Medellín*, evento que se realiza desde el año 2006 en la segunda semana de octubre con programación para la ciudadanía en general y actividades en las instituciones educativas de prevención del acoso escolar. Esta iniciativa se retoma en los municipios no certificados de Antioquia desde el año 2011

con una jornada pedagógica y lúdica realizada cada 15 de septiembre, con el fin de mejorar un panorama lleno de denuncias.

Acciones como *la semana de la convivencia* me dan a entender que la convivencia traspasó las puertas de la escuela y comenzó a ser protagonista para denunciar en los medios de comunicación las soluciones violentas que les daban los estudiantes a conflictos escolares, para instaurar tutelas en contra de las instituciones educativas y como respuesta a ellas la Corte Constitucional emitía sentencias relacionadas con el derecho al libre desarrollo de la personalidad y la vulneración de derechos a la que estaban expuestos los estudiantes (Sentencia T-917/2006, Sentencia T-905/2011). El incremento de la normativa abrió el espacio para la reforma educativa materializada en la Ley General de Educación de 1994 y alcanza su pico en el 2013 con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

La convivencia permanece vigente tanto por la demanda de los países en guerra como por el tema del maltrato entre escolares cuyos primeros resultados figuran a finales de los años ochenta (Córdoba et al., 2014). Se suma al panorama el cumplimiento de agendas, acuerdos y políticas internacionales en los que cabe destacar, por ejemplo, la Convención de los derechos del niño (ONU, 1959), que es el primer documento en el que figura la convivencia escolar como demanda a la sociedad y a la escuela. Estos mismos derechos son posteriormente incorporados y recordados a través de los documentos de la Unesco y de las actas de las cumbres educativas (1974; 1983; 1990; 1995; 2000). Para Colombia, con la promulgación de la Constitución de 1991, se da validez a los mandatos internacionales de reconocer la paz como derecho y la educación como un espacio para la formación ciudadana, por eso se emiten normas que parten de la Ley 115 de 1994 hasta la más reciente que es la Ley de Cátedra para la Paz (Ley 1732 de 2014).

La investigación cuestiona por qué un tema que ha estado presente desde el origen de la escuela, cada vez se hace más visible en la legislación, en las producciones ministeriales y en las

organizaciones internacionales. La convivencia escolar es un concepto que se hace operativo en la escuela: se usa desde la pedagogía para el diseño de proyectos o sistematización de éstos (Castro-Robles et al., 2020), y desde la psicología para la aplicación de test o pruebas que valoran el comportamiento (Chaparro et al., 2015; Fierro-Evans et al., 2013); incluso en los últimos tiempos también lo jurídico ha hecho sus aportes al tema desde el análisis de la normativa (Aguirre Román et al., 2019). Se evidencia, pues, que la convivencia escolar es un tema complejo porque, involucra un entramado de términos y porque se usa el concepto más desde lo práctico que desde las comprensiones teóricas. Se precisa, entonces, pasar del diseño y sistematización de proyectos a emprender un análisis de un fenómeno relacional.

Las investigaciones sobre la convivencia escolar presentan diferentes aristas como la violencia social, el clima escolar, los manuales o reglamentos, la ciudadanía, los derechos humanos y, en los últimos años, la paz. Los resultados han demostrado que el clima de aula influye en el desempeño escolar (Ascorra et al., 2019; Merma-Molina et al., 2019); por eso la convivencia se convierte en una prioridad en los escenarios educativos, ya que dinamiza las acciones cotidianas del aula y hace que toda la comunidad educativa tenga una pregunta constante por la transformación de las relaciones interpersonales. Más allá de las características de las instituciones educativas (en adelante IE) están las situaciones del contexto, que han hecho que el tema de la convivencia escolar se consolide como interés académico (Pérez Caicedo et al., 2020).

Frente al tema de la convivencia escolar existen diferentes enfoques: ciudadanía (Chaux et al., 2004), violencia (Ghiso, 2012), solución de conflictos (Puerta-Lopera y Builes-Builes, 2011), derechos (Saldarriaga 2006; 2013), paz (Jares, 1999; 2001), democracia (Gómez, 2012; Carbajal-Padilla, 2016). Pese a esto, no se ubica hasta el momento un trabajo de investigación que piense la convivencia escolar desde los discursos, las prácticas y los usos en conjunto. Lo hacen pero con categorías aisladas; es decir, hacen énfasis en lo que se dice sobre la convivencia o lo que se hace



con ella en las instituciones, pero muy pocos textos se preguntan por los efectos de los discursos y las prácticas. Así mismo, no se ubican en esta temática investigaciones de corte arqueológico-genealógico; hasta el momento la producción más cercana es la investigación doctoral de Cortés (2013) sobre prácticas de ciudadanía en la escuela colombiana muestra de la dispersión de la información sobre convivencia escolar y, al mismo tiempo, un reconocimiento al interés por un tema en varios países y con múltiples énfasis.

La investigación está organizada en cuatro capítulos. El primero responde a los elementos teóricos y metodológicos de la investigación, que incluye el problema, los conceptos rectores de prácticas, discursos, usos y la metodología. El segundo capítulo conceptualiza la convivencia escolar a partir de los discursos hallados en el archivo. El tercer apartado deja en evidencia las prácticas identificadas en la masa documental. El cuarto capítulo devela los usos que se le da a la convivencia escolar. Se cierra la investigación con las conclusiones. Los dos primeros capítulos son el resultado de conceptualizaciones sobre el tema y la descripción arqueológica, mientras que los dos últimos corresponden al proceso de análisis desde la genealogía. Se detalla a continuación cada apartado.

En el primer capítulo se expone el problema de investigación, materializado en tres momentos, la escuela como espacio natural para la convivencia, el conflicto y el desencuentro social con situaciones externas que modifican las realidades del aula y a partir de esas dinámicas, dan paso a una proliferación de información relacionada con normativa sobre el tema, investigaciones académicas y experiencias de maestros. En este mismo apartado se conceptualizan los conceptos clave de esta investigación: discursos, prácticas y usos a partir de diferentes autoridades. Finalmente se hace una ampliación conceptual y procedimental sobre la metodología arqueológica-genealógica, la configuración del archivo y el análisis de este.

El capítulo dos referido a la convivencia escolar detalla las producciones académicas y legislativas de organismos internacionales que le dan validez al concepto, lo han posicionado como eje central del proceso educativo y son el fundamento en parte para la legislación nacional. Hace una exposición del concepto, desde su evolución histórica hasta las definiciones más representativas, deja en evidencia la falta de acuerdos teóricos y los diferentes enfoques con los que se opera la convivencia escolar.

El tercer capítulo está estructurado en el análisis de las prácticas, decantando en casi las tres décadas de investigación un discurso que refiere la convivencia escolar como una denuncia de la violencia social ya sea el conflicto armado, los combos o las pandillas que con sus dinámicas han afectado los procesos educativos. Queda en evidencia la vulneración de derechos humanos en la escuela y herramientas como el manual de convivencia que contrarrestan la situación y funcionan como garantes frente a la diversidad y el conflicto que genera la escuela. Se contemplan propuestas relacionadas con las competencias ciudadanas y las evaluaciones periódicas que se realizan del tema, así como las iniciativas de los maestros y las IE que presentan un despliegue de apuestas de mejoramiento vinculado al tema de la paz para consolidar espacios con mejor clima escolar.

Finalmente, en el cuarto capítulo se devela el juego de poder que está oculto en los discursos y las prácticas de la convivencia escolar; queda en evidencia en el análisis un obstáculo de la convivencia como lo es la desigualdad social. Pero que más allá de existir una intención de solucionarla, la vulnerabilidad económica se reproduce y acrecienta la brecha de pobreza en unas clases particulares, precisamente en esas a las que se les demandan la convivencia escolar y que terminan siendo víctimas de una mercantilización de la educación, pero que representan un soporte para el capital humano y el desarrollo sostenible.

Después de los capítulos ligeramente detallados en los párrafos anteriores, se finaliza la tesis con las conclusiones sobre la investigación y los anexos. En el siguiente desarrollo queda en

evidencia que la proliferación de un fenómeno como la convivencia escolar ha derivado en una conceptualización dispersa, tipo caleidoscopio, que genera múltiples miradas sobre un mismo fenómeno, asuntos que se cruzan con momentos de país, acuerdos internacionales y legislación nacional. Se invita pues al lector a leer en profundidad la tesis e incluso a mirarla con sospecha, porque puede que en ella no quede evidencia de las dificultades que la dinámica escolar produce y de las intenciones de endilgarle a la escuela asuntos de la realidad social colombiana para que las solucione con buenas intenciones nombradas desde la convivencia escolar.

## 1. Elementos teóricos y metodológicos

### 1.1 Problema

*Desde su emergencia legal en el siglo XIX,<sup>3</sup> la escuela ha sido un espacio de socialización para la construcción de la nación y de la ciudadanía. Sin embargo, durante las últimas décadas del siglo XX se ve afectada por diferentes problemáticas, entre las más importantes: nuevas formas de conflicto (Ruíz, 2006; Puerta y Builes, 2011; Villalba, 2016), violencia (Cajiao, 1995; Ochoa y Diez, 2013; Mojica, (2017), falta de autoridad docente (Diker, 2009; Pineda-Alfonso y García, 2014; Ruiz, 2016). Problemáticas que fuerzan la pregunta social y política por la convivencia social hasta el punto de tener ésta que priorizarse en las políticas públicas educativas para intentar mejorarla desde la educación y desde la misma escuela (Ley 1620 de 2013). Pese a la gran cantidad de literatura sobre estas problemáticas<sup>4</sup>, no existen estudios con una mirada arqueológica-genealógica sobre las condiciones de emergencia de los discursos y de las prácticas de la convivencia escolar, es decir, no hay, hasta donde se ha podido comprobar, estudios sobre las condiciones de su aparición y desarrollo, ni sobre los usos que a estos discursos se les da en ámbitos educativos, sociales y políticos. Precisamente ese es el objeto del trabajo de investigación: adoptar una mirada arqueológica-genealógica para describir las condiciones de emergencia y el desarrollo de discursos, prácticas y usos de la convivencia escolar en Colombia, porque estos,*

---

<sup>3</sup> Se toma como referente de análisis la emergencia de los estados constitucionales y la creación legal de la escuela. Esto no significa que para otros intereses de investigación la escuela pueda ser remitida a procesos de mucho mayor alcance en términos sociales y culturales. Ver: Querrien (1994).

<sup>4</sup> Ver **Anexo A** con bibliografía de tesis de Doctorados en Educación en Colombia que abordan el tema con diversos enfoques y el **Anexo B** con bibliografía actualizada sobre el tema.

*hipotéticamente, pueden tener muchas más intenciones y efectos de los que se ven en la superficie de sus enunciados y de sus invocaciones educativas.*

El problema, así planteado, se despliega de la siguiente forma: primero, se muestra la escuela como un escenario natural para la convivencia; luego se pone en evidencia el conflicto y la violencia como situaciones que modifican la realidad de la escuela; por último, se muestra la proliferación de la información sobre el tema en la voz de los académicos, los maestros y la legislación.

El primer asunto es mostrar que la escuela ha tenido el papel histórico de ser un espacio de socialización y construcción de la ciudadanía. Más todavía, mostrar que, aunque en ella siempre han existido lógicas de complejas relaciones interpersonales propias de todo grupo en convivencia, estas lógicas hacían parte constitutiva de la institucionalidad en términos de orden, de gobierno y de disciplina, pero sin llegar a ser todavía un problema de dimensiones sociales nacionales por el cual esa escuela fuese objeto de intervención política, juzgamiento social y preocupación académica.

La escuela es un dispositivo que emergió en las lógicas de una necesidad histórica. Por lo menos en la Europa moderna, la escuela convirtió a los niños en infancia escolarizada que tenía que estar junta para luego conformar la sociedad (Ariès, 1987; Donzelot, 1977; Querrien, 1994; Sáenz et al., 1997; Jiménez-Becerra, 2008)<sup>5</sup>. Particularmente, en las sociedades occidentales la escuela es un dispositivo de gobierno y, por ende, de la construcción de la ciudadanía que requiere la democracia para la constante vigencia, exhaustividad y transformación social (Cortina, 2005;

---

<sup>5</sup> Como dice Foucault, los dispositivos surgen en el marco de solucionar necesidades históricas. Para la noción de dispositivo, ver: (Foucault, 1991; Agamben, 2011<sup>a</sup>; Deleuze, 1990).

Echeverri-Álvarez, 2015). Por este motivo la educación es, al mismo tiempo, el instrumento para construir la libertad de las sociedades liberales<sup>6</sup> y para contener sus posibles abusos:

En los países republicanos en donde la forma del gobierno supone un grado de libertad más alto que el que se concede en otros sistemas, es especialmente donde se hace más imperiosa la necesidad de educar a las masas; medio único y seguro de evitar que ellos lleguen al abuso de esa libertad, y caigan en un estado de desmoralización. (*El Progreso*. 1875. En: Echeverri-Álvarez, 2015)

Desde la emergencia de los Estados constitucionales la escuela ha tenido la responsabilidad de formar las nuevas ciudadanía mediante estrategias pedagógicas y de relacionamiento que habilitaban a las personas para estar en sociedad en cada contexto espacio temporal (Echeverry, 1989; Caruso, 2005; Caruso y Roldan, 2005). La máquina escolar, como lo refieren Varela y Álvarez-Uría (1991), es tan natural a la realidad social que genera rechazo el solo hecho de cuestionar su función, pues permite la socialización y es paso obligado para todos los niños hacia la sociedad. El surgimiento de esta escuela fue posible por otras condiciones sociales que, como lo presentan estos dos autores, se relacionan con la configuración de la infancia, la emergencia de un espacio físico destinado a educar, la configuración de especialistas en infancia, la destrucción de otros modos de educación y la obligatoriedad de la escuela impuesta desde la norma. La escuela de la segunda década del siglo XIX cumplía la función de fomentar y decantar las transformaciones que se producían en la transición del mundo ilustrado a las nuevas lógicas republicanas y, como muestra Caruso (2005), acercaba a los niños y a las familias a las autoridades republicanas para

---

<sup>6</sup> El término de sociedad liberal, específicamente el liberalismo, se refiere al liberalismo económico expuesto por Foucault (2006; 2007), entendido como el arte para gobernar a la población. Para ampliar este concepto, ver: (Echeverri-Álvarez, 2015; Foucault, 2006; 2007).

construir una nueva sociabilidad no solo dentro de los muros de la escuela sino en los escenarios de las ciudades y del país.

Empero, para el período citado del siglo XIX, la escuela fue mirada desde la óptica disciplinaria aportada por el pensador francés Michel Foucault. En ella, aparentemente, se ejercía el poder de la máquina para hacer dóciles a las personas en un doble sentido: obedientes en términos políticos; productivos en términos económicos (Foucault, 1990; Benente, 2017). Lo cierto es que la supuesta máquina disciplinaria no era un quebrantador de voluntades y de caracteres, sino, por el contrario, la construcción de personas mejor adaptadas para ser libres y exigir cada vez más libertad porque esa construcción ha sido la condición de posibilidad de la vigencia constante de la democracia liberal (Echeverri- Álvarez, 2015; Dussel, 2020<sup>a</sup>; Dussel y Caruso, 1999). Es decir, como mencionaba la profesora Olga Lucía Zuluaga (1984), la escuela nunca fue un aparato impersonal de castigo y encierro, sino el espacio de sociabilidad en el cual la disciplina “se descomponía con el azar de la infancia, capaz de descodificar con la risa y el juego los movimientos de la máquina” (p. 89).

Descomponer la máquina era precisamente hacer convivencia. Socializar, romper las barreras atávicas de la raza, de la riqueza, de la posición social para construir una sociabilidad basada en la libertad, la igualdad ante la ley y la idea de depender, en la escuela y en la sociedad, del propio esfuerzo y no de condiciones inamovibles de valores preexistentes o independientes del esfuerzo personal. Como bien lo señala Narodowski (1994): la pedagogía educa a la niñez, y con ello participa de la formación de grupos sociales, pero esta formación no puede desconocer las condiciones en las que se encuentra la infancia; mucho menos después de la firma de la Declaración de los derechos del niño que fija la educación como derecho y nombra al maestro como garante de este. Se tuvo presente que el acto de educar no era ni es un proceso de fábrica en el que al niño se

le incorporaban conocimientos, es un derecho que debe estar libre de amenazas para el aprendizaje (Meirieu, 2001; 2004).

Este papel básico de sociabilidad, en la lógica general de la construcción de la nación, es una función de la escuela que se va a sostener, con mayor o menor protagonismo y visibilidad desde su emergencia hasta hoy. Una escuela que se adapta a los contextos espacio-temporales, pero también potencia los cambios que transforman al mundo (Hobsbawm, 1995, 2007). Ahora bien, es posible en términos de la historia de la educación argumentar que desde la emergencia legal de la escuela se reconoce una lógica de gobierno de la población que, por supuesto, no permanece inmutable, sino que se desplaza desde pedagogías disciplinarias a las pedagogías correctivas, y, luego, hacia las pedagogías psicologizantes (Foucault, 1990; Varela, 1995, 2009). Las lógicas pedagógicas de gobierno también estaban pensadas en términos de mejorar la sociabilidad, mediante lo que, desde nuestra óptica actual, parecerían un exceso autoritario, pues desde finales del siglo XIX entran en tensión asuntos relacionados con la normalidad-anormalidad que fuerza muchas exclusiones educativas (Varela, 1995; Zuluaga y Martínez, 1996; Sáenz et al., 1997).

Las pedagogías correctivas de principios del siglo XX relevaron, pero no superaron, a las disciplinarias del XIX, aquellas se fueron moviendo hacia formas más sutiles de control, de mayor libertad física y mental de todos los estudiantes (Varela, 1995). Desplazamiento que se concretó en el movimiento de la Escuela Nueva. Un movimiento que respondía a las fuertes transformaciones de la época que exigían mayor libertad individual y colectiva, y mejor formación de una capa obrera de la sociedad; además, fue un movimiento oportuno en relación con fenómenos como la Primera Guerra Mundial que dejaban en la sociedad profundas heridas: fue la educación una de las principales formas de restaurar la vida en común a escala global. Es decir, la escuela asumida como maquinaria de convivencia (Hobsbawm, 1995; Herrera, 1999; Gadotti 2003).



La convivencia y la ciudadanía han tenido un espacio incuestionado en la escuela, es por eso por lo que estos conceptos iniciales remiten a los fines de la escuela propuestos por el filósofo norteamericano John Dewey (1998). Él consideraba a la escuela como un espacio de intercambio selectivo que realizaba sus propósitos de manera gradual. La escuela asumía varias misiones, entre ellas: ofrecer un ambiente simplificado, es decir, establecer un orden progresivo de lo simple a lo complejo; ser un agente purificador de todos los elementos adversos del ambiente que pueden influir en el aprendizaje; permitir que los estudiantes se liberen de las limitaciones que le impone su grupo social y puedan pertenecer al espacio mayor que es la sociedad (Dewey, 1998).

La escuela ha sido considerada el espacio de transición entre lo familiar y lo social; por eso la formación escolar estaba orientada a la acumulación de conocimientos, a la formación laboral y a alcanzar suficientes niveles de socialización para conformar la ciudadanía (Savater, 1997; Camps y Giner, 1998; Camps, 2008; Arendt, 1993; 1997; 2003). También, más recientemente, ha crecido la consideración de que la escuela es tanto un entorno protector como un lugar de cuidado del otro, que exige del maestro su constante creatividad, que tuvo un despliegue en época de pandemia al trasladar la escuela a la casa y limitarlo a la pantalla de un computador por la obligatoriedad de permanecer en casa (Dussel, 2020b). En general, en el pasado y en el presente, la escuela ha tenido como funciones, por ejemplo, compensar las desigualdades, educar en y para la diversidad, generar oportunidades para todos, permitir el bienestar personal con base en los valores sociales; también, naturalmente, preparar para el aprendizaje autónomo (McLaren, 2005; López, 2011)<sup>7</sup>.

Es demostrable que desde la Independencia la función de la escuela está relacionada con producir sociabilidad y ciudadanía (convivencia), dentro de ella misma y para la sociedad (Freinet,

---

<sup>7</sup> Análisis como los planteados por Julia Varela (2009) en la sociología de la educación, muestran que en la escuela se hacen presentes teorías de la reproducción, la correspondencia y la disciplina, que dejan ver que la escuela reproduce las desigualdades o favorecen la movilidad social.

2001; Quiceno et al., 2004; Vasco, 2003; Jaramillo Uribe, 1982). Producirla incluye objetivos constantes que tienen que ver con la formación para la democracia en términos de justicia social, libertad y desarrollo humano. La escuela cumple una función administrativa que certifica los saberes de los estudiantes según el aumento en los niveles de escolaridad y la movilidad social que eso genera y, también, una función cultural según la cual se reconoce que, unidos a los asuntos enciclopédicos del conocimiento, se educa para la potenciación de lo social, es decir, pasa la escuela por una fundamental base de convivencia (Carbajal Padilla, 2016). La educación responde a fines políticos, económicos y sociales que pretenden la construcción y afianzamiento de la nación, y eso no cambia sustancialmente desde su emergencia hasta el presente, si se miran en términos históricos los fines y los efectos de la educación (Baudelot y Leclercq, 2008; Piketty, 2015).

El segundo asunto del planteamiento del problema está relacionado con los fenómenos sociales que llegan a la escuela en las últimas décadas del siglo XX. Los conflictos y las violencias fuerzan la pregunta social y política por la convivencia escolar hasta convertirla en ley de la república. Se indaga de qué modo un espacio histórico de sociabilidad básica como la escuela, según se mostró en el apartado anterior, comenzó desde finales del siglo XX a ser percibido como lo opuesto a esa sociabilidad, esto es, a verse como entorno de violencia y de conflicto (Córdoba y Ortega, 2015; López et al., 2019). La historia de la escuela<sup>8</sup> no ha sido una historia de violencias, de conflictos armados ni de otras formas de comportamiento desvinculados de sus fines sociales. Estos fenómenos generalmente le son exógenos, aunque siempre terminan por afectarla y ponerla en entredicho en la sociedad como la eterna culpable de los males sociales o, en su defecto, como

---

<sup>8</sup> La historia de la escuela en Colombia se puede ampliar con: Jaramillo Uribe (1982). Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, (1987). Martínez, (1994). Helg, (2001). Acevedo Tarazona y Samacá Alonso, (2013). Heredia Duarte y Saldarriaga Vélez (2014). Martínez, (2016). Melo González (2017). Caballero, (2018). Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes, (2019), Devia Góngora, (2020). Espejo, (2021).

el posible paliativo para ellos si es transformada<sup>9</sup>. Lo que sí es propio de la escuela es la demanda de ampliar progresivamente su sistema de actuación a la diversidad e inclusión de población vulnerable, al aumento de población escolar, al incremento de conflictos basados en discriminación, diferencia y pluralidad (Valdés-Morales et al., 2019). Situaciones que desatan en la escuela moderna competencia, jerarquización, relaciones de inclusión y exclusión (Saldarriaga, 2014).

Fenómenos sociales, como los reiterados, fuerzan la pregunta por la convivencia no sólo en espacios académicos, sino que, a escala administrativa gubernamental, instituyen la necesidad de instaurarla, o por lo menos transformarla mediante la intervención política (Ley 1620 de 2013) y, consecuentemente, convertirla en objeto educativo de acción y de investigación. En la actualidad, la guerra que durante más de 50 años ha afectado a Colombia, aunada a violencias como las del narcotráfico, llegan con sus consecuencias hasta la escuela con la afectación de todos sus procesos societarios y académicos; situación que paradójicamente hace resaltar la convivencia escolar como una herramienta que favorece el aprendizaje para la resolución de conflictos, y para pensar en la consolidación de procesos de paz perdurables (Rodríguez et al., 2017; Puerta, 2014). Si bien el conflicto es natural a las personas porque nace de la relación con el otro y, por tanto, también le es natural a la escuela, lo cierto es que en la actualidad no se gestionan fácilmente estos conflictos por las vías naturales de orden y de disciplina, sino con esquemas específicos de resolución de conflictos e intervenciones impuestos a la escuela (Redorta, 2004; Tirado y Conde, 2015<sup>a</sup>, 2015<sup>b</sup>; Galeano, 2020).

Hacer una revisión del concepto de convivencia escolar en Colombia remite, de alguna manera, a las nociones de conflicto armado, narcotráfico y violencia, todos ellos fenómenos

---

<sup>9</sup> Para ampliar esta información ver el Anexo B: inventario de bibliografía actualizada sobre conflicto escolar, violencia escolar y autoridad en la escuela.

sociales que han afectado la escuela y los procesos educativos por varias décadas en el país y que fueron expuestos en los argumentos de autores como Parra et al. (1992); Cajiao (1995) y Ghiso (1999). Cuando se empieza a reconocer el escenario de la escuela como un espacio para la investigación, en la década de los noventa, surgen apuestas como el proyecto Atlántida sobre adolescencia y escuela y el proyecto Justicia y Poder en la Escuela colombiana (Cajiao, 1994, 1995). Lo anterior muestra, en parte, que los problemas más graves de la convivencia escolar tienen sus condiciones de emergencia en lo social, pero llegan a la escuela y deterioran el ambiente que allí podría vivirse en la cotidianidad. Se trasladan comportamientos violentos del exterior a las lógicas escolares, como si se quisiera que ella no se quedara por fuera de la violencia generalizada: una especie de tara social que obliga a solucionar los conflictos sociales por vías de hecho (Areiza-Madrid, 2014).

La escuela ha sido afectada por los fenómenos de violencia en diferentes épocas y zonas del país con resultados impactantes: escuelas destruidas y saqueadas, maestros amenazados y asesinados; niños que regresan al aula con el horror de la guerra y familias desplazadas que tienen que habitar nuevos territorios, por tanto, son impelidos a interrumpir y recomenzar varias veces la escolaridad de sus hijos (Pécaut, 2001; Infante, 2014; González, 2017). Los sucesos de la violencia en Colombia, en términos de Galtung (2016), responden a la violencia constante que afecta estructuralmente la cultura. Estos hechos violentos se materializan en el ámbito escolar en dos tipos de conductas: uno, como insultos, exceso de la fuerza en juegos, burla, discriminación, rechazo, comportamientos que pasan desapercibidos y se normalizan a tal punto que no se intervienen (Pérez y Castellanos, 2019); otro, con violencias más contundentes convertidas en matoneo, uso de drogas y de armas, e incluso amenazas a compañeros y docentes por parte de grupos criminales organizados (Bedoya 2017; Prados, 2019).

Sumado a la historia de la guerra, la desigualdad social y la corrupción, Colombia se vio enfrentada al fenómeno del narcotráfico. Fue por ello que en la década de los noventa la escuela necesitó implementar programas de convivencia que permitieran salvar vidas y evitar una ola de violencia mayor a la ya existente. Así lo muestran investigaciones realizadas por organizaciones no gubernamentales como Corporación Región y el Instituto Popular de Capacitación de Medellín. El narcotráfico, la violencia intrafamiliar, la delincuencia común y el abandono del Estado agudizaron la situación (Bonilla et al., 2016).

La mal llamada cultura de la violencia y la ilegalidad generó diferentes dinámicas: por un lado, empleos ilícitos muy tentadores para los jóvenes; por el otro, algunos estudiantes se vieron forzados a participar de la ilegalidad para salvaguardar su vida y la de su familia, algunos otros se vincularon por asuntos económicos para tener un poder adquisitivo rápido y así suplir la falta de garantías del Estado con el cumplimiento de los Derechos Humanos, relacionados con alimentación, vivienda digna, asistencia médica y educación (Artículo 25, Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco], 1948). Para contrarrestar el panorama en el que estaban inmersos los jóvenes, se comenzó a ofertar alternativas de formación relacionadas con el arte, tanto para los estudiantes que no se vincularon a los procesos armados, como para los que estaban inmersos, a fin de construir otros escenarios de participación (Gómez, 2012; Urrego y Marín, 2013; Garcés, 2020).

Al parecer, en el imaginario de las personas están inscritas las violencias sociales que se terminan reflejando en la escuela (Ghiso, 1999; 2012). Sumado a este imaginario, no se puede desconocer la brecha generacional que agrega otro factor al tema de la violencia y la afectada convivencia escolar (Kaplan et al., 2012). En relación con esta brecha generacional, se producen conflictividades que, en ocasiones, se resuelven de forma violenta y autoritaria entre maestros y estudiantes; pero también las familias recurren a la escuela para que les ayuden a solucionar el

distanciamiento y la falta de sintonía con sus hijos (Ruiz, 2009; Zapata y Sepúlveda, 2012; Esteban, 2015; Perilla Granados, 2018).

Tanto las violencias familiar y comunitaria, como la inequidad social, las pautas de crianza y el maltrato intrafamiliar, se reflejan en la escuela en conflictos como: altos niveles de intolerancia, agresión física y verbal, poca escucha, dificultad para resolver problemas por vía del diálogo, uso inadecuado del conducto regular y del debido proceso (Roldán, 2006). Más allá de las situaciones sociales, la escuela tiene sus propios conflictos, en ocasiones motivados por el currículo, los manuales de convivencia, las relaciones personales y, por qué no, el cumplimiento a las reformas educativas<sup>10</sup>.

Este panorama social muestra el modo en que las preguntas por la convivencia escolar se asocian con problemáticas como: la drogadicción, el embarazo adolescente, la carencia afectiva de estudiantes, el autoritarismo, la falta de sentido de pertenencia de la comunidad educativa y la falta de infraestructura en las instituciones. Estas son situaciones que inciden en las disposiciones de la organización escolar, alteran las rutinas, las formas de pensar, de hacer las cosas y generan crisis en los ritmos propios de la escuela, espacio que también es generador de conflictos, que en ocasiones derivan en violencias (Serna et al., 1999; García y Martínez, 2002; Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016; Vizcarra-Morales et al., 2018). Xavier Jares, desde 1997, señalaba que el conflicto en las instituciones escolares estaba dado por varias causas: una, relacionada tanto con lo pedagógico como con las diversas culturas que habitan la escuela; otra, relacionada con el poder de la institución, de los profesionales, el acceso a los recursos y la toma de decisiones; una más, relacionada con la ambigüedad en la estructura, las metas y funciones de la organización escolar; la última, relacionada con los asuntos personales e interpersonales que afectan la comunicación y

---

<sup>10</sup> El impacto de las reformas educativas en las instituciones se puede ampliar con el texto: *¿Qué Reformó La Reforma Educativa? Un estudio para Medellín* (Saldarriaga y Toro, 2002).

la satisfacción personal. Diagnóstico interesante para la época y para ciertas culturas pero que se quedaba corta para pensar la situación de la convivencia escolar en Colombia.

Varios autores coinciden en los discursos que denuncian la violencia que llega a la escuela. Estos reconocen que el fenómeno ha generado acciones como diagnósticos para identificar qué tanto se afecta el desempeño académico de los estudiantes, así como políticas para visibilizar la violencia y prevenirla, de tal manera que esto construya formación ciudadana desde la escuela (Carpio et al., 2013; Del Rey et al., 2017). Autores como Rodríguez et al. (2017) también señalan que “desde hace doscientos años la escuela ha tratado de estar en paz mientras el país se debate en violencias” (p. 208). Violencias que, como se viene reiterando, han permeado la escuela hasta obligarla a generar un permanente diálogo según el cual, inclusive, la resolución del conflicto escolar le aporte a la construcción de ciudadanía (Medina et al, 2016).

La violencia social ingresó a la escuela y se sumó a los conflictos y dinámicas escolares, la afectación causada por esos fenómenos externos despertó el interés por realizar acciones que alejaran a los estudiantes de los escenarios de conflicto armados y a su vez fortaleciera una convivencia democrática entre pares y aportara a la ciudadanía. La garantía de un proceso educativo con un fundamento de paz y convivencia se fortaleció con la firma que hizo Colombia de los derechos del niño en el año 1991 y en ese mismo año la promulgación de la Constitución Política, todos ellas con el ánimo de consolidar una cultura en la que los estudiantes no fueran víctimas sino actores activos en una escuela con enfoque de derechos.

El tercer asunto del planteamiento del problema se refiere a la cantidad de literatura sobre convivencia escolar y a la dispersión de esta. Es fácilmente identificable el discurso creciente de la convivencia tanto en términos de políticas y anclajes legales como en los ámbitos del saber educativo (Arón et al., 2017; Ascorra et al., 2019). No se puede pensar en la exclusividad de producción de un ámbito específico, por el contrario, fluctúa entre los organismos internacionales,

la legislación nacional, la escuela y los académicos en diferentes momentos. Para dar coherencia a este apartado se reconocen en su orden los aportes al tema de la convivencia escolar desde el ámbito internacional, luego la legislación nacional, los aportes del MEN y finalmente la producción de los académicos.

En relación con esta proliferación de documentos, se puede seguir un itinerario que necesariamente lleva a sus antecedentes más visibles que están publicados en organismos y políticas internacionales que exigen el cumplimiento de agendas y de acuerdos, por ejemplo, los Derechos del Niño (1959). Estos derechos pueden asumirse de forma provisional como el primer documento en el que figura la convivencia escolar como demanda a la sociedad y a la escuela. Los mismos son incorporados y recordados a través de los documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), de las actas de las cumbres educativas, de la legislación colombiana y de las producciones del Ministerio de Educación Nacional (Anexo C).

Es menester señalar que la Unesco en la década de los setenta brindó reflexiones relacionadas con la convivencia, aunque aún no estaba presente el concepto, lo asociaron con el aprender a ser (Faure et al., 1973) y con la educación para la comprensión, la cooperación y la paz como un todo indivisible (Unesco, 1974). En 1996 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) publicó el informe de Jacques Delors: *los cuatro pilares de la educación*, que se convirtió en un punto de referencia para oficializar el tema de la convivencia en la escuela. Sobre las cumbres educativas publicadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2016) se puede resaltar que la segunda Cumbre Iberoamericana de Educación (1992) ya establecía una conexión entre educación y democracia. La declaración V (1995) hizo un énfasis especial en la formación en valores para la convivencia y el logro de la ciudadanía al reconocer que la educación “deberá realizarse en el marco del desarrollo de



contenidos y actividades de aprendizaje que promuevan la formación de ciudadanos solidarios en lo social, participativos y tolerantes en lo político, productivos en lo económico, respetuosos de los derechos humanos” (p. 4). La conferencia VI (1996) reconoce la democracia como la posibilidad para la convivencia, lo mismo sucede en la Declaración VII (1997), que además de la democracia reconoce la formación en valores.

En el documento de la Cumbre IX (1999) continúa la preocupación por la democracia, pero figura por primera vez la palabra convivencia para referenciarlo como un principio de la formación ética y cívica “la convivencia armónica, la responsabilidad, la tolerancia, la justicia, la igualdad, el respeto de los derechos humanos, el aprecio de la diversidad, y la conciencia de la solidaridad internacional deben estar en la base de una educación de calidad” (p. 4). La declaración XX (2010) establece la relación entre inclusión y convivencia. La Declaración XXII (2012) reitera la importancia de la educación para la convivencia, la cívica y la ciudadanía. Finalmente, la Declaración XXIII (2013) reconoce la relación entre arte y convivencia, y hace una mención especial al proceso de paz en Colombia.

Frente al interés internacional manifiesto en las declaraciones de la OEI, Colombia inicia el recorrido legislativo con la promulgación de la Constitución Política de 1991, que asumió un compromiso para la construcción de la ciudadanía, el logro por la convivencia y la paz; con esa ruta surgieron diferentes normativas que orientaron desde lo educativo y lo político la consecución de ese ideal de vida. En 1994 se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115). En ella se establecen los fines de la educación, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, y todo lo relacionado con el gobierno escolar. Para operativizar la Ley 115 se promulgó el Decreto 1860 de 1994 que brindó las orientaciones para desarrollar estos aspectos en las instituciones educativas. Adicional a estas dos normas surgen algunos lineamientos y orientaciones por parte del Ministerio de Educación Nacional. Los lineamientos surgen como una

respuesta al artículo 78 de la Ley 115 de 1994, cuyo objetivo es orientar el quehacer de los maestros en sus diferentes áreas. En todos estos documentos se hace un llamado a reconocer el libre desarrollo de la personalidad y las relaciones basadas en parámetros de convivencia.

El documento de *Constitución Política y Democracia* (1998b) insiste que tanto la ciudadanía como la democracia deben ser vividas continuamente para poder ser apropiadas por los estudiantes. El documento referenció una serie de estudios previos que realizó el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en relación con la democracia y la ciudadanía. En 1998 salió la publicación de los *Lineamientos de Educación Ética y Valores* (1998a) que expuso diferentes discursos filosóficos que enmarcaron la educación ética en la escuela. El documento también reconoció las violencias como un fenómeno que impacta el contexto del país y de la escuela, “se trata de una crisis de cultura política de la sociedad colombiana, en un contexto de múltiples formas de violencia que han estado presentes a lo largo de nuestra historia social y política, que han fragmentado el tejido social” (MEN, 1998, p. 26). Posteriormente, el MEN publica el texto *Estándares sobre Competencias Ciudadanas* (2004a) que reconoce que el concepto de ciudadanía parte del hecho de que los seres humanos viven en comunidad y que no es fácil lograrlo, por las diferencias. Es de resaltar que en los Estándares hay un grupo que corresponde a convivencia y paz.

Además del Ministerio de Educación, el Estado se pronunció frente al tema de la convivencia con la promulgación de la Ley 1098 (2006), *Código de infancia y adolescencia*, que en el artículo 15 hace un llamado para que la familia, el Estado y la escuela formen a los niños, niñas y adolescentes en el respeto de los derechos humanos. En el año 2013, con la Ley 1620, se crea el *Sistema de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. En ella se especifica cómo se organizan los comités de convivencia y sus diferentes funciones; al mismo tiempo, resalta

la importancia de articular los proyectos pedagógicos al sistema escolar de convivencia. Para operativizar la Ley 1620, surge el Decreto 1965 de 2013 que detalla todo lo relacionado a los comités de convivencia escolar y las modificaciones que se deben realizar al manual de convivencia. Esta ley favoreció un despliegue de producciones desde el MEN y mostró a las instituciones educativas las actividades a realizar para favorecer la convivencia. Un ejemplo de ellas es la Guía Pedagógica 49 de 2013 que orienta todo el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Finalmente, en el año 2014 se promulga la Ley 1732 que brinda las orientaciones para que cada institución educativa incluya en su currículo la Cátedra para la Paz.

Los diferentes gobiernos de Colombia, desde la Constitución de 1991, han vinculado el tema de la convivencia escolar a los planes decenales de educación; sin embargo, con cada cambio de plan se modifica el enfoque: en el primer plan (1996-2005) el enfoque era convivencia ciudadana; en el segundo (2006-2016), convivencia escolar; y en el que se encuentra vigente (2016-2026), el énfasis es sobre posconflicto y paz. En el año 2013 se crea la Ley de Convivencia Escolar en la que se estipulan procesos obligatorios frente a los temas que realmente ya eran visibles desde la promulgación de la Ley General de Educación (1994). En paralelo con estas dispersiones legales que le otorgan cada vez más protagonismo a la convivencia en la escuela, se reconoce un paulatino aumento de la literatura sobre el tema. En Colombia la convivencia ha fluctuado o se ha articulado a temas como los valores, competencias ciudadanas, *bullying*, violencia y posconflicto.

Un ejemplo de la proliferación y del interés por el tema son los textos publicados en Medellín por la Corporación Región y el Instituto Popular de Capacitación. En la Corporación Región<sup>11</sup> se produjo un manual de referencia sobre la convivencia escolar que muestra un panorama

---

<sup>11</sup> La Corporación Región es una Organización No Gubernamental, ubicada en la ciudad de Medellín, que durante las últimas tres décadas ha trabajado por los derechos humanos, la democracia y la paz, con proyectos de intervención y producción académica.

desde 1993 hasta el 2001. Allí se analizan 30 textos representativos sobre el tema (Arias, 2002)<sup>12</sup>. Otro texto de interés presenta un panorama de la situación social de Medellín y los efectos que esto tiene sobre la convivencia escolar (Serna et al., 1999). La producción de la Corporación fluctuó entre informes de investigación, reflexión, propuestas para la mejora de los ambientes institucionales y el fortalecimiento de los gobiernos escolares (Toro et al., 2003; Saldarriaga, 2006; 2013). Por su parte, el Instituto Popular de Capacitación (IPC) tiene su foco de producción en la concepción de escuela, mecanismos alternativos para la solución de conflictos y la sistematización de experiencias en instituciones (Ruíz, 2003, 2006; Luján, 2009). Desde el 2010, los textos del IPC tienen un énfasis en la situación de violencia, el conflicto armado y los acuerdos de paz.

Algunas universidades colombianas en la última década han realizado procesos de investigación y, derivado de ello, publicaciones sobre el tema de la convivencia. De la Universidad de los Andes se ubican producciones sobre violencia escolar en Bogotá (Chaux, 2013), también sobre los costos económicos y sociales del conflicto (Arias et al., 2014) y sobre los procesos de posconflicto (Programa de Investigación de Política Exterior Colombiana, 2020). En la Universidad Luis Amigó se ubicaron producciones relacionadas con diagnósticos sobre derechos (Durán-Palacio et al., 2015) y *bullying* (Layne et al., 2019). La Universidad de Manizales tiene textos sobre cómo vivir juntos (Barreneche, 2014) y sobre la construcción de ciudadanía (Fernández-Arbeláez et al., 2018). En la Universidad de Antioquia se encuentran publicaciones sobre convivencia y conflicto escolar (Puerta et al, 2011; 2015).

El panorama expuesto da cuenta del crecimiento de la información, muchas de ellas propuestas de intervención, para mejorar la convivencia, que se implementan, pero que, posteriormente, decaen (Ospina, 2010; Sandoval, 2014; Tirado y Conde, 2015b; Mendoza y

---

<sup>12</sup> Una revisión más actualizada se puede ubicar en el artículo: Andrades-Moya, J. (2020) Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. En: Revista Electrónica Educare. Vol. 24(2) Mayo-agosto, 2020: 1-23.

Barrera, 2018). Otro ejemplo del interés por el tema se ve materializado en las propuestas de formación de posgrados dirigida a maestros en Colombia, quienes fundamentan sus proyectos de investigación en la reflexión sobre la convivencia escolar o en la intervención con proyectos (Anexo D). Otra forma de intervención en la escuela se da a través de programas estatales, de las alcaldías, las secretarías de educación o de entidades no gubernamentales como agentes externos con propuestas de capacitación a maestros, talleres con estudiantes o investigaciones que les permita comprender el fenómeno<sup>13</sup>.

La proliferación de discursos sobre el tema se hace evidente, también, cuando se observa que frente al mismo concepto existen abordajes diferentes, por ejemplo, un grupo de investigaciones refiere que sobre convivencia escolar existe una normativa suficiente, pero que la norma por sí misma no resuelve los asuntos estructurales de la escuela (Ortega et al., 2009; Bocanegra y Herrera, 2017; Martínez, 2018). No se puede desconocer que, más allá de la normativa internacional y nacional, las instituciones educativas actualmente cuentan con manuales de convivencia escolar que, según las investigaciones, son generadores en muchos casos de conflictos y violencias (Aguirre Román et al., 2019). Es más, hay autores que afirman que la convivencia ha asumido un papel protagónico en la escuela debido a la proliferación de normativas, programas, planes y proyectos (García y López, 2014).

Otro aspecto en el que se observa la proliferación del discurso es en las prácticas de la convivencia escolar. Ortega (2007) menciona cómo, con el título de educación para la convivencia, se han creado programas escolares sobre convivencia, incluso han sido excesivos y alarmistas

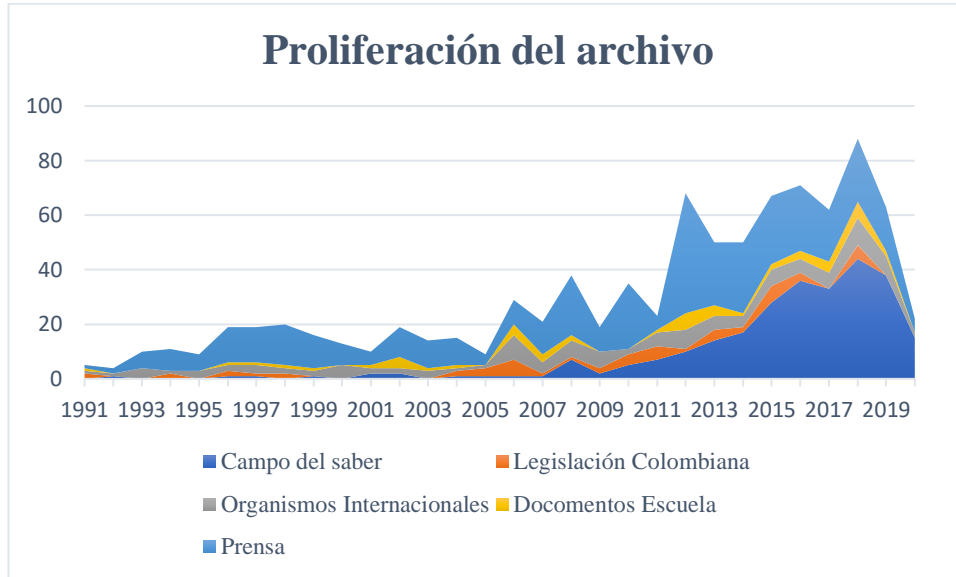
---

<sup>13</sup> En Medellín programas como: Escuela Entorno Protector. <https://medellin.edu.co/entorno-protector>  
En Bogotá el Programa de Hermes: <https://www.centroarbitrajeconciliacion.com/Servicios/Convivencia-estudiantil/Que-es-el-programa-de-convivencia-escolar-HERMES>  
Para Colombia: programa Aulas en paz: <https://aulasenpaz.uniandes.edu.co/>  
Desde el Ministerio de Educación Nacional las Guía 48 y 49 son Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Así cómo las cartillas sobre Educación para la paz.

dichos programas, plagados de asuntos mediáticos que en ocasiones no corresponden con las realidades que vive la escuela y que esta quiere superar. Algunos autores visibilizan prácticas escolares que tienen un carácter preventivo, es decir, antes de que suceda el problema. Es por ello por lo que se hace capacitación sobre conflictos y se elaboran las normas de forma democrática (Arce y González, 2014; Tirado y Conde, 2016; López et al., 2018). Esta situación de prácticas y discursos dispersos ha hecho que autores como Córdoba et al. (2014) reconozcan la convivencia escolar como un constructo “que aglutina un conjunto de valores y prácticas educativas de relevancia, que se consolida durante la primera mitad del siglo XXI” (p. 208).

La última muestra de la proliferación es la que hace referencia a los enfoques desde los que se aborda la convivencia escolar y que se hacen explícitos en diferentes textos (López, 2014; Puerta et al., 2015; Vega; 2017). Para ilustrar el tema se traen los estudios más recientes. Autoras como Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) muestran los principales enfoques en el estudio de la convivencia escolar como: estudio de clima escolar, de la violencia o de su prevención; desde la educación socioemocional; como educación para la ciudadanía y la democracia; convivencia como educación para la paz; como educación para los derechos humanos y como desarrollo moral y formación en valores. Figuran otros enfoques que reconocen las siguientes perspectivas en el estudio de la convivencia escolar: 1. Desde la convivencia democrática que pretende hacer reformas integrales al currículo, mejorar las capacidades de los integrantes de la comunidad educativa y las organizaciones escolares. 2. De seguridad ciudadana que se basa solo en los asuntos disciplinarios y genera ambientes seguros para el proceso educativo. 3. Perspectiva de salud mental infante-juvenil que previene la violencia y el acoso escolar, ya que promueve habilidades positivas, brinda acompañamiento psicosocial al estudiante y su familia. 4. De gestión, aquí se materializan las perspectivas dos y tres, delegando la responsabilidad en la escuela frente al tema de la convivencia (Morales y López, 2019).

Una manera de ilustrar el aumento de la literatura es con la siguiente gráfica:



**Figura 1.** Proliferación del archivo en una temporalidad de 1991 a 2019.

Todos estos aportes de la literatura especializada muestran la emergencia del concepto de la convivencia escolar como alternativa al discurso de la violencia y el conflicto social que modifica las dinámicas escolares. La convivencia escolar no es un concepto simple; va más allá del mero encuentro con el otro, del vivir juntos (Touraine, 2000; Marina, 2006); es una amalgama de posibilidades que tiende a confundirse con conceptos afines como paz y ciudadanía, más aún, que está constituida por múltiples escenarios, entre ellos, el de mayor presencia y visibilidad, es la resolución de conflictos, debido a que es de las situaciones que más dificultad representa en las instituciones educativas (Durán, 2016; Loaiza, 2016; Rubio Saavedra, 2019). El aprender a vivir juntos en escenarios escolares requiere el reconocimiento del otro desde su dignidad humana, brindarle oportunidades de participación en actividades como la construcción colectiva de normas, así como capacitar a la comunidad educativa en formas negociadas para resolver los conflictos escolares (Jares, 2006; Puerta, 2011; Cortés, 2012; Areiza, 2014).

Después de los argumentos expuestos, en los que se evidencia la intervención que se hace en los escenarios educativos en busca de una mejor convivencia, es menester recordar que la tesis doctoral no propone otra invocación a mejores propuestas para la convivencia sino reconocer por qué se hizo necesario pensar en ella, qué influjos tiene, con qué tipo de propósitos políticos, pedagógicos y educativos se usa su discurso. Su objetivo fue analizar con un enfoque arqueológico-genealógico las condiciones de emergencia, y las transformaciones, de los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia escolar en Colombia entre 1991 y 2019. Por eso fue necesario elaborar un marco de referencia histórico del contexto en el cual emergen los discursos y las prácticas sobre convivencia en la escuela. Y con este insumo describir los usos que tanto en las políticas públicas, en la ley y en las publicaciones académicas de diferentes disciplinas se hace de la convivencia escolar.

La tesis aporta a los interesados en el tema perspectivas sobre la convivencia escolar para comprender qué relaciones se han establecido entre la escuela y lo social, qué hacen emerger, hacer visible y enunciable, aspectos que parecen lejanos a la niñez como el conflicto y la violencia para invocar una supuesta convivencia pacífica deteriorada por influjos externos de guerra y de diferentes violencias (Kaplan, 2016; Acevedo-Suárez y Rojas-Castillo, 2016; Martínez, 2018). Además de los procesos de reflexión sobre el tema también figuran en crecimiento las propuestas de intervención, ambas marcadas en sus inicios por la falta de teorización del tema. Investigadores españoles ya lo denunciaban al decir que falta rigurosidad en la conceptualización de la convivencia (Chaparro et al., 2015). Países como España, México y Chile muestran la complejidad del concepto de convivencia escolar y lo han convertido en un constructo multidimensional que responde a muchos otros conceptos y se desdibuja en los mismos (Córdoba, 2014). Esto hace de la convivencia un concepto difícil de definir y, por tanto, de abordar.



Las investigaciones y experiencias sistematizadas responden a estrategias, se observa un interés en la convivencia para responder a los conflictos, a la violencia escolar e incluso social (Gutiérrez Loaiza, 2012; Pedraza, 2016), pero muchas de ellas no alcanzan impactos académicos y se genera un vacío conceptual en el que los académicos no logran tener acuerdos sobre el tema que empieza a ser difuso. Como lo señalan Bocanegra y Herrera (2017) al mencionar las demandas que hace la Ley 1620 de 2013 a las instituciones educativas para reformar sus manuales de convivencia y sus proyectos educativos institucionales; y aclaran que, si bien algunas han realizado un ejercicio riguroso, “en otras instituciones no se ha pasado de un ejercicio formal que no ha tenido ningún impacto; lo grave es que estas son la mayoría” (p. 209).

Por muchos años la demanda de formación escolar era académica, de contenidos y de rudimentos necesarios para habilitar las mentes para la ciencia y la producción. En la actualidad se evidencia el paso de una educación instruccional a una formación en ciudadanía democrática en la que se permean problemáticas sociales que generan conflicto y violencia al entorno escolar. Además, se suman realidades de país como la firma del acuerdo con las guerrillas de las Farc-Ep que le otorga una renovada importancia a esta búsqueda de la convivencia en las escuelas, no sólo para que ellas mismas tengan una sociabilidad más equilibrada, sino para que coadyuven a forjar una cultura de paz (Lederach, 2007; Rivera, 2011; Infante, 2014; Toro, 2014; Contreras, 2016; Rosero-Gomajoa, 2021). La posibilidad de entender la complejidad de un fenómeno histórico social como la convivencia escolar, más allá de su aparición en las políticas públicas educativas, permite comprender ciertas lógicas de poder y de gobierno que se asocian con estos discursos y prácticas aparentemente transparentes (Torres, 1991; Tenti Fanfani, 1999).

Los argumentos expuestos, sus relaciones y reenvíos recíprocos, configuran el problema de investigación doctoral que, para su recordación, se sintetiza de la siguiente forma: la escuela ha sido considerada como el lugar para la formación y la socialización; sin embargo, fenómenos

exógenos como la violencia, el conflicto y la falta de autoridad llegan a su territorio y la convierten en un espacio que refuerza la demanda de la convivencia, hasta convertirla en un objeto constantemente invocado, reflexionado y, legalizado, lo que se traduce en la proliferación de literatura y propuestas para su mejoramiento que, en vez de producir claridad en torno al fenómeno lo enrarecen y naturalizan, al mismo tiempo. Es por ello por lo que el trabajo adopta una mirada arqueológica-genealógica para describir las condiciones de emergencia y el desarrollo de discursos, prácticas y usos de la convivencia escolar en Colombia.

## **1.2 Conceptos para un enfoque arqueológico-genealógico**

En el título *Convivencia Escolar: discursos, prácticas y usos*, a primera vista pareciera que se cae en cierta redundancia: discursos, prácticas y usos sugieren una repetición sin claros deslindes para el abordaje metodológico: los discursos, simplificando por ahora, son lo que se dice; las prácticas lo que se hace y con el discurso se hacen cosas, es decir, ellos mismos son prácticas; además, discursos y prácticas son tales precisamente por su constitución social, por la manera en que una sociedad, con formas vigentes de poder, utiliza modos de hacer y de decir con fines específicos para el desarrollo y gobierno de la población (Foucault, 2002; Castro, 2004).

La explicación es que, precisamente, esa tríada fuerza un enfoque arqueológico-genealógico para abordar la convivencia con mirada crítica: discursos, prácticas y usos exigen un esfuerzo inicial de extrañamiento, es decir, mirada que descarta suponer la emergencia de la convivencia escolar como el resultado simple de una directriz internacional, alguna ley nacional, el balance de una cumbre educativa o la voluntad de un gobernante; pues, si bien todos esos registros hacen parte de los elementos verificables de esa emergencia, también hay que tener en la cuenta precedentes y consecuentes menos visibles, más dispersos, que se reconocen como parte de

la misma serie de enunciados que terminaron por constituir la práctica discursiva de la convivencia en la escuela.

No se piensa, por ejemplo, que la legalidad, los programas o las directrices internacionales sean los discursos que decretan el inicio de ciertas prácticas, sino que esos mismos espacios discursivos pueden ser la consecuencia de prácticas sociales que es menester desentrañar, como lo hará la tesis. Por su parte, con los usos se piensa, hipotéticamente, en unos discursos y prácticas utilizados con intenciones que muchas veces están lejos de lo que se dice y de lo que se hace en relación con la convivencia. Y, precisamente, en las tensiones entre lo que se dice y lo que se hace en sociedad es que surgen los problemas de investigación para las disciplinas sociales.

La construcción de los referentes teóricos retoma de Michel Foucault (1970; 1971; 2005; 2019) las prácticas discursivas y las no discursivas como categorías centrales. La idea de uso no pertenece al mismo autor, sino que se construye con autores como Giorgio Agamben (2006; 2011b), con cierta cercanía a los trabajos de Foucault, pero también se construye con los argumentos y las conceptualizaciones de Sara Ahmed (2019) sobre los usos del uso y los aportes de Wittgenstein (2009).

### ***1.2.1 Discurso***

En Foucault (2009a) los discursos son prácticas, es decir, a través de sus obras este autor deja ver el discurso en relación con la locura, la sexualidad, la medicina y con ello, las prácticas que configuraron estos saberes. Foucault argumenta la existencia de los discursos cuando reconoce su emergencia, cómo se han configurado y las relaciones de poder que allí se establecen. En su lección inaugural en el *Collège de France* en 1970, Michel Foucault (2005) pronuncia su conferencia que luego fue plasmada en el libro *El orden del discurso*. Se cuestiona por lo que posiblemente puede enunciar la institucionalidad frente a lo que él dice. Mientras él manifiesta un deseo de no empezar su discurso, la institución dispone todo para que comience, mientras él

reconoce el orden que requiere el discurso y el temor que ello genera, la institución dice que no hay de que temer:

Todos estamos aquí para mostrarte que el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición; que se le ha preparado un lugar que le honra pero que le desarma, y que, si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene. (p. 13)

Esta afirmación refleja posturas opuestas frente al discurso, a su carácter transitorio, a los poderes y luchas que hay en las palabras. El autor define el “discurso en su realidad material de cosa pronunciada o escrita” (Foucault, 2005, p. 13) e incluso manifiesta que, aunque se vea simple, trae consigo prohibiciones que se vinculan con el deseo y el poder. Es enfático al pronunciar que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (p. 15).

Recuerda cómo en el siglo VI, el discurso verdadero que generaba respeto, miedo y que se debía cumplir, era aquel que decidía la justicia, porque convertía la palabra en acción: “he aquí que un siglo más tarde la verdad superior no residía ya más en lo que era el discurso o en lo que hacía, sino que residía en lo que decía” (p. 20). Continúa en el tiempo para hacer un reconocimiento histórico del discurso, y con ello manifiesta que el discurso se ha usado como dispositivo de exclusión “que pone en juego el poder y el deseo” (Foucault, 2005, p. 25). Refiere otra dimensión del discurso “aquella de lo que acontece y del azar” (p. 25) relacionada con los relatos, con cosas que se dicen y se conservan porque en sí mismas pueden tener una riqueza: “en resumen, discursos que, indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos, permanecen dichos, y están todavía por decir” (p. 26). Algunos de estos relatos son los textos religiosos, jurídicos y científicos. Foucault (2005) hace la aclaración que estas categorías no se ubican por separado.

En *Las palabras y las cosas* (Foucault, 2010) dedica un discurso referido a las ciencias humanas, a la historicidad, al habla como representación del pensamiento, esto gracias a “las palabras por su arbitrariedad o su carácter colectivo” (p. 98) pero también a un orden sucesivo y lineal, que ha convertido el discurso en lenguaje y en objeto de conocimiento, según el autor por tres situaciones: porque es necesaria para el conocimiento científico; porque se ha estudiado con un enfoque crítico por su valor histórico “el lenguaje forma el valor de las tradiciones, de las costumbres mudas del pensamiento, del espíritu oscuro de los pueblos; acumula una memoria fatal que ni siquiera se conoce como memoria” (p. 312) y por el surgimiento de la literatura. Lenguaje que volvió a ser de interés en el siglo XIX e inicios del XX en el ámbito de la filosofía y la filología con autores como Nietzsche en la *Genealogía de la Moral*.

Foucault (1971) menciona en su texto *Nietzsche, la genealogía, la historia*, que en la búsqueda de un origen siempre hay un encuentro con el discurso, que es constante y que confronta la realidad, afirma: “estaría ligado a esta articulación inevitablemente perdida en la que la verdad de las cosas enlaza con una verdad de los discursos que la oscurece al mismo tiempo y la pierde” (p. 2). Complementando lo anterior, Foucault (1970) en el libro *la Arqueología del saber* expone su primera etapa de producción académica referida al discurso y al saber; se cuestiona cómo se producen ciertos discursos, cómo se transforman, cuáles son los acontecimientos que los generan y muestra las reglas que lo operan más allá de lo estructural, de lo gramatical. Reconoce los discursos como unas categorías reflexivas, que se pueden regir por principios de clasificación que “merecen ser analizados al lado de los otros, con los cuales tienen, indudablemente, relaciones complejas, pero que no son caracteres intrínsecos, autóctonos y universalmente reconocibles” (p. 36).

Esto para decir que detrás de cada orden del discurso “aparente hay siempre un origen secreto, tan secreto y tan originario, que no se le puede nunca captar del todo en sí mismo”

(Foucault, 1970, p. 39). Se refiere con ello a lo dicho, que en realidad tiene siempre una información soterrada, un silencio de lo jamás dicho. Para ello hay que emprender una tarea y es dejar de abordar los discursos como signos, si bien esta es su base constitutiva “lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese *más* lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese "más" lo que hay que revelar y hay que describir” (Foucault, 1970, p. 81). Es aquí que surge la pregunta por esos discursos ocultos sobre la convivencia escolar.

Para Foucault un discurso no se reduce a lo material de un objeto, por el contrario, es una red de significados infinita, que tienen una unidad de encadenamiento que ha permitido que surjan. Es por eso por lo que el análisis del discurso no se hace sobre el contenido sino sobre su emergencia, su formación, su poder. Los discursos se forman a partir de relaciones de organizaciones, no son hechos aislados, en realidad han permitido establecer relaciones entre el saber y el poder o entre el saber y temas tan diversos como los expuestos en las diferentes etapas de producción de Foucault como la sexualidad, la locura y la seguridad (Rojas, 1984; Botticelli, 2011): “Todas sus investigaciones y la discusión con relación a su “método” investigativo se mueven en el mundo del discurso, que es el mundo de Foucault” (Jiménez-Becerra, 2021, p. 24).

El concepto de discurso en el diccionario de Edgardo Castro (2004) muestra un vínculo directo con la arqueología, con la descripción del archivo. “A medida que Foucault sustituye la noción de episteme por la de dispositivo y, finalmente, por la de práctica, el análisis del discurso comenzará a entrelazarse cada vez más con el análisis de lo no-discursivo (prácticas en general)” (p. 138). Desde el análisis realizado por Castro (2004) Foucault tiene tres grupos de categorías para leer los discursos, la primera es una categoría que relaciona los discursos, en ella se descubre la permanencia en medio del cambio; el segundo son categorías que clasifican los discursos ya sea en género, libros y obras y, finalmente se encuentran las categorías que garantizan continuidad infinita. Está se relaciona con el origen y la interpretación. Así mismo plantea tres criterios de

descripción del discurso: el de formación, relacionado con las reglas de formación, las reglas de juego para individualizar una formación discursiva. El segundo criterio es de transformación define las condiciones en las que se establecen “las reglas de formación de los objetos, las operaciones, los conceptos y las opciones teóricas” (Castro, 2004, p. 140). El último criterio es de correlación, en el que la formación discursiva se delimita o cruza con otros discursos.

### **1.2.2 Prácticas y prácticas discursivas**

Las prácticas han sido comprendidas como eso que se hace (Veyne, 1984), pero desde Foucault se comprenden las prácticas vinculadas al discurso, es decir, el discurso se convierte en práctica. En el texto *Microfísica del poder*, Foucault (1979) menciona qué asuntos de la institucionalidad escolar, como el castigo, responden a la represión y la exclusión. Esto deja ver cómo para Foucault las prácticas son dispositivos<sup>14</sup> con los que se ejerce un poder; es de aclarar que los dispositivos intentan, en primer lugar, producir sentido, y con ellos, dinámicas sociales:

Esta pudo ser, por ejemplo, la reabsorción de una masa de población flotante que a una sociedad con una economía esencialmente mercantilista le resultaba embarazosa: hubo ahí un imperativo estratégico, jugando como matriz de un dispositivo, que se fue convirtiendo poco a poco en el mecanismo de control-sujeción de la locura, la enfermedad mental, de la neurosis. (Foucault, 1991, p.129)

Foucault (1979) señala, refiriéndose al humanismo, que sus discursos le dicen al hombre lo que puede hacer con el poder para ser soberano o sometido, y al mismo tiempo refiere que no es

---

<sup>14</sup> Para la noción de dispositivo ver: Deleuze (1987), Foucault (1990). Agamben (2011) recurre a los planteamientos de Foucault para decir que si bien este autor no define qué es dispositivo si deja leer entre líneas que se refiere a tres asuntos, uno: un conjunto de discursos, instituciones, instalaciones, leyes, lo dicho y lo no dicho, que es una red que se establece entre estos elementos. Dos: que el dispositivo tiene una función dominante, que se inscribe en un juego de poder. Tres: es una red que incluye la episteme, es decir, aquello que permite distinguir lo científico de lo no científico.

un asunto que toque exclusivamente con la población, que lo que se necesita es cambiar la institución con su ideología, “queremos cambiar esta ideología vivida a través de la espesa capa institucional en la que se ha investido, cristalizado, reproducido” (p. 39).

Castells (2015) hace un análisis de Foucault y reconoce cuáles discursos y prácticas no se pueden leer por separado, deben ser analizados en su inestabilidad y en los juegos de poder a los que responden, es decir, que los discursos generan unas prácticas, que ponen en evidencia la relación entre saber y poder: “poderes que producen saberes, poderes y saberes que producen objetos, sujetos y políticas de verdad” (p. 272). Este autor reconoce que para Foucault “el lenguaje es acción porque no se limita a la frase o a la palabra dicha” (p. 272).

El vínculo que Michel Foucault (2009b) establece entre las prácticas y el poder se hace evidente en textos como *Historia de la sexualidad, la voluntad del saber*, al afirmar: “me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en el que se ejercen y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte” (p. 88). Como el mismo Foucault lo señala, es una formación tipo cadena con esas fuerzas que se convierten en estrategias hegemónicas del Estado.

Foucault (1970) en el libro *Arqueología del saber* hace referencia a la práctica médica, a las acciones que se realizaban en la medicina y que configuraron un discurso clínico. Argumenta que “ha habido que ir a un planteamiento de relaciones que caracteriza la propia práctica discursiva, descubriéndose así no una configuración o una forma. Sino un conjunto de reglas que son inmanentes a una práctica y la definen en su especificidad” (p. 76). En *Vigilar y castigar*, Foucault (2009a) refiere las prácticas específicamente como las acciones realizadas en los penales, en los tribunales y las prácticas de castigo.



En el libro *Microfísica del poder* (1979) se expone un diálogo entre Guilles Deleuze y Michel Foucault, en el que se contempla el concepto de práctica. Al respecto, Deleuze menciona que “la práctica se concebía tanto como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, tanto al contrario como debiendo inspirar la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura” (p. 56). Es insistente al referir que “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo” (p. 57). En este diálogo Foucault argumenta: “es en esto en lo que la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica” (p. 58). Según Castro (2004) “el dominio de análisis de Foucault son las prácticas” (p. 425) que pasan del orden del saber, al poder y luego a las relaciones. Las prácticas se configuran por la episteme y los dispositivos: “el dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no-discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes” (p. 425).

En Foucault existe una categoría macro que agrupa las prácticas y los discursos y es práctica discursiva. Este concepto foucaultiano está vinculado al saber, es decir, a los procesos de arqueología que se relacionan con la lectura del archivo y que al mismo tiempo dan cuenta de una época histórica y de la configuración de un saber. Como se expuso en los párrafos anteriores, las prácticas configuran un dispositivo, el mismo que se conforma por prácticas discursivas, relacionadas con el saber y por prácticas no discursivas que establecen las relaciones de poder (Castro, 2004).

En el texto *la Arqueología del Saber*, Foucault (1970) define a qué se refiere el concepto de práctica discursiva:

Lo que se llama "práctica discursiva" puede ser precisado ahora. No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen;

ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la "competencia" de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. (Foucault, 1970, p. 198)

El autor deja claro que en las prácticas discursivas se requiere identificar la manera en que se forman los discursos, cómo se establecen las relaciones entre ellos. "Cuando se describe la formación de los objetos de un discurso, se intenta fijar el comienzo de relaciones que caracterizan una práctica discursiva" (p. 79) o como el mismo autor lo nombra, un sistema de formación que permita la relación de los elementos que configuran la práctica discursiva. Pero a qué se refiere Foucault cuando menciona el concepto de sistema de formación:

Por sistema de formación hay que entender, pues, un haz complejo de relaciones que funcionan como regla; prescribe lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que ésta se refiera a tal, o cual objeto, para que ponga en juego tal o cual enunciación, para que utilice tal o cual concepto, para que organice tal o cual estrategia. (Foucault, 1970, p. 122)

Como lo refiere Foucault (1970), este sistema de formación está en relación con lo enunciado, con la configuración de una formación discursiva y de unas prácticas que muestran unas posibilidades del saber. En la práctica discursiva se logra visibilizar la regularidad histórica de los enunciados, sus posibilidades de verdad y los aportes a la construcción de nuevo conocimiento. Por otra parte, en la lectura que hace Botticelli (2011) de Foucault se reconoce cómo en las prácticas discursivas y otros elementos como "los archivos o los enunciados científicos conforman el conjunto de relaciones situadas que Foucault denomina episteme no son algo diverso o alejado de las dinámicas del poder, no pueden pensarse de manera separada" (p. 122).

La práctica establece líneas entre la historia, el sujeto y las transformaciones que deja en evidencia una verdad que se constituye en un campo de tensión. Es así que las prácticas discursivas permiten ver las regularidades, la formación del discurso y la subjetividad misma. Castell (2015) reconoce que “para Foucault el lenguaje es acción porque no se limita a la frase o a la palabra dicha” (p. 272). Con esto Castell argumenta que, para Foucault, el lenguaje tiene fuerza productiva al establecer relación entre lo que se dice del objeto o de la práctica en cuestión. Pero reconoce que:

Si bien las prácticas discursivas regulan y estabilizan, es imposible advertir la homogeneidad de los enunciados y la de sus vínculos con lo visible; ellos serán siempre heterogéneos, dispersos y su estabilidad no estará dada por sus identificaciones recíprocas, sino por las reglas que harán simultáneos o alternos los pasajes que llegan a constituir una formación. (Castell 2015, p. 277)

Otras interpretaciones sobre el concepto de práctica discursiva son dadas por Dreyfus y Rabinow (2001) quienes hacen un análisis de Foucault y su actividad académica lograda en “una especie de circuito que va desde las formaciones discursivas a los enunciados, y otra vez a las formaciones discursivas” (p. 71) en el que se pasa de lo cotidiano a un discurso serio. Según Dreyfus y Rabinow (2001) los enunciados no son expresiones ni preposiciones, ni se limita a los actos del habla, son “actos de habla especiales, actos de habla serios” (p. 75), ello implica respaldo de expertos en el tema que se enuncia. Luego estos actos de habla serios serán las formaciones discursivas, que fueron analizadas por Foucault con el método arqueológico y su ejecución se vincula con las ciencias del hombre y con “las nuevas categorías para describir los conjuntos de actos de habla serios” (p. 88), estas categorías son: objetos, sujetos, conceptos y estrategias. Con objetos se refiere a agrupar los enunciados, pero luego descubre que “las formaciones discursivas producen el objeto” (Dreyfus y Rabinow, 2001, p. 88).

La convivencia escolar se configura en un dispositivo en la escuela colombiana, desde sus prácticas discursivas logra tener un sistema de formación que aporta a un saber específico. Para Foucault (1970) “un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (p. 306). Esta aclaración se convierte en un punto de partida para retomar los aportes de diferentes autores sobre la convivencia escolar como dispositivo en la escuela.

### ***1.2.3 Usos***

La noción de uso es, en términos teóricos y metodológicos, diferente a la de discurso, práctica o práctica discursiva. En estos casos el referente fundamental ha sido Michel Foucault, empero, para uso, pese a que su espacio lógico es la metodología, un guiño de Giorgio Agamben (2011b) hace incluirlo de manera todavía muy incipiente en el desarrollo teórico. Dice Agamben:

En la historia de la filosofía falta un pensamiento del uso, es algo que aparece de pronto en algunos puntos, pero no hay un pensamiento al uso, el concepto de uso no encontró su lugar tópico y su autor, Aristóteles por ejemplo pensó el concepto de uso y trata de conectarlo con el concepto de acto y excluye la vida natural de la esfera de luz, pero hay un lugar donde lo diferencia de los objetos de producción.

Para ilustrar esta definición el autor pone como ejemplo la cama que no produce nada pero que tiene un uso, se ubica en una esfera de la praxis humana que no es la producción ni la acción. El autor refiere que la praxis humana se compone por tres elementos: producción y acción, que la política y la ética son fundadas sobre estas dos figuras, posteriormente surge un tercer elemento de la praxis humana: el uso, el cual es un elemento poco reflexionado, que siempre queda a la sombra. Reitera que “el uso es algo que resulta de un cuerpo a cuerpo con los dispositivos que lo han capturado, es algo que se tiene que alcanzar” (Agamben, 2011).

En el capítulo *Elogio de la profanación*, Agamben (2006) establece la relación con lo religioso, porque es precisamente en esta esfera que se le da un uso sagrado a los objetos, animales, lugares o personas y se transfiere a otra esfera a través de rituales, y para restituirlo se tiene que hacer el acto de la profanación, que puede ser por contacto, por un tacto que desencante y regrese el uso de lo sagrado. “Profanar significa abrir la posibilidad de una forma especial de negligencia, que ignora la separación, sobre todo, hace de ella un uso particular” (p. 99). En sus palabras “profanar no significa simplemente abolir y eliminar las separaciones, sino aprender a hacer de ellas un nuevo uso, a jugar con ellas” (p. 113). La profanación cumple el papel de desactivar el poder que está vinculado a lo sagrado y lo restituye para que los hombres inventen un nuevo uso.

Se refiere a la profanación como esa posibilidad que tienen los hombres de recuperar lo sagrado y restituirles el uso. Para ello Agamben (2006) aclara “el pasaje de lo sagrado a lo profano puede, de hecho, darse también a través de un uso (o, más bien, un reuso) completamente incongruente de lo sagrado” (p. 99). Lo sagrado además de ser restituido por la profanación, se logra por el juego: “el juego libera y aparta a la humanidad de la esfera de lo sagrado, pero sin abolirla simplemente. El uso al cual es restituido lo sagrado es un uso especial, que no incide con el consumo utilitario” (p. 100). Religión y juego otorgan “una nueva dimensión del uso, que niños y filósofos entregan a la humanidad” (p. 101) aunque en muchas de sus prácticas, como las fiestas y los bailes, intenten encontrar lo sagrado.

Agamben hace una diferenciación entre secularización y profanación, siendo la primera una remoción que deja intacta la fuerza, es decir, se cambia de lugar, no de uso, mientras que en la profanación “lo que era indisponible y separado pierde su aura y es restituido al uso” (p. 102) y aclara: “ambas son operaciones políticas: pero la primera tiene que ver con el ejercicio del poder, garantizándolo mediante la referencia a un modelo sagrado; la segunda, desactiva los dispositivos del poder y restituye al uso común los espacios que el poder había confiscado” (p. 102).

Ahora bien, al proyecto, esta idea de uso de Agamben le da una perspectiva teórica que permite reconocer que con los discursos y prácticas, en términos históricos, se utilizan de variada forma y con múltiples intereses, es decir, se usan. Pero también, para concretar estos elementos teóricos, es necesario definir el concepto desde lo instrumental, así: uso es sustantivo del verbo usar que describe las acciones mediante las cuales se otorga sentido a lo que se posee. Uso supone la existencia de alguna motivación: se usan las cosas para obtener un servicio básico o una satisfacción personal. Casi siempre lo que se usa es un objeto. A veces el uso no se asocia directamente con algo material como un objeto, sino con algo intangible, pero que cumple con el requisito de satisfacer una necesidad. También el uso puede referirse a comportamientos sociales y volverse costumbre.

Si bien Foucault (1970; 1999) no tiene un pensamiento exclusivo para el uso, en sus producciones académicas da pistas de que usar se refiere a utilizar y que es con el uso que se logran establecer argumentos o descripciones sobre un hecho, expresiones como *reglas sucesivas de uso* o *reglas de uso* se refieren a elementos definidos para hacer un análisis, así mismo refiere el *uso de la discontinuidad*, es decir, que los objetos o enunciados se usan o dejan de usar entrando en desuso. Se refiere al uso cuando describe el trabajo con los enunciados, con la forma en que se manipulan, específicamente refiere “una materialidad (que no es únicamente la sustancia o el soporte de la articulación sino un estatuto, unas reglas de transcripción, unas posibilidades de uso o de reutilización)” (1970, p. 194). Un aumento de la palabra uso se hace notoria con el texto *¿Qué es un autor?* (Foucault, 2010) y con ella se refiere al uso de la escritura y al uso del nombre de un autor. Lo mismo sucede en el libro *Las palabras y las cosas* (Foucault, 1998) al referirse a las reglas de formación de objetos y a las reglas para construir nuevos enunciados, un ejemplo que se puede retomar es “el uso del alfabeto como orden enciclopédico arbitrario, pero eficaz, sólo aparecerá en la segunda mitad del siglo XVII” (p. 45), y estos signos pasan de la reflexión al uso

visible en la aplicación de la escritura, precisa: “con este uso concertado del signo (que ya es expresión) está en vías de nacer algo así como un lenguaje” (p. 110). Es así que los sistemas de signos permiten establecer unas reglas de uso que a su vez logran nuevas formaciones.

En el plano académico, puede observarse, como aquí, que un discurso puede ser utilizado para producir efectos sociales, que se conviertan, en costumbre. El uso del discurso de la convivencia se puede encontrar en ambientes académicos, políticos, educativos, y en cada uno de ellos tiene objetivos específicos y también compartidos. Como se ve, entonces, la noción de uso está fuertemente vinculada con la metodología que no se pregunta por las intenciones de los discursos sino por su existencia en las lógicas de una práctica, dado que, el uso hace parte de esta práctica que convierte a los documentos en monumentos.

En relación con el uso de los discursos es importante reconocer los planteamientos del filósofo Ludwig Wittgenstein (2009), quien, en su segunda fase de pensamiento, que corresponde al libro *Investigaciones filosóficas*, estudia el lenguaje desde un asunto pragmático, desde el uso y sentido que se le dé al lenguaje. Su pregunta está referida a cómo se usa. Deja claro que el uso correcto de las palabras está marcado por un juego de lenguaje que se comparte con otros, a los significados colectivos que se establecen socialmente. Se puede ejemplificar con el siguiente apartado:

En la práctica del uso del lenguaje una parte grita las palabras, la otra actúa de acuerdo con ellas; en la instrucción en el lenguaje se encontrará este proceso: el aprendiz nombra los objetos...Podemos imaginarnos también que todo el proceso del uso de palabras en es uno de esos juegos por medio de los cuales aprenden los niños su lengua materna (Wittgenstein, 2009, p. 171).

Este autor afirma que, el lenguaje como representación debe tener un uso reglado, construido socialmente para referirse a diversos objetos y situaciones, pues son los objetos y las

situaciones las que otorgan los significados y evitan las generalizaciones. Recuerda Wittgenstein (2009) “cuando ellos (los mayores) nombraban alguna cosa y consecuentemente con esa apelación se movían hacia algo, lo veía y comprendía que con los sonidos que pronunciaban llamaban ellos a aquella cosa cuando pretendían señalarla” (p. 165).

Para evitar malentendidos en el uso del lenguaje, el autor define los juegos del lenguaje como una alternativa, que proporciona la información suficiente para saber si se puede usar una palabra, es decir que para usarla se deben contemplar las diferentes formas en que se emplea. Al usarla correctamente es que se verifica si hay aprendizaje de la palabra, pero esto no es un acto privado, no hay un lenguaje privado, es un acto social. Un ejemplo de ello aparece en Agustín, en las *Confesiones*, allí se narra que el aprendizaje de una palabra se logra si un niño representa la figura que el adulto nombra, el autor dice “cada palabra tiene un significado. Este significado está coordinado con la palabra. Es el objeto por el que está la palabra” (p. 165).

Precisa que el lenguaje permite la comunicación entre dos y que su aprendizaje está en dos vías: en el uso de la palabra y el aprendizaje de para qué se utiliza dicha palabra. Es así como Wittgenstein (2009) reafirma: “¡Imagínate cómo podría acaso enseñarse su uso! Se señala con ellos a lugares y cosas —pero aquí este señalar ocurre también en el uso de las palabras y no sólo en el aprendizaje del uso” (p. 173).

Para ampliar el concepto de uso y los usos del uso, es necesario traer los aportes de Sara Ahmed (2020) con su libro *¿Para qué sirve? Sobre los usos del uso*. La autora señala inicialmente el uso de un archivo que le permitiera configurar múltiples pensamientos y conceptualizaciones del uso, es por eso por lo que la pregunta inicial es: ¿para qué sirve? Pues los objetos están vinculados a un uso, que en ocasiones termina por cuestionarse cuando emigra de su cotidianidad. La palabra uso, dice la autora, ha terminado por ocupar muchos espacios más allá de las palabras, pues “el uso mantiene vivo algo (y ese algo puede incluir el propio cuerpo o la mente)” (p. 17).



Ahmed (2020) señala que el uso pareciera referirse más a los objetos que a los sujetos, pues estos últimos podrían sentirse utilizados o tratados como un objeto. Así mismo señala que el pensamiento al uso no ha estado claro en términos conceptuales, es por eso que en su libro expone diferentes usos del uso que van desde usar cosas hasta el uso como técnica. En el uso que hizo del archivo que le permitió escribir su libro, hace énfasis y a su vez, establece conexiones con lo cotidiano, define que: “El uso es una relación y una actividad que a menudo señala a algo más, incluso cuando el uso trata de algo: usar algo señala para qué sirve algo” (p. 41).

Más allá del uso, la autora reconoce también el desuso, ya sea para preservar en un museo, por desgaste del objeto o por modificaciones en el uso, que hacen que se transforme el objeto o porque el deterioro de este lo deja fuera de uso. “También puedes dejar algo fuera de uso porque alguien más lo está usando” (p. 55). Todas estas apreciaciones muestran las variables que una palabra encierra y a su vez, transforma a quienes hacen uso de algo. Convierte el uso de lo simple a lo complejo en un viaje de ida y retornos entre lo usado, lo no usado y lo gastado. Es importante identificar cuáles son los procesos en el tiempo que caracterizan las prácticas de la convivencia escolar, a qué discurso corresponden y qué usos se les da, si llegan a un nivel de conocimiento o si se han quedado en un proceso de producción escolar en la que proliferan experiencias, documentos y legislaciones, sin llegar a un acuerdo en la producción de saber sobre el tema.

En fin, consideramos que el concepto de uso, aunque es una categoría poco teorizada, puede conformar la tríada de análisis (con discursos y prácticas) porque está bien avenido con la idea genealógica, es decir, con la pregunta por las condiciones de posibilidad de la convivencia mostrar cuándo, por qué y en qué circunstancias aparecen como acontecimiento en el contexto colombiano los mecanismos que han posibilitado que sea como es. Permite responder a las preguntas ¿Cómo funciona ?, ¿Cómo y qué lo hace posible (poder)? y ¿Cómo se utiliza con determinados fines?

### **1.3 Arqueología y genealogía: grilla para mirar la convivencia escolar en Colombia**

La propuesta de mirar la convivencia en Colombia mediante las adecuaciones posibles del método foucaultiano de la arqueología y la genealogía, obliga a decir, por lo menos, dos cosas. Una, explicar qué se comprende desde el punto de vista del pensador francés por estos conceptos; dos, mostrar los usos de ellos en este trabajo, las adecuaciones y, por qué no, ciertos forzamientos que, sin embargo, se hacen operativos en relación con el objeto preciso de investigación. En primer término, se explica qué es la arqueología y la genealogía, asunto que se hace necesario debido a que es una metodología poco utilizada en las investigaciones sobre convivencia escolar. Seguidamente se expone el enfoque y la estrategia metodológica. A continuación, se ilustran los procedimientos para llevar a cabo una investigación arqueológica-genealógica, para ello se tiene un apartado que describe la organización del archivo y el análisis de este.

#### ***1.3.1 ¿Qué es la metodología arqueológica- genealógica?***

La metodología arqueológica y genealógica, por su distancia con otros métodos estándar de lo cualitativo, exige, primero, algunas consideraciones básicas para ser leída en sus propias características y potencias en relación con los objetos que estudia. Es un enfoque que se guía por la escuela de pensamiento iniciada con Michel Foucault, para abordar las prácticas discursivas, entendidas estas como conjuntos de enunciados provenientes de un sistema de formación que, con el tiempo, pueden llegar a convertirse en saberes en relación con formas del poder (Foucault, 1990; Dreyfus y Rabinow, 2001). Un método arqueológico-genealógico, aplicado a objetos diferentes de los abordados por Foucault, pero siempre en los terrenos del discurso y de los enunciados, sirve para dar cuenta de cómo se ha llegado a ser lo que somos en la actualidad (Romero y Villasmil, 2018), en este caso, en el dominio de la educación con su pertinaz insistencia en la convivencia escolar.

La arqueología se refiere a un conjunto de reglas para definir de qué se puede hablar, qué es posible ver y, correlativamente, qué es posible hacer y cuáles enunciados serán conservados en la memoria colectiva, ora de manera espontánea por el grupo social, ora por los esfuerzos específicos de la educación; qué enunciados reconoce como válidos, discutibles o inválidos; qué enunciados reconoce como propios y cuáles como extraños; qué enunciados de otra cultura retiene, valoriza o reconstituye; a qué transformaciones, comentarios, exégesis o análisis los somete; cómo define la relación del discurso con su autor, qué individuos o grupos tienen derecho a determinada clase de enunciados, cómo la lucha por hacerse cargo de los enunciados se desarrolla entre las clases, las naciones o las colectividades (Castro, 2004). “La arqueología describe discursos como prácticas específicas en el elemento del archivo” o mejor, “la arqueología es, en sentido estricto, la ciencia de este archivo” (Foucault, 1979).

Jiménez-Becerra (2021) recuerda que Foucault tuvo tres etapas de producción, la primera centrada en el saber que se reconoce como arqueología, la segunda relacionada con el poder, llamada genealogía y la tercera sobre la subjetividad. En estas etapas se destacan tres aspectos, el interés por el problema del sujeto y la subjetividad, identificar el momento cuando se transforman las prácticas y las relaciones de saber y poder que permiten la emergencia. Sin embargo, estas etapas no son sucesivas “se engloban en círculos cada vez más amplios, pero no se sustituyen en absoluto” (p. 16). La arqueología se vincula con las formaciones discursivas, es decir con esos enunciados que se refieren al mismo objeto. Es “una forma de problematización de los discursos en tanto prácticas que se ocupa de problematizar los enunciados y rastrear las reglas que regulan el ejercicio de la función enunciativa” (Dalmau, 2021, p. 91). Mientras que en la genealogía se comprenden las relaciones de poder.

La metodología, por lo menos así llamada por quienes después utilizaron sus herramientas, comienza su trayectoria en la década de los sesenta a partir de su tesis doctoral *La historia de la*

*locura en la época clásica* (2010) y del libro *Las Palabras y las cosas* (1998), en las cuales Foucault utilizó esa caja de herramientas que se “ubica en las lógicas propias del discurso, del acontecimiento discursivo y del enunciado” (Jiménez-Becerra, 2021, p. 23). Los enunciados dejan en evidencia la realidad de un objeto.

Los enunciados se reagrupan, describen su encadenamiento y dan cuenta de forma unitaria, de una realidad en particular, dando identidad y persistencia a los temas. Las reglas de formación de un discurso en particular son condiciones de existencia, pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición, en una repetición discursiva determinada. (Jiménez-Becerra, 2021, p. 41)

La arqueología se vincula con el archivo para buscar la singularidad de los enunciados y pensar los discursos como una práctica reglada, es decir, se “busca las reglas de las prácticas discursivas que posibilitan los emplazamientos de sujetos creadores de obras” (Villalobos, 2016, p. 157). Autores como Buitrago-Carvajal (2015) contemplan la arqueología y la genealogía como una historia de lo verbal y lo no verbal en relación con un tema específico, en el que se relacionan los enunciados, se configuran familias y discursos, este proceso lo nombran investigación arqueogenealógica que “toma distancia de las teorías para generar una mirada panorámica y encontrar las categorías que articularon un tema” (p. 171).

Ahora, la genealogía según Foucault es entendida como “percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia” (Foucault, 1971, p. 1). Si bien este método se hace visible en Foucault, fue Nietzsche (1972) el primero en emplearlo en el libro *la Genealogía de la moral*. Frente al concepto de genealogía, Gilles Deleuze (1971) la define como: “genealogía quiere decir pues origen o nacimiento, pero también diferencia o distancia en el origen. Genealogía

quiere decir nobleza y bajeza, nobleza y vileza, nobleza y decadencia en el origen” (Deleuze, 1971, p. 9).

Desde Foucault la genealogía tiene una relación con el poder y su propósito de evidenciar las relaciones que sujetos e instituciones configuran como dispositivos y que prolongan por algún periodo. Dichos dispositivos generan efectos y régimen de verdad en los que un sujeto hace evidente la formación discursiva. La genealogía, entonces, es contrastante y compara los discursos oficiales con otros alternativos o soterrados, excluidos. En fin, usamos aquí la genealogía para reconstruir la emergencia del discurso con efectos de poder sobre la convivencia escolar.

El paso de la arqueología a la genealogía es una ampliación del campo de investigación para incluir de manera más precisa el estudio de las prácticas no-discursivas y, sobre todo, la relación no-discursividad /discursividad; dicho de otro modo: para analizar el saber en términos de estrategia y tácticas de poder (Castro, 2004, p. 146).

El método se pregunta por las condiciones que dieron emergencia a esos elementos singulares que configuran la red de lo que se dice y de lo que se hace en cada época. Por eso, sin ser un defecto, la arqueología es más descriptiva de caracterizaciones, que analítica y teórica. Como se mencionó, es una estrategia cualitativa, pero se diferencia de otras en que no interpreta el sentido de lo que las personas dicen como resultado premeditado de un sujeto trascendente que piensa, y que con ese pensamiento construye la vida en sociedad, sino que el sujeto ha sido él mismo determinado por la época y tan sólo es atravesado por el pensamiento que da cuenta de las condiciones históricas y opera sobre un plano social produciendo modos generales de actuar (Gonçalvez, 1999; Martínez-Posada, 2014).

La genealogía se produce sobre las prácticas que estudia (Bedoya y Castrillón, 2021) y recupera los avances arqueológicos que son fundamentales en la genealogía, en ellos descifra los dispositivos que son “un conjunto de estrategias en el cual existe una reciprocidad entre unas

relaciones de fuerza y unos tipos de saber; articulan el poder y el saber” (Dalmau, 2021, p. 503). Desde García (2018) “la genealogía es una malla de saber, poder y experiencia de sí tramándose con hilos que cruzan el tiempo y el espacio” (p. 81) que muestra a través de los documentos lo discursivo y lo no discursivo, localiza la extrañeza de los acontecimientos, se interesa en el retorno de los acontecimientos.

Los estudios realizados por Foucault se han convertido en legado al igual que su metodología, es por eso que Vázquez-García (2000) define los usos que se le da a los aportes de este autor, establece una diferencia entre los foucaultistas y los foucaultianos, siendo los primeros un grupo interesado en encuadrar el pensamiento del autor a la filosofía moderna, mientras que los segundos están interesados en una aproximación praxeológica para resolver problemas actuales. Estos perfiles fueron ampliados años más tarde cuando Vázquez García (2021) determina cinco usos de Foucault: uso ocasional, para citar como referencia y darles peso a los trabajos académicos. Uso segmentario, se extraen los conceptos y se opera con ellos. Uso heurístico utiliza “el instrumental foucaultiano (conceptos, estrategias de análisis, periodizaciones) para ponerlo a prueba críticamente” (p. 26). Hace una revisión de los trabajos previos de Foucault o los temas que no fueron abordados por él.

El cuarto uso está referido a un uso programático, en el que se utiliza el método arqueológico-genealógico: “no utiliza piezas sueltas del corpus foucaultiano integradas con otras referencias teóricas y que tampoco pretende poner a prueba, con una intención de cuestionamiento crítico, ciertas estrategias de análisis o hipótesis de Foucault” (p. 33). El último uso es el poiético-praxeológico, que utiliza los instrumentos de investigación con intención de transformar las prácticas.

Esta tesis se acoge al uso segmentario y programático, pues retoma de Foucault conceptos como discurso y práctica discursiva y a la vez, opera con sus herramientas metodológicas. Lo

insinúa y promueve el mismo Foucault cuando reconoce que en la escritura de *La historia de la locura* se estableció un vínculo con la formación reciente de una disciplina específica como la psiquiatría, que tenía enunciados dispersos: “se la encuentra igualmente en acción en textos jurídicos, en expresiones literarias, en reflexiones filosóficas, en decisiones de orden político, en frases, en opiniones” (Foucault, 2010, p. 232). Era una dispersión discursiva que requería señalar y analizarse desde la arqueología y la genealogía. Un poco se comparte el panorama al reconocer que la convivencia no tiene una disciplina específica que la agrupe, que sus discursos y sus prácticas están dispersas en la legislación, en los discursos internacionales, académicos, escolares y en la prensa.

### ***1.3.2 Enfoque y estrategia metodológica***

Para observar la convivencia escolar en Colombia, con sus discursos, prácticas y usos se recurre al enfoque y estrategia metodológica arqueológica – genealógica y para el desarrollo de esta se acude principalmente a los aportes de Foucault. Esta metodología se utiliza para analizar una situación del presente con condiciones de emergencia en el siglo pasado. Ello implica mostrar que la producción académica sobre el tema está dispersa, no para mostrar una historia lineal sino unos acontecimientos que emergen y dan cabida a unos enunciados (Margot, 1995; Dalmau, 2019). La tesis da respuesta a preguntas genealógicas sobre el concepto de convivencia escolar, que se encuentran en múltiples registros y es en ese archivo que se ubicó su emergencia y se respondió a la pregunta ¿cómo ha llegado la convivencia escolar a convertirse en una idea recurrente de la educación y de la escuela de hoy en Colombia?

Es menester aclarar dos conceptos que acompañan el proceso metodológico: emergencia y procedencia. La búsqueda de procedencia no funda idílicos momentos de aparición, sino que, por el contrario, “remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra

la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 1971). La emergencia habla de un no lugar, o, para sintetizar a Foucault, la emergencia habla de que nadie es responsable de una emergencia porque una emergencia siempre se produce en los intersticios.

En lo operativo, una investigación de corte arqueológico-genealógica requiere unas técnicas y, como lo menciona Sánchez (2008), la principal es la construcción de un archivo que responda a un *corpus teórico*, es decir, los aportes de los académicos, un *corpus normativo-prescriptivo*: que corresponde a la legislación y finalmente un *corpus epistemológico-metodológico*. Desde la experiencia de Cortés (2012), en una metodología arqueológica-genealógica se sugiere la construcción de una caja de herramientas con los conceptos utilizados por Foucault para el armazón conceptual. Una investigación como la actual exige documentos: materiales diversos, dispersos y abundantes “que permitan construir pequeñas verdades sin apariencia, establecidas por un método severo” (Foucault, 1971) y que sea capaz de mostrar que detrás de asuntos como la convivencia escolar no existe un secreto esencial bajo una aparente unidad sino proliferación de sucesos, discursos, usos que la han ido formando hasta volverse una práctica discursiva.

Quienes han realizado investigación arqueológica-genealógica invitan a la saturación y búsqueda de enunciados o mejor de la función enunciativa que implica “rastrear enunciados, establecer procedencias, instituir posibles campos de coexistencia enunciativa, pero también rupturas y discontinuidades, sucesiones y yuxtaposiciones” (Jiménez-Becerra, 2021, p. 72). Pues esto permite preguntarse por la formación del saber (Bedoya y Castrillón, 2021). Se indaga por los discursos, se revisan los documentos del archivo para ver en ellos la frecuencia de los enunciados y su reescritura establece la relación conceptual. “El análisis del archivo, los enunciados, las prácticas y formaciones discursivas identifica las rupturas en la historia” (Batanelo, 2013, p. 676).

La estrategia metodológica apunta a la búsqueda de dispositivos y no solo a las prácticas discursivas, estas últimas son competencia de la arqueología, pero para el hallazgo del dispositivo



se requiere de la genealogía; ambos métodos se complementan porque no es posible hacer análisis genealógico sin descripción arqueológica (Choque, 2016). La descripción se logra con la inmersión en el archivo.

Allí se cortan y clasifican trozos discursivos en series, la contracara de las jerarquías evolucionistas. Las series dibujan curvas que terminan en discontinuidades y ruptura. Con los elementos encontrados en el archivo se identifican los enunciados y se dibuja una red analítica de los diversos discursos. Ello muestra que las verdades son producidas en una época gracias a un efecto de veridicción proveniente de enunciados que circulan en múltiples campos sociales, superpuestos para hacer nacer o morir un discurso (Buitrago-Carvajal, 2015, p. 178).

Es a través del archivo que se ubican los enunciados y se logra la descripción de las prácticas discursiva y no discursivas: “el análisis de las formas de problematización no se detiene en la pura dispersión de las prácticas, sino que busca abordarlas en sus posibles articulaciones, yuxtaposiciones y regularidades” (Martín, 2020, p. 94). Así, entonces, el archivo es: la ley de lo que puede ser dicho y el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares, hace que todas esas cosas dichas no se amontonen en una multitud amorfa, ni en linealidad sin ruptura, sino agrupados con formas caprichosas de caleidoscopio en una lógica constante de *formación y transformación* (Foucault, 2002, p. 219-221). López (2017) señala que Foucault, después de terminar el libro *La Arqueología del Saber*, inicia una nueva perspectiva de análisis, que no desplaza la arqueología, sino que la ratifica al ser el fundamento para la genealogía.

### ***1.3.3 Procedimientos***

En términos metodológicos hacer esta tesis con enfoque arqueológico-genealógico implicó tres actividades encadenadas: la construcción del archivo, la selección de enunciados y el develar

las interdependencias enunciativas, o lo que se entenderá como hacer visible el régimen de verdad. Para ello se procedió con un ejercicio de lectura amplio en torno a los discursos sobre el tema de la convivencia escolar y se construyó el archivo dentro del cual se rastreó la materialidad empírica de los enunciados en su recurrencia (Martínez-Posada, 2014).

La selección de estos enunciados consistió en la ubicación minuciosa de regularidades discursivas, se verificó su existencia, visibilidad y límites a través de diferentes mallas de análisis. Para ello fue necesario leer los documentos del archivo y hacer una primera selección, con los documentos seleccionados se hizo una lectura minuciosa buscando esos enunciados que son reiterativos en diferentes textos. Y a la vez se llevó a cabo dos procedimientos preparatorios que utilizaba Foucault antes de la problematización y que recuerda Vázquez García (2021), el extrañamiento frente a lo que me es natural del tema de la convivencia: “el extrañamiento nos conduce a interrogarnos por su singularidad, por su rareza y emergencia como acontecimiento” (p. 63) y el segundo procedimiento fue la eventualización: “consiste en buscar contingencias en vez de causalidades” (p. 64).

La acción de extrañamiento y eventualización me permitió llegar a la problematización que es “el momento en que el pensamiento toma distancia de los hechos establecidos, de las mentalidades y representaciones vigentes, planteándolos de otros modos” (Vázquez García, 2021, p. 73). Fue una búsqueda constante de enunciados, de regularidades discursivas que se miran a la luz de las condiciones que le imponen otros enunciados dentro de una formación discursiva, que coadyuvan a sostenerlos y fijan sus funciones, su dominio de aplicación y sus efectos (Martínez-Posada, 2014; Cárdenas y Cárdenas, 2020). ¿Qué son los enunciados en la arqueología? Los conceptos que rigen el orden discursivo. No son unidades aisladas de proposición, de frase y de acto *discursivo* (*speech act*). Es una función que pone en relación unidades de frase, proposición, actos discursivos, serie de signos y formulaciones equivalentes (Dreyfus y Rabinow, 2001).

En términos procedimentales el primer momento de la metodología es la consolidación del archivo. El archivo no es solamente un concepto para el tratamiento de los discursos sino un espacio de organización de esos discursos. Es decir, en términos prácticos, el archivo funcionó también al estilo de una forma de organización de información. Para hacer la tesis se requirió de un archivo que tuviera de manera organizada un corpus documental bien planeado desde el principio y, al mismo tiempo, abierto a las incorporaciones imprevistas. Se organizó el archivo en varias series interrelacionadas de manera variable, inclusive, cuando parecía existir cierta ausencia de relación. Se optó, entonces, por la siguiente organización:

**Campo de saber educativo:** libros y artículos de las bases de datos: *Sage, Science, Scopus, Taylor and Francis, Emerel, Worlwidescience*. Buscadores como *Google Academic*. Estos son registros en los cuales se encontraron los enunciados dispersos sobre la convivencia escolar.

**Organismos internacionales:** Cumbres de educación, OCDE, Unesco, Unicef, Cepal, Grupo Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo.

**Legislación colombiana:** desde la Constitución de Colombia de 1991, leyes reglamentarias y todos sus desprendimientos relacionados con la convivencia y familiares.

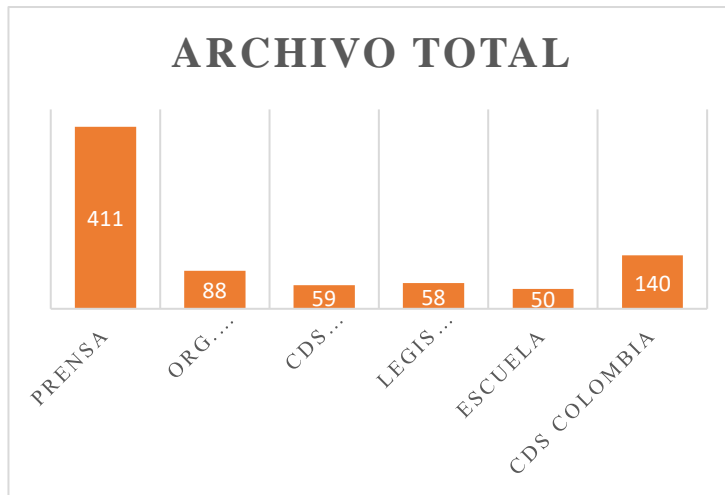
**Prensa:** selección de un periódico de alcance nacional, *El Tiempo*, que permitió indagar cuándo comenzó la preocupación por la convivencia escolar en los medios de comunicación y en relación con qué tipo de fenómenos.

**Documentación escolar:** corresponde a informes, libros, sistematizaciones y demás documentos que tengan un enlace directo entre el tema de la convivencia escolar y la escuela.

La búsqueda amplia en diferentes bases de datos sobre el tema de la convivencia escolar no arrojó inicialmente grandes resultados en la década del noventa debido a la falta de digitalización de la información impresa, aunque la lectura amplia de los textos señalaba a su vez nueva bibliografía e iba marcando la ruta para agrupar los documentos. Tenía clara la importancia de la

prensa así que estuve revisando una prensa local antes de focalizarme en un periódico de alcance nacional.

El archivo, como se dijo, se agrupó en cinco categorías. Las lecturas mostraban una fundamentación en legislación nacional y orientaciones de organismos internacionales, remitían a investigaciones en la escuela y documentos del Ministerio de Educación Nacional, así mismo, señalaban los artículos y libros sobre el tema de la convivencia que fueron agrupados en el campo del saber tanto nacional como internacional y finalmente se hizo necesario incluir la prensa porque en ella se registra una información que no se ubica en las demás categorías. En la figura que se presenta se puede ver el total de información que fue revisada para la arqueología y la genealogía.



**Figura 2.** Totalidad del archivo para el análisis arqueológico-genealógico.

Se organizaron carpetas por las bases de datos de las que fueron descargados. Se guardaron por los apellidos del autor, año de publicación y nombre del artículo. Así mismo se hicieron fichas de lectura inicialmente en Word, pero luego se vio la necesidad de tramitar la información desde Excel para establecer relaciones con las categorías definidas previamente y que quedan expuestas en el Anexo E. Este proceso demandó la impresión de los artículos del campo de saber de Colombia

y del internacional para volver a ellos cada vez que fuera necesario. Y también para establecer unas rotulaciones con marcadores que permitieran visualizar poco a poco las recurrencias o, por el contrario, las extrañezas.

Para el segundo momento, específicamente para la selección de los enunciados, se realizó una matriz que mostraba la dispersión de la información, es decir, que dejaba en evidencia que no era un fenómeno en particular de la escuela, sino que muchos producían conocimientos, leyes o reflexiones sobre el tema. También se hizo una matriz de conceptos, se revisaron los artículos y se mostraron cuántas veces se citaba la palabra convivencia escolar o por el contrario con que otros conceptos lo asociaban, en el campo semántico. Se hizo una matriz para clasificar que algunos autores se enfocaban en un aspecto en particular de la convivencia como el clima escolar, los conflictos escolares, las estrategias de aula, la aplicación de instrumentos. Se hicieron líneas del tiempo donde quedaban organizados las publicaciones legislativas. Todo esto hizo que se tuviera que volver muchas veces sobre los documentos del archivo y, así, ir identificando los enunciados.

Se agruparon las fichas de lectura año a año, se revisaron nuevamente con una temporalidad de década, con esa misma temporalidad se construyó una tematización y luego se dio continuidad a la búsqueda y selección de enunciados (Anexo F). La matriz con los enunciados mostró recurrencias y extrañezas en los discursos, mostró relaciones que parecían inexistentes; con este material de las matrices se hizo el análisis que se ha descrito como prácticas, discursos y usos. En esos capítulos se evidencia la descripción de las regularidades discursivas, se muestran las recurrencias, las repeticiones, las pertenencias a los mismos campos semánticos, para reconocer que se refieren al mismo tipo de descripciones, prescripciones y prácticas.

Finalmente, el tercer momento procedimental de la arqueología y la genealogía, fue hallar a través de los enunciados el régimen de verdad. Para el análisis del archivo hubo un vínculo con la pregunta y la reflexión que permitió otorgarle valor a los acontecimientos encontrados y al

mismo tiempo relacionarlos con otros enunciados hasta conformar una práctica. Es por esto por lo que la arqueología complementa, metodológicamente, las preguntas genealógicas para un tratamiento sistemático de las fuentes. En el problema de la convivencia el análisis genealógico implicó un trabajo diversificado, porque, así como la convivencia se da en lugares y contextos diversos, los discursos sobre esa convivencia amplían esa diversidad; allí, el trabajo fue reconocerlos no de una vez para siempre sino verlos en su especificidad. Así pues, si la genealogía indagó por la constitución de saberes, discursos y tipos particulares de sujetos, al hacer genealogía de la convivencia escolar se construyó una arqueología de un saber particular que ameritó reconocer la emergencia, quizás mundana, como dice Foucault al preguntarse por la vigencia de valores positivos en el presente, de un aspecto escolar que tiene una valoración social y educativa positiva y que genera discursos, prácticas y usos.

El proceso para avanzar con la arqueología, llegar al análisis y evitar que quedara solo en descripción teórica fue:

1. No se procedió a ubicar los discursos para repetir lo que decían, mostrar su intención formativa o ponderar su lugar privilegiado de enunciación. Lo que se hizo fue, primero, reconocer su procedencia: “disociar al Yo y hacer pulular, en los lugares y plazas de su síntesis vacía, mil sucesos perdidos hasta ahora” y, luego, atender a su emergencia: “la entrada en escena de las fuerzas” (Foucault, 1971). Se trabajaron los documentos desde dentro, se hizo una “descripción intrínseca del monumento”, no se buscó lo que dicen los discursos de algo fuera de ellos, sino lo que dicen de sí mismos. Se analizaron los documentos como objetos que hablaban de un pasado que todavía portan.
2. “Transformar los documentos en monumentos” fue la forma en que se leyeron los documentos. El documento no es un objeto sino una práctica, y ésta a su vez no es simplemente un acto, en el sentido de una acción deliberada. En la práctica no existe nada oculto: la práctica misma

produce diferentes tipos de sujetos, no estos los que planean las prácticas. El análisis genealógico hizo del documento un monumento porque lo trabajó desde dentro, analizó sus lógicas inmanentes, sus dinámicas y la forma en que funciona en la sociedad (Rubio-Gaviria y Lockmann, 2018).

3. La genealogía como modo de análisis habla de una forma específica de lectura: lo que produce un documento es el modo en que se lo lee, un variado corpus documental fue asumido como monumento. Todo discurso fue analizado en su lógica concreta de enunciación teniendo en la cuenta las formaciones discursivas como “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que han definido las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1970, p. 154). Formaciones discursivas que se construyen en relación con cuatro asuntos: los objetos, los conceptos, las modalidades enunciativas y las estrategias discursivas. La genealogía es un análisis intrínsecamente histórico: en un “estrato arqueológico del discurso sólo existe históricamente, como un a priori histórico y no formal” (Foucault, 1970, p. 164).

En relación con la categoría de uso, en términos metodológicos, este fue una consecuencia del análisis arqueológico que permitió mirar los discursos sobre la convivencia no desde sus supuestas intenciones sino desde los modos en que esos discursos son utilizados en un momento determinado, es decir, un discurso sobre la convivencia puede ser usado, por ejemplo, como prescripción para las personas o también, como crítica a formas específicas de la sociedad. La pregunta por el uso es la concreción de la pregunta genealógica y la forma de abordar las prácticas no discursivas. El uso de la categoría convivencia escolar afecta la manera como se piensa la convivencia misma y el despliegue de las estrategias con las que los maestros y demás agentes educativos formulan proyectos que promueven la mejora frente a un posible deterioro. En tal

sentido, se analizó el uso político, el uso académico y el uso institucional de los discursos sobre la convivencia.

El análisis arqueológico genealógico, más allá de la configuración del archivo, requirió una apropiación de los conceptos y la metodología utilizada por Foucault en su primera y segunda etapas de producción académica, una lectura de sus obras para identificar cómo operaba con el archivo para producir análisis, revisar múltiples documentos que decían utilizar la metodología, pero no explicaban el procedimiento. Tal vez como lo afirma Groppa Aquino (2020) “lidiar con Foucault implica cierta soledad compartida, esto es, un *modus operandi* marcado por una actitud de observancia y, al mismo tiempo, de algún desapego con relación a las formulaciones ya sedimentadas” (p. 105).



## **2. Discursos que se nombran y se transforman en prácticas**

Los discursos de la convivencia escolar están configurados por una red de enunciados que se cruzan y dejan entrever líneas relacionadas con los derechos humanos, la violencia social, el acoso escolar, la paz y las competencias ciudadanas, en todos ellos está presente una referencia legislativa como validación de un llamado para establecer prácticas de mejoramiento o, por el contrario, hacer reflexiones o conceptualizaciones sobre el tema. Se presenta en este capítulo los enunciados hallados en los documentos de archivo que soporta esta investigación, y que conforman la globalidad de la convivencia escolar en Colombia. Este apartado se despliega en dos momentos, el primero referido a la legislación nacional que a su vez se fundamenta en los mandatos internacionales y el segundo momento, relacionado con los discursos intelectuales y educativos que teorizan sobre el tema y lo ponen en circulación en ámbitos académicos. Es menester especificar que como complemento a los párrafos en algunas situaciones se ubican tablas o gráficas que ejemplifican los enunciados y con ellos sus recurrencias o extrañezas.

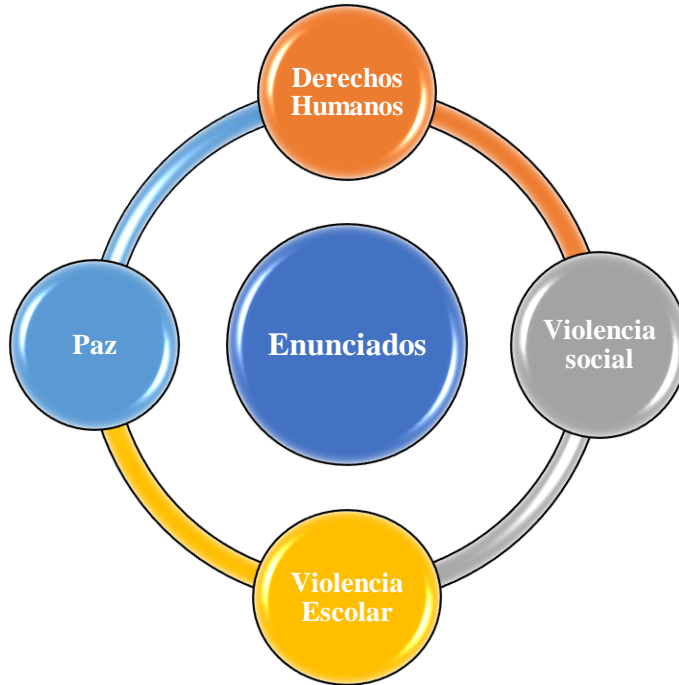
Se presenta una sistematización de enunciados que se vuelven cíclicos y generan unas condiciones de verdad diferentes para cada década. Para una mayor comprensión del trabajo los enunciados se separan en subtítulos. Los enunciados no son expresiones ni preposiciones, son actos de habla recurrentes y funcionales que se alejan de la cotidianidad para lograr autonomía hasta alcanzar niveles institucionales. El enunciado logra autonomía del discurso cotidiano pero instaura un vínculo con un dominio al punto de establecer sistemas reglados y configurar un relato que cobra significado para quien lo utiliza (Dreyfus y Rabinow, 2001; Foucault, 1970). Para el caso, estos enunciados cobran sentido en tanto se convierten en el soporte para describir los discursos y

las prácticas sobre el tema de la convivencia escolar. Este capítulo presenta un texto construido con base en una serie de enunciados recurrentes en los documentos del archivo que producen reflexiones y terminan por definir el concepto de convivencia escolar.

### **2.1 La convivencia en la política y la legalidad nacional: eco de discursos internacionales**

La constante demanda de los organismos internacionales por el respeto a los derechos humanos entra en diálogo con la legislación colombiana al reconocer esos derechos como base para la convivencia, la democracia y la ciudadanía. Los mandatos propios o extranjeros comienzan un doble juego: por una parte, la academia los conceptualiza mientras que, por otra, se les demanda a las instituciones que actúen con ellos en su cotidianidad escolar como una promesa de mejora, independiente de las realidades del contexto. La lectura de los documentos estableció relaciones entre sí al referir la misma legislación, hacer denuncias similares e incluso, desde diferentes dependencias, reconocer la necesidad de construir convivencia. Este subtítulo se corresponde con la proliferación de documentos legislativos que marcan la ruta para lo que más adelante se nombra Sistema de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013). Los enunciados que son reiterativos tanto en los organismos internacionales como en los nacionales se ubican en la siguiente gráfica. Como se observa, estos enunciados son cíclicos y generan una regularidad discursiva que está presente en los diferentes documentos.

**Figura 3.** *Enunciados de la convivencia escolar en los documentos legislativos nacionales e internacionales.*



*Elaboración propia*

El enunciado referido a los *derechos humanos* remite a los Derechos del Niño, pues es desde esta normativa que se garantizan unas condiciones de favorabilidad en el cuidado a los menores. En un comienzo se pensaba en garantizar tanto lo material como lo espiritual para que el desarrollo de las cualidades de los niños favorezcan a otros (Declaración de Ginebra, 1924), es decir, que a través del derecho a la educación se busca fortalecer comportamientos relacionados con la paz, el respeto a los mismos derechos y el deber de convivir con los demás (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948). A razón de las dinámicas sociales en la que los niños eran maltratados y no reconocidos fue necesario publicar una declaración específica para su protección, en ella se reitera el derecho a la no discriminación y a la educación en un espacio de tolerancia y paz (Declaración de los Derechos del Niño, 1959). Colombia como país firmante en la Organización de las Naciones Unidas, asumió la Declaración de los niños desde la Ley 12 de 1991.

Los enunciados que se tejen y se convierten en soporte para el enunciado de derechos se pueden representar en la siguiente figura:

**Figura 4.** Enunciados que acompañan y tejen el discurso de los Derechos Humanos.



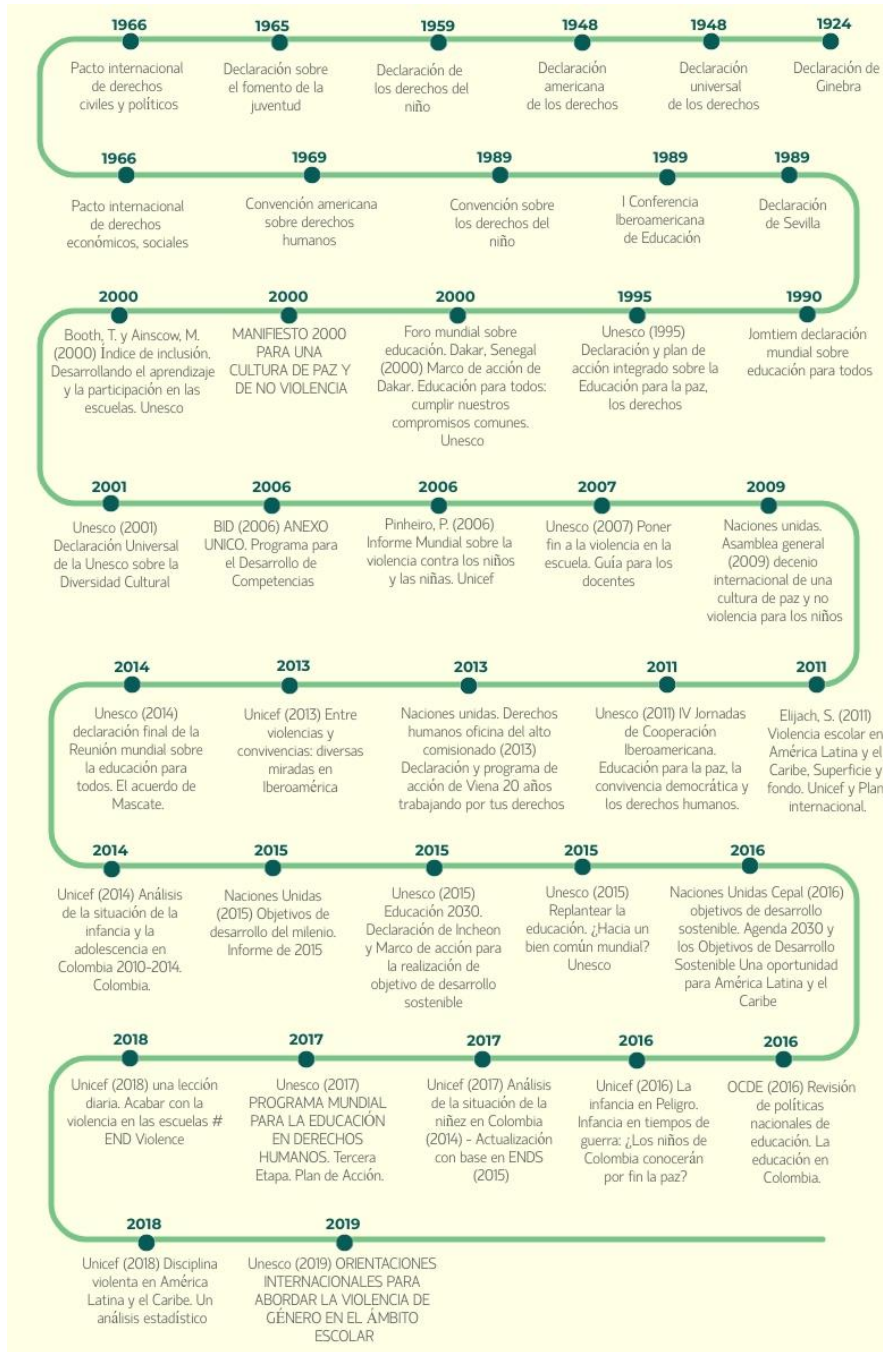
*Elaboración propia*

Con el ingreso de Colombia a la Unesco en 1947 se adquiere un compromiso de adoptar las normas internacionales y con ellas gestionar las propias bajo un marco común. Entre los discursos más representativos se ubica el de *la educación para todos* (Unesco, 1990), el cual se compromete a brindar una educación aumentando la cobertura en primera infancia y bajando las tasas de analfabetismo; se recuerda la educación como un espacio para los derechos y la importancia del estar juntos, que permite el desarrollo de habilidades y favorece las competencias para vivir (Unesco, 2000). El aumento de la cobertura educativa específicamente en América y el ingreso de población con características diversas motiva a procesos educativos que eviten la discriminación, por el contrario que formen en valores, democracia y paz, lo que conlleva a un compromiso para capacitar maestros y consolidar espacios que favorezcan el aprendizaje (Unesco, 2000).

Como respaldo a esa iniciativa de formación a maestros surgen materiales o recursos para favorecer la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2000). Incluso llega a la escuela el discurso de la paz y no violencia para los niños del mundo con un fundamento como la educación para la paz (Naciones Unidas, 2009; Unesco, 2009). La educación para todos se convierte en una meta educativa para el año 2030 que responde a criterios de calidad e inclusión (Unesco, 2014; Unesco, 2015). El llamado es a reconocer que debido a que el mundo está cambiando, la educación también asume el compromiso de transformarse para desarrollar competencias sociales y económicas para vivir con otros (Unesco, 2015a).

Una manera de agrupar los discursos que emergen relacionados con el tema de los derechos es con un listado de las Declaraciones, Pactos y Convenciones que sirvieron de mandato para las orientaciones nacionales.

**Figura 5.** *Línea del tiempo que presenta las orientaciones internacionales en materia de convivencia escolar.*



*Elaboración propia.*

Las demandas de estos pactos, convenciones y declaraciones que son firmadas por los países participantes se desdibujan al observarse hechos de violencia tanto social como escolar. Se reconoce que los pueblos firmantes y los que queden bajo su jurisdicción se comprometen a

promover la libertad desde el cumplimiento de los derechos para garantizar las condiciones de favorabilidad de los niños y la protección a la infancia.

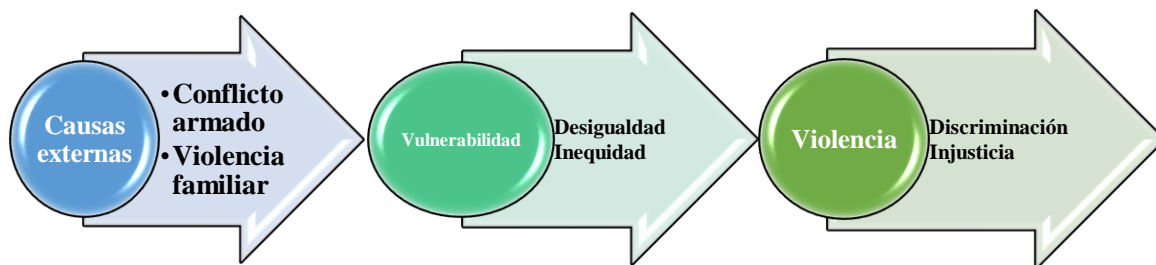
Con el enunciado de Derechos Humanos se articulan procesos formativos en esta línea, una muestra de ello es un programa que viene en ejecución desde 2005 (Unesco, 2017) y que para Colombia se materializa en el Programa Eduderechos (MEN, 2010). Específicamente proporciona conocimientos sobre los Derechos Humanos en las escuelas, con la proyección de aplicabilidad a la vida cotidiana. Los antecedentes de este programa inician con la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la paz, los Derechos Humanos y la Democracia (Unesco, 1995); allí se acuerda que los países firmantes van a construir material y recursos pedagógicos sobre el tema y se demanda la revisión de manuales de convivencia para evitar los estereotipos. Previo a esto se ubican antecedentes como la Declaración y el Programa de Acción de Viena aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, junio de 1993), el Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por el Congreso Internacional sobre Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, marzo de 1993).

Este marco internacional se convierte en fundamento para la Constitución y, con ello, para el establecimiento de la educación como derecho; años más tarde el servicio se regula con la Ley 115 de 1994, de donde se desprenden dos herramientas que hasta la fecha acompañan a las instituciones educativas: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia Escolar (MCE), que hacen las veces de cartas de navegación para las instituciones y se actualizan anualmente o cada dos años. El reglamento o Manual de Convivencia, señalado en el artículo 87 de la Ley General de Educación, se amplía con el Decreto 1860 de 1994 que especifica su contenido (artículo 17) y los contenidos del PEI (artículo 14). En la Ley 115 aparece por primera vez la figura del personero estudiantil como el promotor de derechos y deberes en los establecimientos

educativos desde la representación estudiantil y en el Decreto 1860 se especifican sus funciones (artículo 28), la obligatoriedad del establecimiento de un gobierno escolar (artículo 19) y los órganos que lo conforman (artículo 20).

Un segundo enunciado que se presenta con frecuencia en los documentos es el de la *violencia social y escolar*. Bajo este enunciado se reconoce que asuntos externos a la escuela como la violencia social o familiar generan daños emocionales. Los informes no se hacen esperar y derivados de investigaciones se invita a prevenir y eliminar cualquier tipo de violencia, pues esta ha sido históricamente aceptada sin contemplar los efectos en los niños (Pinheiro, 2006). Este enunciado cobra mayor relevancia porque pasa de lo social a estar vinculada directamente con la escuela en acciones como: castigos físicos, abuso sexual y maltrato emocional, entendido este último como una descalificación de la persona y no de sus conductas (Elijach, 2011). En el siguiente gráfico se observan los enunciados que se tejen alrededor de la violencia.

**Figura 6.** Enunciados que se relacionan con la violencia social.



*Elaboración propia.*

La intención de poner fin a la violencia en la escuela hace que circulen discursos específicos para este fin. La emisión y circulación de guías docentes basadas en un enfoque de derechos se contempla como alternativa frente a las condiciones socioeconómicas, de familia y del contexto



que influye en la violencia escolar (Unesco, 2007). Como efecto de esos discursos en el año 2006, se incrementó la denuncia en prensa de las situaciones violentas en las instituciones con titulares que denuncian, por ejemplo, el caso de un joven que fue apuñalado por dos compañeros y un maestro golpeado por tres estudiantes (25 de febrero 2006, El Tiempo). La intención de acabar con la violencia en las escuelas, no se refiere únicamente a acciones visibles como el acoso o las peleas físicas, también lo son el castigo, la agresión sexual y las violencias por género, que son habituales, pero no por ello, toleradas. Las cifras de investigaciones muestran que 2 de cada 3 niños son sujetos a disciplina violenta en el hogar, actitudes que, según los investigadores, pueden ser replicadas en la escolaridad. Así que se reitera la prohibición del castigo físico y la promoción de crianza sin violencia (Unicef 2018a; 2018b).

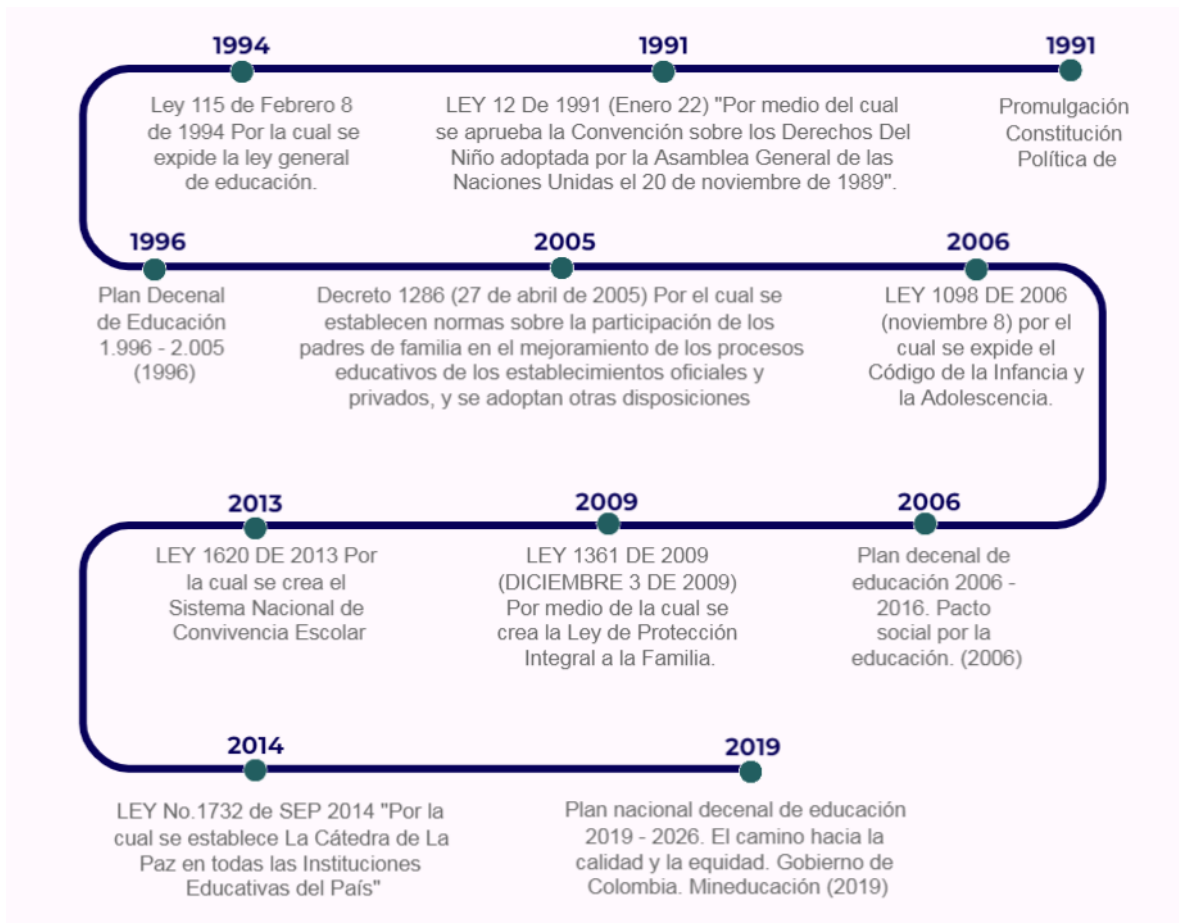
El panorama internacional reconoce la escuela como el espacio para la transformación y construcción de ciudadanos que aporten al cambio y más en una sociedad que ha sufrido las consecuencias de un conflicto interno de varias décadas. Una forma de materializar ese discurso de la transformación inicialmente estuvo por fuera de la escuela y se dio por medio de la legislación, específicamente de la Constitución Política de 1991, liderada en su momento por la Asamblea Nacional Constituyente que denunciaba los años ochenta como una década marcada por situaciones sociales y, a su vez, reclamaba un cambio desde el ámbito político y legislativo. Las diferentes comisiones e integrantes trabajaron en el proyecto por varios meses hasta lograr la promulgación del texto el 4 de julio de 1991 (Meza-Lopehandía, 2020).

La denuncia frente a la falta de leyes que prohíban el castigo y la violencia contra menores (Pinheiro, 2006) fue el impulso para promulgar el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) que garantiza el desarrollo pleno de la población desde la igualdad y la dignidad. Reconoce las obligaciones de la familia (artículo 39), las obligaciones del Estado (artículo 41), de los establecimientos educativos (artículo 43) y, de manera puntual, deja explícito que quedan

prohibidos los castigos físicos (artículo 45). El discurso de la convivencia escolar en Colombia se acrecienta gracias a las sentencias de la Corte Constitucional, pues ellas comienzan a conceptualizar la convivencia, resaltan la importancia que tienen para la garantía de derechos y recuerdan la importancia de un carácter pedagógico de las sanciones que impone la escuela (Sentencia T-459/1997; la Sentencia T-917/2006).

A la fecha Colombia tiene un número cuantioso de política pública que orienta el desarrollo educativo. Un ejemplo de ello se puede visualizar en la siguiente línea de tiempo de la legislación nacional.

**Figura 7.** Línea del tiempo que presenta la legislación nacional en materia de convivencia escolar.



*Elaboración propia.*

Además de las expuestas en el mapa, también se pueden mencionar documentos como: el Plan Nacional para la Niñez y la Adolescencia (2009-2019), la Ley 1257 de 2008 referida a la sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, la Política Pública sobre el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (2009), la Política Nacional de Prevención del Reclutamiento y Utilización de Niñas, Niños y Adolescentes por parte de Grupos al Margen de la Ley (2010), la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia, De Cero a Siempre (2010), la Gratuidad Educativa Universal desde grado 0 al 11 en la educación pública (2011), la Estrategia Integral para la Reducción del Embarazo entre Adolescentes (2012) y la Política Pública Nacional de Equidad de Género (2013-2016).

El Ministerio de Educación ha tenido como referente el respaldo normativo internacional y nacional para diseñar la información que orienta los procesos educativos del país. Adicional a ello, surge, en el año 1996, el primer Plan Decenal de Educación 1996-2005 que contó con la participación de diferentes sectores de la sociedad. En el documento se muestra la transformación de Colombia desde la década de 1950, el crecimiento de la población y su desplazamiento a las zonas urbanas. El Plan reconoce la educación como el eje para superar los desafíos de la sociedad, propone avanzar en un sistema político democrático que esté basado en un estado social de derecho; en la promoción de la convivencia ciudadana; en el desarrollo sostenible; en la justicia social; la diversidad étnica, cultural y regional; en fortalecer las relaciones internacionales y apropiarse de la ciencia y la tecnología. Entre algunas de sus metas el Plan proponía la creación de manuales de convivencia democráticos que fortalecieran el gobierno escolar y aportaran a la solución de conflictos.

En el año 2006 se hizo el balance del primer Plan Decenal de Educación (MEN, 2006). Allí se reconoció a las instituciones educativas como una unidad que permite la organización de un

sector; señala que las instituciones se fortalecieron gracias al ciclo educativo completo, al desarrollo de la autonomía e implementación de lineamientos y estándares nacionales. En este mismo año se da a conocer un nuevo Plan Educativo con vigencia de diez años, que se construyó con el aporte de los ciudadanos. Se consultaron a 20 mil colombianos y dos mil instituciones sobre diferentes temas, relacionados con ciencia, tecnología, paz, convivencia, ciudadanía, educación inicial y educación para la paz. Este Plan se nombró el pacto social por la educación, y se convirtió en ruta para el desarrollo educativo del decenio (MEN, 2006).

Los pronunciamientos de la Corte Constitucional sobre el acoso escolar (Sentencia T-905/11), al igual que las investigaciones sobre violencia en la escuela (Pinheiro, 2006), se convierten en los antecedentes que demanda la promulgación de la Ley 1620 de 2013 "por la cual se crea el 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". En ella se señala la ruta de atención integral, la conformación de los comités de convivencia nacional, departamental y escolar, así como la tipificación de las faltas. Esta Ley se reglamenta con el Decreto 1965 de 2013 que especifica todo lo relacionado con la organización y funcionamiento de los comités, la ruta de atención integral fundamentada en la garantía de derechos y la corresponsabilidad. La aprobación de este marco legislativo se asume como un logro para la convivencia, al igual que la incorporación de la evaluación de las competencias ciudadanas en las pruebas saber desde el año 2012 para grados quinto y noveno y desde el 2013 para el grado undécimo.

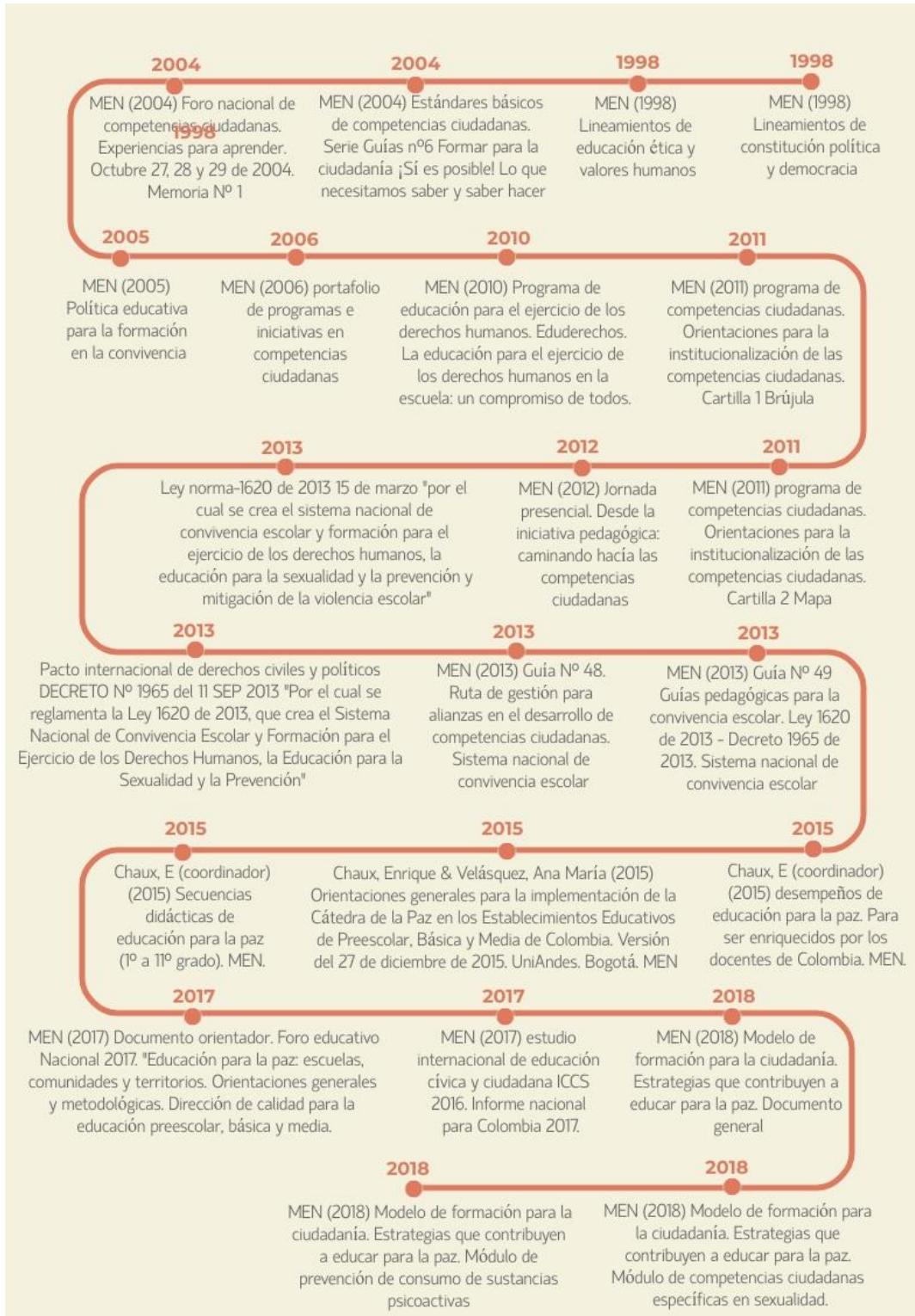
Para que este discurso pudiera ser comprendido e implementado en las instituciones, el MEN (2013) publicó las Guías 48 y 49, relacionadas con la gestión de alianzas para el desarrollo de competencias ciudadanas y la implementación del sistema de convivencia escolar. Un año después del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, y en el marco de los Acuerdos de Paz, se

establece la Ley 1732 de 2014 sobre Cátedra para la Paz en las instituciones educativas, misma que es de obligatorio cumplimiento en las instituciones con el objetivo de fortalecer la cultura de paz en el país. La Ley es reglamentada por el Decreto 1038 de 2015 que especifica los temas, los objetivos, la estructura y contenidos de la cátedra. Se ilustra esta información legislativa para las instituciones cuando el MEN presenta tres documentos, elaborados por investigadores de la Universidad de los Andes:

- Desempeños de educación para la paz (Chaux et al., 2015).
- Orientaciones para la implementación de la cátedra para la paz (Chaux y Velásquez, 2015).
- Las secuencias didácticas de educación para la paz (Chaux et al., 2015).

Algunas de las publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, que llegan a la escuela se presentan en la siguiente línea del tiempo.

**Figura 8.** *Línea del tiempo que presenta las producciones del Ministerio de Educación Nacional en materia de convivencia escolar.*



Elaboración propia.

Entre los aportes realizados a la convivencia escolar, específicamente en formación ciudadana, se ubica el modelo de formación para la ciudadanía como estrategia que contribuye a la paz, que además de tener un documento general también cuenta con un módulo sobre competencias ciudadanas específicas en sexualidad y prevención de consumo de sustancias psicoactivas (MEN, 2018b; 2018c). Después de estas orientaciones nacionales se ubican unas internacionales para abordar la violencia de género en las instituciones escolares (Unesco, 2019) y se insiste que si bien desde 1960 se han establecido compromisos para erradicar las violencias no ha sido posible (Unesco, 2008; 2011).

Se considera la violencia de género como una extrañeza en medio de la regularidad de la convivencia, pues en la violencia se hacen visibles los efectos de situaciones específicas como el ciberacoso, las peleas y agresiones físicas, la violencia como castigo y los ataques a las escuelas, pero muy poco se asocia el tema de la violencia de género a la convivencia escolar en Colombia, cuando los efectos de la violencia pueden ir desde lesiones física al suicidio o a la repetición de la violencia en otras edades (Unicef, 2018a). Colombia ya había sancionado una ley para sensibilizar, prevenir y penalizar cualquier forma de violencia y discriminación a la mujer (Ley 1257 de 2008) y creó la ley de protección integral a la familia (Ley 1361 de 2009).

Un último enunciado que es reiterativo en la convivencia escolar desde lo legislativo es la *paz*. El interés por la violencia en la escuela se transforma cuando en el ámbito internacional se comienza a hablar de educación para la paz, pues se considera que una política sobre convivencia debe contemplar las dimensiones de: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia (Unesco, 2009). Más aún, frente a las intenciones previas de mejora no se han logrado grandes transformaciones, es por eso por lo que nuevamente se condena el castigo físico a los menores y se revisan las leyes de los países que prohíben el castigo. Para Colombia se señala que los manuales

de convivencia dan respuesta a sentencias de la Corte Constitucional y queda en evidencia que Colombia no prohíbe el castigo y la violencia física (Elijach, 2011).

Como enunciado, la paz es asumida como un proceso que no solo se equipara a la ausencia de conflictos armados sino que debe acercarse a los derechos humanos. Esta visión inicialmente era adjudicada para la relación entre países, pues las dinámicas sociales mostraban que era entre ellos que se establecían las guerras (Unesco, 1974) como una justificación para el avance o desarrollo social (Unesco, 1989). Lo que da a pensar que en esa temporalidad se reconocía la escuela como un territorio que no se alteraba con las dinámicas de guerra entre los países. Los conflictos propios de la escuela se gestionaban en su momento con debates o a través de alternativas de solución a situaciones hipotéticas (Unesco, 1983).

Los acuerdos de Organismos internacionales proyectan metas educativas para el año 2030 con educación de calidad e inclusiva. Reconocen que lo planteado anteriormente en Jomtiem, 1990, y que se reafirmó en Dakar, en 2000, no era posible lograrlo para el 2015, por los niveles de desescolarización, la falta de competencias básicas, la falta de calidad y de pertinencia educativa. Es por eso por lo que en la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización de objetivos de desarrollo sostenible se enfatiza en la educación inclusiva, equitativa y para todos (Unesco, 2014; 2015a; 2015b). El cuarto objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas-Cepal, 2016) es referido a la educación como derecho, señala la importancia de que los estudiantes tengan conocimientos sobre derechos humanos, cultura de paz, no violencia y desarrollo sostenible.

Este objetivo se retoma en el informe *Infancia en Tiempos de Guerra* (Unicef, 2016) que resalta que, por el conflicto del país, la infancia está en peligro y que en las zonas afectadas el 40% de los niños, niñas y adolescentes no pueden estudiar. Se evidencia que la firma de los acuerdos no



resolvió los problemas del país, por eso invita a fortalecer los comités de convivencia escolar para que se eviten las violencias y se valore la diversidad (Unicef, 2017).

Colombia asume con la Constitución la paz como derecho (artículo 22) y lo lleva a la escuela en los últimos tiempos con la Cátedra para la Paz: Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015. Incluso el actual Plan Decenal de Educación (2016-2026) acompaña con el propósito de la convivencia pacífica. Intención que ya se había manifestado en los Organismos Internacionales con jornadas de educación para la paz (Unesco, 2011), una década para la cultura de paz y no-violencia (Unesco, 2012) y que cobra relevancia en Colombia en el marco del proceso de paz con un análisis de la situación de la infancia y la adolescencia, que deja en evidencia los desafíos que implica en el contexto colombiano la materialización del proceso de paz (Unicef, 2014). Uno de los desafíos se había reconocido años atrás al reclamar espacios democráticos que movilicen sectores como la familia, los medios de comunicación, organismo gubernamentales y no gubernamentales (Unesco, 1995).

Los organismos internacionales no solo dieron cabida a temas relacionados con los derechos, la violencia y la paz, sino que estos conceptos se convierten también en ejes transversales para la producción de académicos que se acercan al tema con la intención de conceptualizarlo, es por eso que en el siguiente apartado de este capítulo se establece los enunciados ya no desde lo legislativo sino desde las conceptualizaciones que se han logrado establecer sobre el tema.

## **2.2 Discursos intelectuales y educativos que fomentan prácticas escolares**

Cada vez el tema de la convivencia escolar cobra protagonismo para ser conceptualizado en diferentes escenarios académicos y educativos, es por eso que en las siguientes páginas se ubica un recorrido relacionado con sus definiciones, los enfoques bajo los cuales se ha analizado su

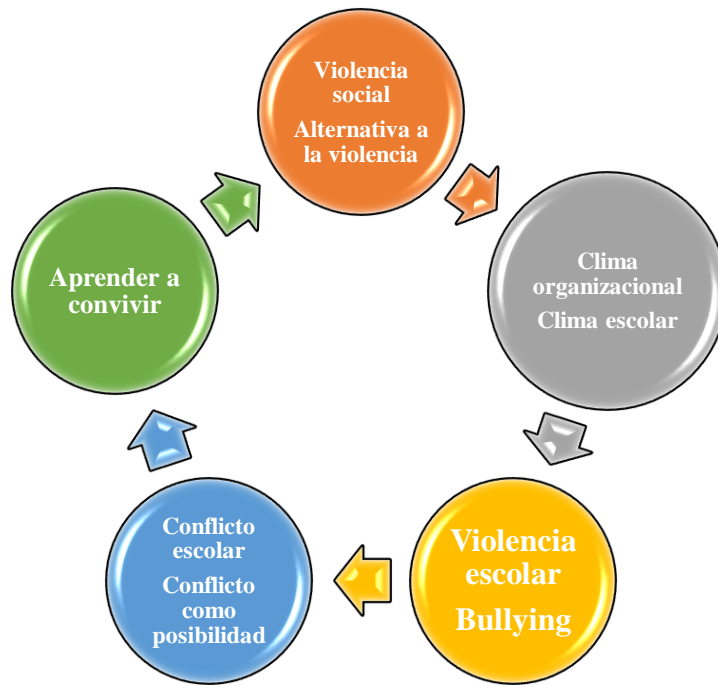
relación con el bullying, el conflicto, la violencia y las producciones del Ministerio de Educación que llegan a las instituciones con un compromiso de capacitar a maestros, de formar estudiantes y de alcanzar el logro por el cumplimiento y respeto de los derechos humanos, compromiso que se asume en las dinámicas escolares relacionadas con la convivencia de la comunidad educativa.

El concepto de convivencia escolar tiene sus emergencias en el campo de la psicología educativa, parte de un concepto inicial de clima escolar y posteriormente hace un énfasis en el *bullying*. Se ha configurado durante varias décadas pasando de un concepto inexistente al protagonismo escolar e incluso a ser considerado indicador de calidad y un fin en sí misma, se consolida con el informe de la Unesco *Los Pilares de la Educación* (Delors, 1996) que contempla: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, se considera como el primer texto en hacer explícito el concepto de convivencia escolar y, por tanto, es reconocido como fundamento en las diferentes propuestas sobre el tema (Fierro-Evans y Carvajal-Padilla, 2019).

El aprender a ser ya estaba considerado como protagonista en los procesos educativos como una posibilidad de transformación económica como de humanización (Faure et al., 1973). El aprender a vivir juntos o, como se reitera años más tarde en un congreso educativo *learning to live together*, propende por enseñar la no violencia, la solución pacífica de los conflictos y evitar que la competitividad económica de los países sea emulada por la escuela (Delors, 2013). Se hace necesario el descubrimiento del otro, de sí mismo, de la alteridad y a partir de ahí construir objetivos y proyectos comunes basado en el respeto y el reconocimiento (Carrasco y Luzón, 2019). Pero ¿qué hace que se piense en la escuela sobre la necesidad de aprender a convivir? ¿Acaso ya no está inmerso en el proceso educativo? Una respuesta poco elaborada a la pregunta es precisamente que muchos niños no lograban acceder a la escuela porque eran víctimas de los conflictos sociales (Melo, 2020). Una segunda respuesta a esta pregunta tiene que ver con la construcción misma del

concepto, para ello se retoman los aportes de los académicos y las producciones de los organismos internacionales que fungen a su vez como legislación y producción académica, aportes diversos que contemplan los mismos enunciados. Esta información se hace visible en el siguiente gráfico:

**Figura 9.** Enunciados que tejen el concepto de convivencia escolar.



*Elaboración propia.*

El concepto de la convivencia escolar figura a mediados de la década de los noventa como una alternativa a las dictaduras militares de países como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay, y a las violencias de países como Colombia, El Salvador, México y Nicaragua (Ascorra et al., 2018). La tradición investigativa sobre la convivencia escolar parte del concepto clima social escolar, que, a su vez, es traído del ámbito empresarial con su concepto inicial de clima organizacional (Córdoba et al., 2014), se quiso mirar a través de este concepto la efectividad que tenían las escuelas de acuerdo con las relaciones interpersonales (Sandoval, 2014). Ha pasado de referirse al clima escolar y se ha convertido en un constructo psicopedagógico central en los procesos educativos, que favorece la enseñanza y el aprendizaje. La influencia empresarial fue

sustituida por investigaciones que se adelantaban en Suecia y Noruega sobre la relación entre iguales, nombrada como *bullying* (Olweus, 1993).

El *bullying* o acoso escolar es definido como el comportamiento prolongado de intimidación psicológica o agresividad física (Olweus, 1993; 2004) que genera graves consecuencias en víctimas, agresores o espectadores. Específicamente el *bullying* se refiere a que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p. 25). Es una situación que constantemente se interviene para disminuir o prevenir la violencia escolar (Swearer et al., 2010; Olweus 2012). Las medidas contra el *bullying* se enfocan más en la vigilancia y el control que en el aprendizaje del manejo de los conflictos o la construcción de espacios democráticos, desconocen que es un fenómeno social y no es solo entre compañeros, pues hay participación indirecta de grupos. Particularmente se agrava con situaciones como el racismo, la discriminación a razón de la clase social y el sexismo (Bickmore, 2016).

La configuración del concepto de convivencia escolar ha pasado por cuatro etapas: la primera dependiente de los estudios escandinavos que dieron a conocer el fenómeno, la segunda daba respuesta a la violencia escolar y al *bullying*, la tercera relacionada directamente con la convivencia escolar “como sustrato desde el cual hay que entender, de forma diferenciada y en su conjunto, la complejidad de la vida en las aulas y en los centros escolares” (p. 23) y finalmente una relacionada con la apropiación de este concepto desde la digitalización (Ortega et al., 2012). La convivencia se configura en diferentes contextos: el cotidiano, el socio jurídico y el psicoeducativo, el primero referido al saber que tiene la comunidad de que la convivencia va más allá de compartir un espacio y se vincula con asuntos prosociales; en lo jurídico se consideran apuestas para la mejora de la convivencia y desde lo psicoeducativo se implementan instrumentos para medir su efectividad (Ortega, 2007).

La convivencia escolar presenta múltiples definiciones como: vivir armónicamente en grupo (Ortega, 2007); constructo multidimensional que agrupa valores (Córdoba et al., 2014); objeto central del proceso educativo (García y López, 2014); constructo complejo que se relaciona con el clima escolar, la comunicación e interacción social y que ha tenido énfasis en la psicología desde lo conductual y lo emocional (Ortega-Ruiz et al., 2019), concepto que busca el bienestar de la comunidad educativa (Elipe et al., 2018). También es definida como educar sin humillaciones (Kaplan, 2016), permite comprender las diferencias, solucionar conflictos y favorecer la participación democrática (Carbajal-Padilla, 2016). Es una construcción colectiva que depende de las percepciones de la comunidad educativa, se expande el concepto de los estudiantes a las familias y docentes (Córdoba et al., 2014). La convivencia se configura en dos sistemas de relaciones, uno vertical entre docentes y estudiantes, y otro horizontal entre los mismos estudiantes (Ortega et al., 2012).

La traducción en inglés del concepto de convivencia escolar no corresponde de forma literal al *school coexisten* porque se traduce como coexistencia, ambos conceptos son diferentes pues la coexistencia se refiere a estar con otros y no necesariamente compartir con ellos (Giménez, 2005). “Vale la pena mantener el término convivencia en su forma original pues se trata de un constructo teórico, el cual no cuenta aún con una traducción adecuada al inglés o a otros idiomas” (Carbajal Padilla, 2016, p. 14). La versión del concepto de convivencia escolar en inglés marca una diferencia en el significado de los términos (Leyton-Leyton, 2020) y se relaciona con asuntos étnicos, grupos interraciales, la condición de inmigrantes de los estudiantes, segregación étnica, multiculturalidad, migración, pluralismo y educación inclusiva (Bickmore et al., 2017). La convivencia escolar es el equivalente en las comunidades hispanas al clima escolar (Ortega-Ruiz et al., 2013; Ortega-Ruiz et al., 2019).

Específicamente en Colombia analizar las condiciones de emergencia de los discursos sobre la convivencia en la escuela remite a reconocer cómo el fenómeno de la violencia social ingresa a la escuela y transforma la disciplina escolar en gestión de las violencias. Investigaciones realizadas en la década de los noventa como la Escuela Violenta (Parra et al., 1992), el Proyecto Atlántida (Bonilla-Castro, 1995; Cajiao 1995) y el informe de la misión de los sabios (Presidencia de la República, 1996) son una muestra de ello. También lo son los informes de Organizaciones no Gubernamentales como el IPC y Corporación Región, que contrastaron escenarios escolares y sociales para mostrar el influjo. Posterior a la promulgación de la Constitución Política los académicos vieron la necesidad de adelantar acciones de prevención de la violencia por medio de un discurso sobre los derechos humanos y seguidamente de la convivencia escolar (Duarte y Jurado, 2008; Salas y Combata, 2017).

Los conflictos armados han estado presentes en la historia de Colombia y dejaron a su paso destrucción de familias, casas y escuelas, así como desplazamientos por la apropiación de tierras. Ha modelado el comportamiento en los menores causando hostilidad social (Rivas, 2016; Cantor, 2018). El daño a las escuelas implicó procesos de no escolarización, niños reclutados para la guerra, un fenómeno que ya se había presentado en guerras civiles donde los niños ejercieron de soldados para el campo de batalla; los efectos en ese entonces y ahora son nefastos, desde la muerte hasta el deterioro de la salud física y mental; los daños también vinculan los ámbitos familiares, escolares e institucionales. Al permearse la violencia en las escuelas se han registrado fenómenos que eran de lo social y que ahora están presentes como muertes, amenazas, microtráfico, agresión con intención de daño, amenaza y desconocimiento del otro (Salazar, 1992; Camargo, 1997; Saldarriaga y Cañas, 1999; Giraldo y Gutiérrez, 2001; Huertas, 2010; Prada Rozo, 2018).

Los niños están expuestos a la violencia en lo cotidiano, ya sea en el entorno cercano o en sus familias, también desde los medios de comunicación y los videojuegos (Sánchez, 2010; Sierra

y Gómez, 2015; Gómez-Marrugo, 2019). Así que otro elemento que configura el fenómeno de la violencia es el maltrato intrafamiliar, padres ejerciendo violencia física o psicológica a sus hijos o entre sí; comportamientos que reproducen los niños en la escuela y que tiene influjo de los adultos y sus agresiones en el hogar, información que solo se da a conocer después de la década de los sesenta por el incremento de estudios que muestran el efecto del maltrato en los niños (Carreño y Rozo, 2020). Es una violencia que genera efectos emocionales y desconfianza en el establecimiento de relaciones, genera conductas inadecuadas en los menores que van desde el ausentismo escolar hasta el vínculo con la drogadicción y las pandillas, situaciones que afectan el desarrollo humano como propósito de la convivencia escolar (Rendón, 2012; Granados-Soler, 2016; Sánchez Ortiz y Sánchez Reales, 2018).

El discurso de la violencia familiar lleva a que se piense en asuntos relacionados con la disciplina que impera en los espacios escolares, las normas y reglas que regulan las relaciones con la comunidad educativa y que en ocasiones generan actitudes para la convivencia o potencian acciones de daño a ciertos miembros (Palacios-Mena, 2013). Debido a que cada vez y con mayor frecuencia figuran los efectos del maltrato intrafamiliar se aprueba la Ley 294 de 1996, donde se reconoce la familia como fundamento de la sociedad y se regula su comportamiento para evitar la violencia entre los integrantes del núcleo familiar.

Los estudiantes se encuentran expuestos a diferentes formas de violencia en las instituciones educativas y éstas a su vez son reflejo de lo que pasa en su mundo cercano, se reconoce el castigo físico y el abuso sexual en primera línea como causantes de la violencia, seguido del maltrato emocional, que se considera el sustituto del maltrato físico que ya no ejercen los maestros, sin olvidar la violencia escolar que aunque no es novedosa ocupa cada vez porcentajes más altos “se sitúan entre el 50% y el 70% de la población estudiantil” (Elijach, 2011, p. 43). En la literatura especializada los discursos comienzan a caracterizar las situaciones de convivencia y refieren que

la agresión y la violencia en la escuela se tipifica en: física (daño físico), verbal (daño con palabras), relacional (exclusión) e indirecta (dañar en forma encubierta). La exposición a la violencia en la escuela también tiene efectos y es volverlos más agresivos, comprender estas situaciones permite identificar cómo romper el ciclo de la violencia. Se reproduce la agresión y más tarde la violencia, porque se legitima (Chaux, 2012; Cardozo-Rusique et al., 2019). Incluso situaciones como las diferencias intergeneracionales causan o agudizan los conflictos (Carvajal et al., 2020).

Uno de los efectos de la violencia escolar es la deserción, y sumado al ciberacoso, las peleas, agresiones físicas, la violencia como castigo y los ataques a las escuelas, pueden tener otros efectos que van desde lesiones físicas al suicidio o a la repetición de la violencia en otras edades. La violencia se ha naturalizado, se ha vuelto tan cotidiana a tal punto de exteriorizar en la escuela lo que se reprime en otros espacios, si bien hay orientaciones desde la legislación, primero se debe garantizar los derechos de los niños (Gallego et al., 2019). El acoso escolar es un tema de interés mundial que, con la aprobación de la Convención de los Derechos del niño en Colombia, implica un nuevo marco normativo para la garantía de respeto y protección a los menores, pero esto se complejiza con el tema del conflicto armado generalizado en el territorio colombiano. Y más aún se ve afectado por los comportamientos de los adultos que ejercen prácticas relacionadas con la discriminación (Sierra et al., 2002; Mojica, 2017; Quiceno Botero et al., 2019).

La violencia además de tener efectos en el bienestar de los estudiantes afecta la estabilidad financiera de los países pues disminuye la inversión en salud, educación y desarrollo de la primera infancia (Unicef, 2013; 2018). El ámbito internacional comienza a marcar una ruta para la prevención y tratamiento de las violencias (Unesco, 2002). La violencia en la escuela colombiana se ha intentado resolver con la incorporación de lenguaje jurídico, con diagnósticos y políticas de mejora, pero se requiere aumentar las investigaciones sistemáticas sobre el tema (Ruiz, 2009; Díaz Better y Sime Poma, 2016). La invitación a los gobiernos es a prohibir el castigo físico, a



implementar programas de crianza positiva y crianza sin violencia. Aunque 10 países de América Latina tienen prohibido el castigo físico las cifras muestran que el 64% ha experimentado disciplina violenta (agresión emocional o castigo físico). Entre las formas que más se denuncian se encuentran: el castigo físico, la agresión psicológica, cualquier disciplina violenta o solo disciplina no violenta (Unicef, 2018b).

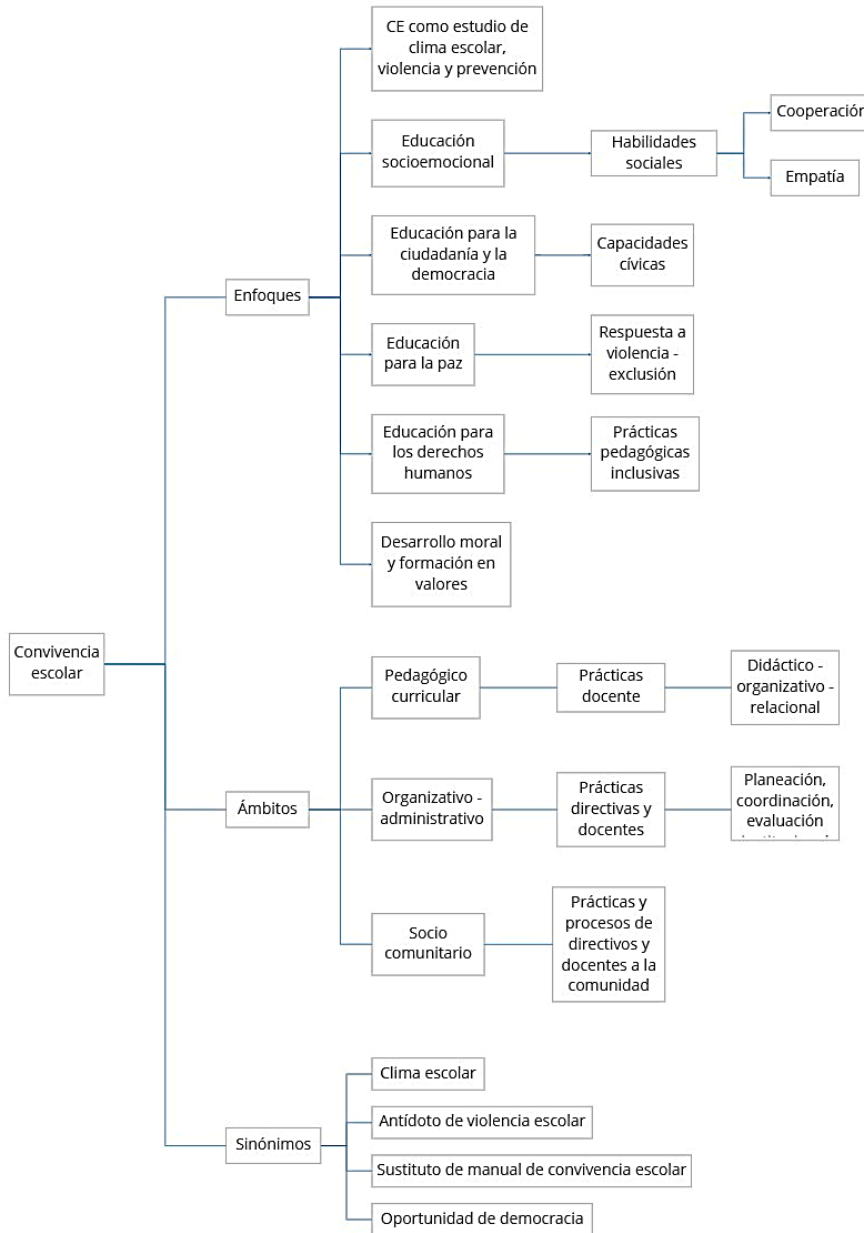
Frente a los enunciados de violencia en la escuela el conflicto pasa de ser eliminado, castigo y sancionado a ser considerado como una posibilidad de aprendizaje (Bonilla et al., 2016; Cantor, 2018). El conflicto es una forma de relación social para anteponer los intereses personales, diferente a la violencia que implica daño o agresión en la defensa de esos intereses. El conflicto se da en la interacción con otros, es una manifestación de las relaciones humanas que se convierte en aprendizaje al resolverse de forma pacífica las situaciones problemáticas con ejercicios como la mediación escolar (Rosero et al., 2016; Gallardo-Cerón et al., 2019).

Algunos de los conflictos han sido suscitados por temas disciplinarios que se intentaron regular con el manual de convivencia, durante muchos años bajo el amparo de cuidar la escuela y sus integrantes, todo aquel que no pudiera ubicarse en las normas definidas por un tercero, era expulsado del sistema, si bien la Constitución dio luces de cómo modificar los manuales, estos lograron transformaciones en papel pero en la realidad los estudiantes eran expulsados de la clase y del sistema escolar, con resoluciones rectorales y talleres para garantizar el proceso educativo. Después de la promulgación de la Ley 1620 de 2013 se hizo nuevamente la petición de modificar manuales. La orientación en convivencia forma parte del proceso educativo porque es determinante en la interacción social y es la base para una cultura de paz y democracia (Carvajal y Acebedo, 2019).

Al tener presente estos antecedentes el concepto de la convivencia escolar ha sufrido una expansión en países hispanos, lo que ha generado una dispersión conceptual que perjudica la

evaluación y el diseño de políticas públicas. El tema se vuelve epicentro porque las dinámicas relacionales afectan el desempeño escolar. A continuación, se presenta un esquema de los enfoques sobre los que se ha abordado la convivencia escolar, los sinónimos con los que se ubica en la literatura y los ámbitos con los que se relaciona en la escuela.

**Figura 10.** Esquema con los diferentes enfoques que abordan la convivencia escolar.



Elaboración propia con base en el documento de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019).

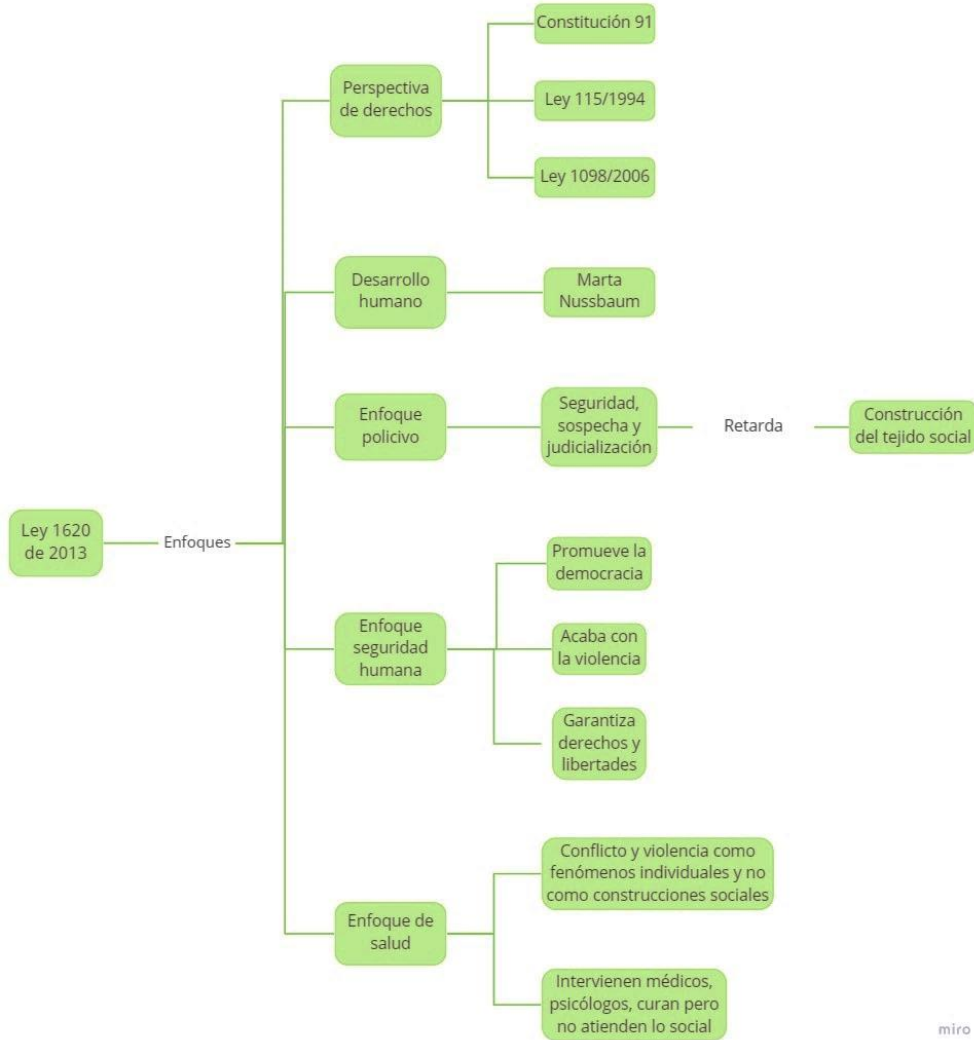
La convivencia, junto con la conflictividad y las violencias, se ha instalado como problema relevante en Latinoamérica, situación que demanda una solución constante y difícil de alcanzar por la vía de los derechos del niño, pues requiere de compromiso y cambio de prácticas pedagógicas, pasar del castigo al respeto por el otro, cambiar los sistemas de “producción y reproducción de las desigualdades sociales” (Kaplan, 2016, p. 121). Inmersos en los círculos de reproducción se encuentra la humillación que sufren los estudiantes con el accionar de los maestros, su abuso de autoridad y la falta de reconocimiento que se hace presente en acciones como la exclusión y la desigualdad (Honneth, 2010; Sennett, 2003). De igual manera, la sociedad influye para que las personas adquieran hábitos violentos (Elias, 1987; 1990), debido a que el poder está presente en las relaciones humanas, es cambiante y tiene efectos (Kaplan, 2016). Con la emergencia del concepto de convivencia escolar, lo que se hace es propiciar que se hagan visibles y enunciables una serie de procesos escolares y extraescolares que galopaban en la educación con efectos onerosos, pero difíciles de intervenir por su dispersión.

El fin formativo de la escuela implica la construcción de relaciones en convivencia desde el reconocimiento y el respeto por el otro. Sin embargo, en las instituciones la disciplina se convierte en un elemento de control para ejercer autoridad. Se reconoce la condición de sujetos de derechos de los menores y a su vez, la violación a los mismos porque la efectividad de la norma está supeditada al desarrollo o apropiación de esta, pero también a factores contextuales, económicos, sociales y culturales (Carranza, 2017; Vargas et al., 2019). Leyes como la 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia y la Ley 1620 de 2013 del Sistema de Convivencia Escolar son referentes en la protección de derechos. Frente a la transgresión de la norma existen caminos dialogales, que no siempre utilizan los maestros y a esta situación se suma la anomia en medio del exceso de la norma, porque no hay apropiación de las normas y los manuales de convivencia no

solucionan las dificultades, sino que algunas veces son hasta generadores de conflictos y violencias (Lopera, 2014; Pérez Álvarez y Castellanos Bothia, 2019).

Otra fuente que aporta en la consolidación del concepto de la convivencia escolar en Colombia son los resultados de las encuestas realizadas en Bogotá sobre circunstancias que afectan la convivencia que desde el año 2006 se estandariza ya no como voluntad de unos proyectos regionales, sino como un interés nacional. Como respuesta a este interés se emite la Ley 1620 en el 2013 que crea el Sistema de Convivencia Escolar. Algunos autores han realizado el análisis de la Ley y ubican en ella equívocos al unificar en un mismo documentos diferentes enfoques para abordar la convivencia escolar (Puerta et al., 2015).

**Figura 11.** *Esquema que presenta los diferentes enfoques de la convivencia escolar en Colombia a partir de la Ley 1620 de 2013.*



*Elaboración propia con base en el documento de Puerta et al. (2015).*

En términos normativos Colombia goza con una suficiencia de leyes que reconocen la importancia del cuidado de los niños, niñas y adolescentes y la garantía de derechos, pues los mandatos constitucionales y los señalamientos internacionales durante décadas reclamaron y reclaman el goce pleno de los derechos fundamentados en justicia, libertad y paz; convirtiendo a los Derechos Humanos en los protagonistas y fundamento para la promulgación de otras legislaciones (Mejía-Azuero et al., 2022).

Por su parte, Colombia expide la Ley 12 de 1991 en la que se acoge a la Convención de la Organización de Estados Americanos (1969) para reconocer los derechos con igualdad y perfilar

un menor que se forme en valores relacionados con la paz, la igualdad y la tolerancia, por medio del derecho a la educación. Así mismo, desde la Convención de los Derechos del Niño, Colombia ha avanzado en el diseño e implementación de políticas que garanticen la protección a los derechos. Se han ratificado los instrumentos internacionales para garantizar la inclusión educativa, consolidar el Estado social de derecho y la diversidad multiétnica y multicultural (Naciones Unidas, 2013; Unesco, 2014).

Otros argumentos exponen la educación como una respuesta a los cambios de la sociedad que trasciende la competencia matemática y lingüística a la justicia, la equidad y la solidaridad mundial; que construye herramientas para la cultura, el respeto y la dignidad pensando en el desarrollo sostenible. Por añadidura, demanda acciones transformadoras como la justicia social y una educación humanista fundamentada en los cuatro pilares de la educación, con proceso de inclusión, equidad y con maestros que tengan formación en pensamiento crítico (Unesco, 2015a). La escuela sigue siendo el espacio de filiación y consolidación de relaciones que reconoce las diferencias culturales de forma positiva, establece ambientes de aprendizaje para el ejercicio de los derechos humanos, la mitigación de la violencia y el fomento de la democracia. Implica una disposición del aula, materiales para el trabajo cooperativo entre estudiantes, desempeñar roles docentes alejados de las jerarquías, en el que se reconozcan las emociones y el trabajo entre maestros, así como relaciones basadas en el respeto, la solidaridad y el reconocimiento (Díaz Better, 2016; Díaz Better, 2019; Arias-Vinasco, 2018; Sánchez, 2019). La estructura escolar está mediada por un componente democrático y genera encuentros y desencuentros, situaciones que responden muchas veces a normas que son exógenas y se imponen a la comunidad escolar (Ospina, 2016). Es decir, aunque los estudiantes habiten en un entorno familiar y contextual violento, los maestros pueden inculcar otros comportamientos relacionados con la empatía y la resolución de

conflictos (Unesco, 2007), al diseñar ambientes cálidos y ordenados que faciliten el reconocimiento individual y colectivo (Quintero et al., 2008; Ruiz, 2009; Mena y Huneus, 2017).

Para Colombia se conciben los derechos humanos como una construcción social, universal, que permite la configuración de sociedades democráticas y pacíficas, que respeten la dignidad. Los derechos humanos son un código de conducta, son conceptos móviles porque se amplían y es por eso por lo que se ubican diferentes generaciones de derechos: primera generación son los derechos civiles y políticos (ONU, 1948); segunda generación son los derechos económicos, sociales y culturales (ONU, 1966) y la tercera son justicia, paz y seguridad. Son tres generaciones de derechos interdependientes y pertenecientes a las personas por el solo hecho de nacer. La educación en derechos humanos se fundamenta en la dignidad humana (MEN, 2010).

Educar en derechos implica actividades formativas para construir una cultura de promoción de la dignidad humana en la vida cotidiana, en la que se evidencien valores fundamentales como el respeto, la igualdad y la justicia. Las actividades educativas pueden acercar la escuela al contexto cultural por eso la demanda de currículos integrales y de normativas educativas (Unesco, 2017). Un pronunciamiento sobre la convivencia reconoce que “la educación debe proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos” (Unesco, 2000, p. 39). La educación en derechos humanos trasciende de la escolarización a la calidad educativa y se relaciona al mismo tiempo con el clima escolar, pues es garantía de un entorno inclusivo, democrático, de resolución de conflictos y no discriminación.

El discurso deja en evidencia que la convivencia escolar en Colombia responde a muchas aristas, pero en particular responde a la demanda de una legislación y acuerdos internacionales a los que Colombia se suma; al predominio en tales documentos del tema del bullying; a la explicitación de la influencia de la convivencia escolar en el aprendizaje y desempeño académico

de los estudiantes (Castiblanco-Hernández y González-Santos, 2020). También responde a la emergencia de la violencia en la escuela y a la necesidad de diagnosticar y diseñar políticas de prevención, que se le hacen llegar a la escuela para que con la formación disminuya la violencia social (Díaz Better y Sime Poma, 2016; Camacho Bonilla et al., 2017).

Los enunciados que se señalan en este momento configuran una formación discursiva que a su vez se encarga de establecer las leyes que los regulan para cada época, su intención es que el dominio de los enunciados se pueda describir y analizar por fuera de su contexto, es decir, por fuera del documento que lo posee, pues se construye con ellos una formación discursiva que los explique (Dreyfus y Rabinow, 2001; Foucault, 1970). Además de la intención de educar en Derechos Humanos, las promulgaciones legislativas y académicas marcan una ruta para que el Ministerio de Educación realice producciones que llegan a las instituciones educativas en formato de lineamientos, estándares, guías, desempeños, orientaciones o secuencias, dependiendo de la temporalidad y el tema. En la siguiente figura se observan los enunciados que acompañan las publicaciones del MEN:

**Figura 12.** Enunciados visibles en las producciones del MEN.



*Elaboración propia.*



Los lineamientos curriculares de la década de los noventa insisten en que la formación para la ciudadanía debe iniciar en la escuela, por eso a través de los documentos se invita a las instituciones a la reflexión sobre el tema para que luego avance en su desarrollo, apoyándose para ello en el aporte de la escuela en la instauración de otras prácticas sociales, como la higiene, en períodos pasados (MEN, 1998a). Con los lineamientos, además del discurso por la ciudadanía, se le suma el tema de la interculturalidad, la multiculturalidad, se insta por el cuidado y por los manuales de convivencia que permitan el aprendizaje significativo, así como acuerdos frente a los conflictos que genera la diferencia. En la década de los noventa la convivencia es un valor desde los discursos del MEN, que propende por el logro de espacios democráticos, un primer ejercicio para materializarlos fueron los gobiernos escolares. Previo a la publicación de los Lineamientos en Constitución Política y Democracia (MEN, 1998a) y los Lineamientos de Educación Ética y Valores Humanos (MEN, 1998b), el Ministerio ya tenía otros documentos en circulación como:

- Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas, Documento 1, Santa Fe de Bogotá, 1994.
- Resolución 2343 de junio 5 de 1996, Serie Documentos Especiales, Santa Fe de Bogotá, 1996, que establece los indicadores de logro curricular.
- La democracia en la escuela, Programa Escuela Nueva, Santa Fe de Bogotá, 1997.
- Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso, Serie Publicaciones para Maestros, Santa Fe de Bogotá, D. C., 1998.
- La participación democrática en la escuela, Serie Documentos de Trabajo, Santa Fe de Bogotá, D.C., 1998.

Uno de los documentos de mayor representatividad en Colombia son los Estándares de Competencias Ciudadanas que tienen por objetivo desarrollar habilidades para ejercer la ciudadanía (MEN, 2004a), tema del próximo capítulo. Por lo pronto es menester señalar que las

competencias ciudadanas se enmarcan en los derechos y son transversales a cualquier área y espacio institucional, requieren formación en conocimientos específicos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. En el año 2004 con las Competencias Ciudadanas, la convivencia pasó a ser parte de uno de los tres grandes grupos, a saber:

- Convivencia y paz.
- Participación y responsabilidad democrática.
- Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.

Con los avances legislativos hay una intención de fortalecer la participación de las familias en el espacio de la escuela, así que se emite el Decreto 1286 de 2005, allí se señalan los derechos de los padres entre ellos: conocer el manual de convivencia y el deber de cumplirlo. En ese mismo año figura la Política para la Formación en Convivencia (MEN, 2005), el documento establece que la escuela debe contribuir al logro de la paz y que es necesario educar en ello. El marco legal de esta Política se fundamenta en la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 de 1994, el Plan Decenal de Educación vigente y la Ley 715 de 2001.

La Política para la Formación en Convivencia señala que la convivencia tiene varios ámbitos en los que se logra su realización: los cognoscitivos y los de relaciones pedagógicas, de gestión escolar y de escuela-comunidad. Expresan que la convivencia es prioridad por las realidades del país. Allí se define por primera vez, en un documento de carácter nacional, la convivencia escolar, entendida como: “la capacidad de las personas para establecer relaciones sociales y humanas de calidad, fundamentadas en la tolerancia y en el respeto de los demás” (MEN, 2005, p. 6).

El discurso presentado hasta el momento se decanta al punto de separarse en vertientes que parecen independientes, luego se unen en una forma de espectro que deja ver múltiples capas de un mismo fenómeno y que logra hacer giros para llegar tal vez al primer enunciado que se señaló:

los derechos humanos. Si bien los enunciados hacen un recorrido por la definición de la convivencia, los diferentes enfoques que la investigan, la violencia, el conflicto, las conceptualizaciones y producciones sobre el tema, el discurso viene aunado con unas prácticas particulares que han permitido consolidar en Colombia un campo en el que emergen experiencias y que cada vez se sistematizan con mayor frecuencia. De esto tratará el siguiente apartado.

### **3. Prácticas de convivencia escolar: la imposición normativa para el mejoramiento institucional**

La década de los ochenta estuvo marcada por acontecimientos como la guerra fría, enfrentamiento entre los Estados Unidos y la Unión Soviética sostenido desde 1945 a 1989 por asuntos políticos, sociales y económicos que finaliza con la caída del muro de Berlín, situación que se caracterizó por la acumulación de armas nucleares y la consolidación de tratados de cooperación (Serrano, 2013). En un contexto cercano figura la Guerra de Las Malvinas disputada entre Argentina y el Reino Unido en 1982 por la soberanía de tres islas ubicadas en el Atlántico Sur. Colombia no estuvo al margen de la guerra, el territorio nacional vio florecer problemáticas relacionadas con el narcotráfico, la configuración de grupos al margen de la ley y toda una gama de actividades ilícitas que estas ejercían. La sociedad civil, con el apoyo de diversas entidades encontraron rutas para realizar acciones de transformación que entraron en diálogo con la nueva Constitución y las dinámicas escolares (Ávila, 2019).

Más allá de la guerra, la historia de la escuela en Colombia puede ser narrada desde múltiples voces, imágenes y opiniones: la pedagogía, el maestro, el infante, el seguimiento a diversas categorías que emergen. Recientemente, entre las variables para tener en la cuenta, hay una que destaca entre todas ellas por la vigencia y por el protagonismo que gradualmente ha alcanzado, a saber, la convivencia escolar. Al igual que la escuela, la convivencia tiene sus aristas y sus discursos, unas veces repetitivos y decantados o, en otras, más extraños y dispersos. Se le reconocen prácticas que innovan y otras que solamente dan cumplimiento a orientaciones impuestas a la escuela. Prácticas y discursos que más allá de lo que dicen y lo que hacen, dejan clara una intencionalidad en la configuración de sujetos escolares. En este apartado se agrupan las

prácticas ubicadas en el archivo en tres momentos, inicialmente la presentación de las prácticas que giran en torno a las violencias; el segundo relacionado con las competencias ciudadanas y finalmente un subtítulo relacionado con la intención de fortalecer proyectos que aporten desde la convivencia a los procesos de paz.

### **3.1 La convivencia escolar en Colombia: efecto de la guerra y las violencias**

*A la una de la mañana, todos los días, nos parchábamos allí a fumar marihuana, y a esperar que pasara un cliente. Pasa un cliente, y tin. Jefry me decía “Ahí viene la comida”, y lo cogíamos: “¡Quieto, gonorra!” . Dos mil o tres mil pesitos. Pasaba el otro, y tin: “¡Quieto, marica, hijueputa!” . Y ahí mismo lo cogíamos. Llegábamos a la casa con cinco lucas para ir a comer donde el Jefry<sup>15</sup>.  
(Gaviria, 1991)*

Este epígrafe no solo es parte de un libro, también es un reflejo de la realidad que afrontaba la mayor parte de la población colombiana en la década de los 80: jóvenes que se agrupaban y no precisamente en torno a la escuela; de hecho, desertaban del espacio escolar para refugiarse en las experiencias que brindaba la calle y que progresivamente se tornaban peligrosas por el fenómeno del narcotráfico que se estaba consolidando. Los barrios populares, sectores ubicados en las periferias, en los altos de las montañas, donde se carecen de muchos recursos, pero se anhelan todos, los vieron convertirse en una legión de muchachos deseosos de poder y de dinero, y los vieron asumir la guerra como un empleo y un espacio de reconocimiento, aunque la insignia de base fuera el temor o como popularmente lo nombraban, el respeto que pudieran generar en la comunidad.

La categoría del respeto no se lograba con facilidad. Los “pelaos” tenían que estar dispuestos a ejecutar pruebas impuestas por alguien más, específicamente por los líderes que

---

<sup>15</sup> Aunque es un libro para Antioquia realmente es una realidad nacional.

querían contratarlos. Estas consistían en compra, venta y entregas de drogas, robar, matar y reclutar nuevos jóvenes; pues en un negocio tan lucrativo como fatal, la duración de los empleados dependía de la suerte, al fin y al cabo, se trataba de sobrevivir un día más en medio de las balas. El poder adquisitivo para saciar el hambre de sus familias y de sus vecinos fue en su momento la justificación para que los muchachos se convirtieran en un combo con leyes de lealtad o muerte, dispuestos a realizar cualquier tipo de hazaña. En este contexto, la primera proeza era abandonar la escuela para garantizar dedicación de tiempo completo a un empleo intenso, pero de corta duración<sup>16</sup>.

La presencia constante de la violencia social que se visibilizó en la década de los 50, y se transformó en los años 80, demandó el estudio del fenómeno, configuró no solo un grupo de investigación, sino que hizo emerger y consolidar la categoría de violentólogos (Sánchez Gómez, 1989). Un aspecto que se relaciona con la violencia social es el mercado ilegal de las drogas. El narcotráfico llega a las poblaciones vulnerables para generar ingresos económicos que no logran obtener por otras vías y que al mismo tiempo permiten que las personas al mando de esta actividad ilícita constituyan empresas, que no solamente comercializan las sustancias psicoactivas, sino que generan otras acciones como la extorsión (Toro et al., 2003; Bedoya, 2017).

Este fenómeno no es una historia reciente, por el contrario, con la firma de la Constitución de 1991, ya había una herencia de por lo menos cuatro décadas de violencia y narcotráfico, situación que junto con las acciones de la guerrilla ha llevado a que se considerare a Colombia como el país latinoamericano con el conflicto violento más antiguo. Las instituciones educativas no fueron ajenas al fenómeno del narcotráfico, a las aulas llegó en menor escala y consolidó el microtráfico como la comercialización en mínima cantidad de sustancias psicoactivas, generó una cultura tanto de adición a las drogas como de deserción escolar. La educación en Colombia ha

---

<sup>16</sup> La violencia en Medellín puede ser ampliada en: Centro Nacional de Memoria Histórica (2017) Medellín: memorias de una guerra urbana / Centro Nacional de Memoria Histórica y otros. Bogotá.

estado permeada por la lucha social, el conflicto armado, las drogas, la corrupción y la negación a los derechos humanos, y posteriormente, por la violencia escolar (Schulz et al., 2011; Rodríguez, 2011; Vásquez, 2012; Prados, 2019).

Los efectos del narcotráfico al país, y en específico a la educación, se ignoraban tal vez por las expresiones filantrópicas de carteles como el de Medellín que generaba empleos como el sicariato o hacían barrios para los más vulnerables saciando las necesidades que el Estado no proporcionaba<sup>17</sup>. La riqueza desmedida y el incremento del dinero derivado de los negocios ilícitos generó estilos de vida ostentosos y aumentó la delincuencia, situación que fue necesario regular con ofertas de seguridad privada, conocidas como las oficinas, que contrataban jóvenes para convertirlos en sicarios<sup>18</sup>; muchos de estos jóvenes desertaban de los procesos educativos para incursionar en un mundo, caracterizado por la adrenalina, el dinero, las armas y las drogas, una realidad intensa pero de corta duración (Álvarez y Reyes, 2013; Marín y Urrego, 2013; Puerta, 2014; Bedoya, 2017).

En oposición a la realidad del narcotráfico comenzó a figurar el de los derechos humanos y con ello la posibilidad de encontrar salida a los conflictos sociales a través de las reformas educativas. La escuela se convirtió en el refugio, pero también en el escenario de actuación en el que los jóvenes replicaban comportamientos que observaban o vivían en las calles, solo que ahora lo hacían en la escuela con otros compañeros para lograr poderío o cumplir con la presión social o

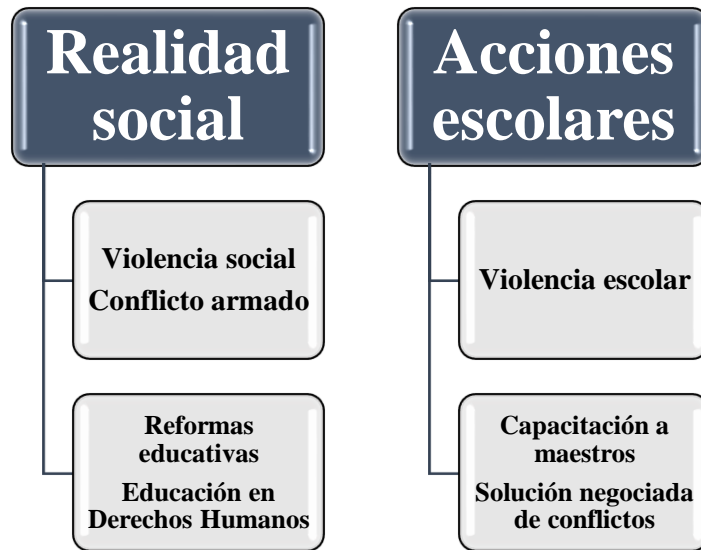
---

<sup>17</sup> Los noventa fueron la época más difícil de afrontar para los jóvenes por la vulnerabilidad y el incremento de los asesinatos. Libros y películas narran sus historias: *Rodrigo D: no futuro*, es una película dirigida por Víctor Gaviria que muestra la realidad de la ciudad de Medellín en la década de los ochenta. *El pelaito que no duro nada. Basado en el relato de Alexander Gallego*, libro escrito por Víctor Gaviria, y publicado en 1991, narra la historia de un joven que fue reclutado como sicario. *La virgen de los sicarios*, libro escrito por Fernando Vallejo (1994) muestra la relación de la droga y la violencia. Cada uno de ellos es una alegoría a la realidad que vivían los jóvenes particularmente de la ciudad de Medellín frente al panorama de la violencia social y la guerra del narcotráfico en la década de los ochenta y los noventa.

<sup>18</sup> Para una ampliación conceptual del fenómeno del narcotráfico y el sicariato: Fundación ideas para la paz. (2016) *La oportunidad de la paz. Una propuesta de transformación*. Bogotá.

de un combo. La repetición de acciones violentas y de la guerra dejó secuelas en los menores, pues vulneraban sus derechos fundamentales (Infante, 2014; González, 2017). Antes de avanzar en el desarrollo de las prácticas se presenta la siguiente figura que ilustra los alcances de las prácticas institucionales frente a la realidad social:

**Figura 13.** *Prácticas institucionales que dan respuesta a la violencia social.*



*Elaboración propia.*

Las actuaciones para intervenir la situación se vuelven tendencia con expresiones en diferentes lugares del país y tienen que ver, por ejemplo, con la inclusión en la escuela de programas de prevención de consumo de sustancias psicoactivas, acción que fue desarrollada con la población estudiantil en una temporalidad entre 1993 y 1998 con estrategias como *ambientes escolares preventivos* y *fábrica de proyectos juveniles* que promovieron cambios en las propuestas curriculares de la institución a fin de que los estudiantes recibieran una formación que facilitara su empleabilidad y la consolidación de una estilo de vida diferente (Saldarriaga y Cañas, 1999). Paralelo a ello, el periódico El Tiempo registra un encuentro de maestros para discutir el tema del



conflicto, lo que deja ver que el fenómeno empieza a llamar la atención a varios actores, entre ellos, los protagonistas del espacio escolar. Las apuestas de mejoramiento y transformación quieren impactar tanto a los estudiantes como a las instituciones por eso se hacen actualizaciones a los Proyectos Educativos Institucionales y a los Manuales de Convivencia con un enfoque en democracia y participación para reconocer las voces de los diferentes integrantes de la comunidad educativa y ampliar las acciones educativas al arte y la música (Sierra et al., 2002; Gómez, 2012).

El reclamo de lo poco que la escuela conoce a la juventud que está educando y lo poco que los escucha se convierte en argumento para que se desarrollen proyectos que le dan reconocimiento a la voz de los jóvenes. Con una intervención de casi tres años en diferentes regiones de Colombia se muestran las realidades que los agobian, sus intereses y se trabaja con ellos hasta lograr, por ejemplo, la producción de una revista escrita por jóvenes (Cajiao, 1995). Este proceso se da en los tiempos en que se gestaba y promulgaba la nueva Ley General de Educación, evento que tiene seguimiento dentro y fuera de las instituciones, por los cambios que propone para todos los agentes de la escuela. En el periódico El Tiempo bajo el titular: *suena la campana* (19 de septiembre de 1994) se hace el anuncio que el ministro de Educación de la época convoca a directivos y maestros a procesos de actualización y revisión de documentos institucionales, lo que a su vez supone, modificaciones en las prácticas pedagógicas y administrativas de los distintos estamentos escolares.

Frente a estas prácticas de la escuela figuran en oposición hechos violentos en los que son víctimas los estudiantes ya sea porque se les agrede física o verbalmente o porque quedan atrapados en escenas de horror como la que vivieron los estudiantes y profesores al observar como el vigilante de su colegio fue agredido y corría por la institución intentando detener la sangre, situación que fue narrada bajo el titular *la violencia, sin cupo en colegios*. (12 de febrero de 1997, El Tiempo). A este titular se le suma: *en Medellín no quieren más estudiantes muertos* que describe los

momentos de angustia que vivieron los estudiantes mientras disfrutaban del descanso al quedar atrapados en medio de una balacera (16 de agosto de 2000, El Tiempo). En contraste el periódico deja ver acciones como el *Encuentro nacional sobre convivencia en la escuela* cuyo eje principal se enfocó en la resolución negociada de conflictos (8 de abril de 1996, El Tiempo).

Las disparidades convocan incluso a la Corte Constitucional que da sus conceptos en temas educativos, ya sea en aspectos como la libertad, la dignidad humana y el alcance de la escuela en la regulación de los desencuentros, análisis que hace el periódico El Tiempo en la noticia *tutelas a estudio* (31 de octubre de 1993). Las acciones adelantadas tanto por ONGs, las sentencias de la Corte Constitucional y las denuncias de la prensa muestran las complejidades de un fenómeno como la violencia que al hacerse visible en los titulares de prensa puede ser manipulado y convertirse en objeto de intervención con intención de transformación.

La legitimación de la violencia en la escuela en parte se da por el conflicto armado que refuerza comportamientos violentos, dichos comportamientos se incrementan por causas económicas, culturales, sociales y la falta de desarrollo socioemocional. La violencia en las instituciones comienza a ser registrada por los medios de comunicación, situación que le permite alcanzar el ámbito político para generar legislación que la regule pues se toman hechos aislados y se generalizan, pero en lo cotidiano no hay un debate suficiente, lo que convierte a la convivencia en una etiqueta que pierde su potencia descriptiva que no se reflexiona lo suficiente (Herrera, 2001; Duarte, 2005; Chaux y Velásquez, 2008; Rendón, 2011; Rodríguez-Burgos et al., 2019).

La década de los noventa avanza y con ella se consolida la sistematización de experiencias de maestros, siendo posible rastrear casos en Bogotá y en otras ciudades de Colombia. En Bogotá, se promueve la sistematización de experiencias pedagógicas que giran en torno al conflicto en la escuela. Por ejemplo, se programó un diplomado para 31 docentes de 21 instituciones educativas, quienes relacionan junto al tema de la violencia variables de género, de comunidades educativas y

de dinámicas escolares particulares en documentos que constituyen ejercicios de memoria y conflicto (Jiménez Becerra et al., 2012), que sumados a los esfuerzos por registrar la realidad de la época, exponen cómo el impacto del conflicto armado en zonas urbanas y rurales se va haciendo una experiencia cada vez más común para todos los estratos de la sociedad colombiana (CNMH, 2017).

Así mismo, se empiezan a crear espacios de encuentro para maestros, como el que adelantó la Gobernación de Antioquia y la Universidad de Antioquia en 1996 con un proyecto sobre la pedagogía de la tolerancia con capacitación en 125 municipios sobre negociación de conflictos, fueron tres años de formación a maestros de básica primaria y secundaria (Puerta, 2014) lo que deja ver una participación cada vez mayor de actores tradicionalmente educativos en el abordaje del fenómeno de la violencia en la escuela. En Cali los maestros se reúnen para compartir aprendizajes en materia de convivencia, evento registrado con el titular *alternativas en educación*. (23 de noviembre de 1991, El Tiempo).

A la vez que se registra y promociona la voz de los actores de la escuela, llegan a ella prácticas que siendo efectivas en otras latitudes se replican en nuestra realidad, por ejemplo, prácticas extranjeras relacionadas con programas de tolerancia cero como las requisas pedagógicas (Calvin et al., 2017; Losen et al., 2015). Por iniciativa de la Secretaría de Educación de Medellín se autorizó para que las autoridades ingresaran a las instituciones a requisar estudiantes y maletas en busca de armas y de drogas. Incluso hubo instituciones que ubicaron cámaras de seguridad en sus instalaciones para el control de la violencia y la agresividad, situación frente a la cual se pronunció la Corte Constitucional con la Sentencia T-407/12<sup>19</sup>, pues si bien las cámaras intentaban

---

<sup>19</sup> Las sentencias de la Corte Constitucional se vuelven frecuentes. En este período se promulgan la Sentencia T-459/1997, Sentencia T-889/00, la T-349/16, T-562/14, T-804/14, T-085/20, T-249/20, T281A/16, T-400/20, T-386/94 con referencias al debido proceso, el respeto al libre desarrollo de la personalidad, indicaciones sobre salud física y

evitar el robo y mejorar la disciplina, la comunidad educativa la consideraba una vulneración al derecho a la intimidad.

A las instituciones educativas también llegan prácticas sobre alternativas de solución de conflictos, donde la voz, la perspectiva del hecho, la concertación, la reparación se hacen presentes, se ponen a circular (Toro et al., 2003), pero como la escuela es un mundo cambiante, tal y como el que compartimos afuera de sus límites, también se registran casos de censura a la población LBGTI<sup>20</sup> evidentes en titulares como *qué hacer con un estudiante homosexual* (19 de diciembre de 1994, El Tiempo), y jóvenes que participan en protestas, pierden a un compañero por una bala perdida, y firman acuerdos pedagógicos para reestablecer las actividades institucionales según narra la noticia *hoy reanudan clases en el Marco F. Suárez* (30 de agosto de 1993, El Tiempo).

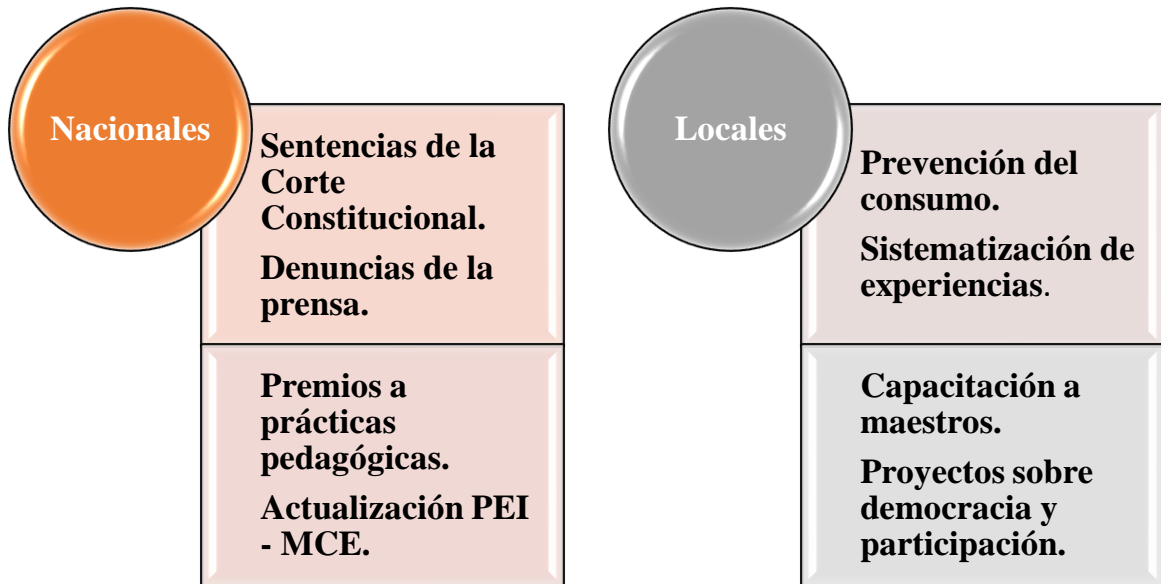
Se crearon premios para las prácticas exitosas en materia de convivencia en y fuera de la escuela por parte de la Fundación Santillana y de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá acción que es registrada bajo el titular: *convivencia, clave para la educación*. (8 de agosto de 1999, El Tiempo). El discurso por la regulación de la conducta, las prácticas que controlan cuerpos y reflexiones sobre el tiempo de los jóvenes, una vez termina la jornada escolar, dejan ver que la sociedad está cambiando y la escuela lo está asimilando a su modo, pues este escenario pensado inicialmente para la educación se convirtió en un lugar violento, en tanto sus espacios se fueron filtrando de realidades externas que la autoridad ejercida por los maestros y las familias ya no lograba controlar. A continuación, una gráfica resumen de las prácticas de la década de los noventa que son recurrentes en los documentos propios del archivo de esta investigación.

---

emocional, el acoso escolar, los derechos sexuales, y la obligatoria coherencia entre los manuales de convivencia institucionales con lo estipulado en la Constitución Política Nacional.

<sup>20</sup> El tema de la diversidad sexual es uno de los espacios que más se vulnera en la escuela, por ejemplo, con los manuales de convivencia. La información sobre el tema puede ser ampliado con las publicaciones de la ONG Colombia Diversa: <https://colombiadiversa.org/>

**Figura 14.** Prácticas nacionales e institucionales en la década de los noventa.



*Elaboración propia.*

El fenómeno de la convivencia escolar se abordaba desde la categoría de violencia, por las situaciones vividas en el país como resultado de las desigualdades económicas que demandan reformas democráticas para garantizar, entre otros, el derecho a la educación, pues el pago de derechos de matrícula constituía otra barrera para el ingreso y permanencia en la escuela<sup>21</sup>. En este contexto violento de la escuela, la interacción de los estudiantes ya no estaba marcado por juegos simbólicos propios de la edad, en los que se veía un relacionamiento que, aunque en ocasiones era brusco, no alcanzaba a vulnerar de forma sistemática la humanidad del otro, hasta que empezó a hacerlo.

La escuela pasó de ser un espacio de socialización a funcionar como campo de cultivo para combos que se disputaban zonas, autoridad, jóvenes, y con ello, daban pie a disputas o retaliaciones

<sup>21</sup> Esta situación solo fue solucionada en el año 2011 cuando se aprueba el Decreto 4807 que estableció las condiciones de gratuidad educativa en las instituciones estatales desde preescolar hasta undécimo.

constantes entre ellos. De este modo, los imaginarios de los estudiantes y los juegos simbólicos fueron reemplazados por amenazas, intimidaciones, peleas con armas reales, tráfico de estupefacientes y hasta tráfico sexual, lo que constituyó una reconfiguración de la experiencia escolar, tanto para estudiantes como para profesores. Los tiempos se fueron transformando y con ellos llegaron nuevos discursos y por tanto nuevas prácticas, esta vez aunadas a la categoría de competencias ciudadanas que serán expuesta en el siguiente apartado.

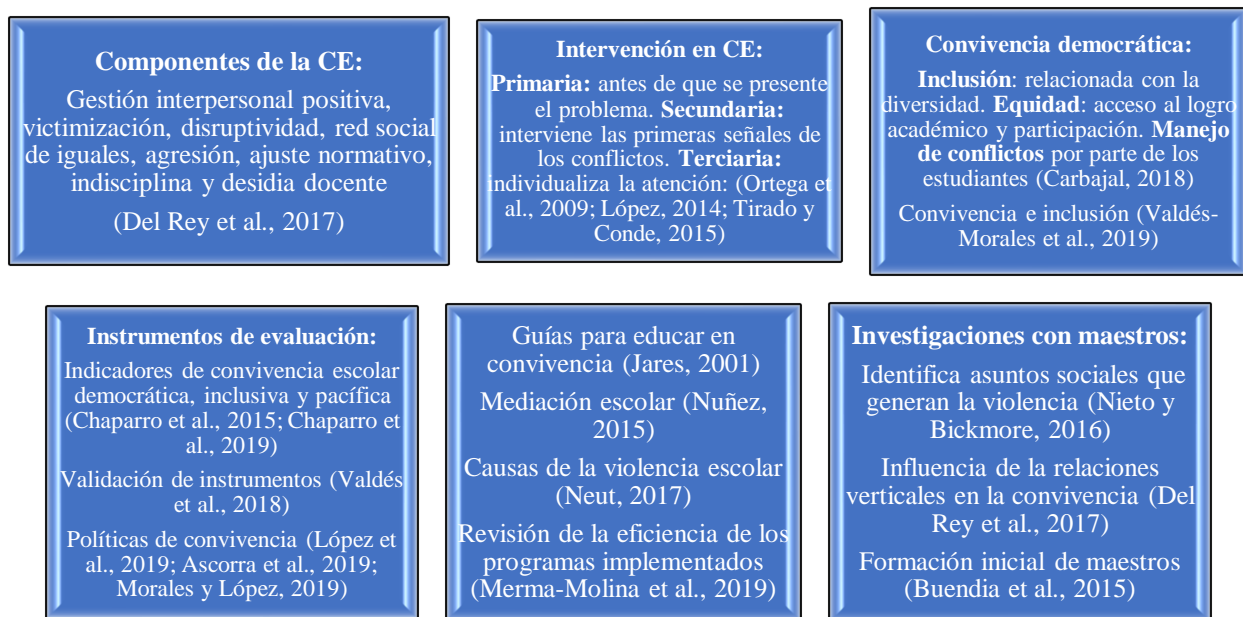
### **3.2 El cambio de siglo: nuevas apuestas de mejoramiento de la convivencia escolar desde las competencias ciudadanas**

El concepto de convivencia escolar se convirtió en una alternativa a las acciones violentas de la sociedad en general y de las escuelas en particular. En esta nueva década la convivencia se fortalece de la mano de las competencias ciudadanas y asume un lugar antagónico con el fin no solo de lograr unos desempeños específicos sino de proyectar a los estudiantes como ciudadanos con competencias para relacionarse con los demás. Este apartado comienza por señalar acciones que se realizan en otros países y que se convierten en provocación para que Colombia lidere los propios, pasa por mostrar las evaluaciones que se le realiza a la población escolar sobre ciudadanía y cierra con la sistematización de experiencias de maestros.

El comienzo de siglo viene de la mano no solo con desafíos sino con intenciones de mejora para el ámbito escolar, las investigaciones sobre el tema no se hacen esperar y los adelantos internacionales se convierten en un ejemplo a seguir para el país que intenta salir de la violencia sin lograr minimizarla. Las alianzas entre universidades y las plataformas digitales hacen visibles los aportes a la conceptualización del tema y le dejan ver a Colombia que la convivencia escolar es una preocupación y ocupación en muchas latitudes del planeta. La convivencia escolar es un tema de interés en el ámbito académico, que ha sido abordado desde diferentes disciplinas, entre las más representativas, la educación, la psicología y el derecho. Se destaca que existen diversos

estudios en países como España, México y Chile. Colombia no ha sido la excepción, por el contrario, ha tomado como base experiencias internacionales para avanzar en las propias, es por eso por lo que se presentan algunos estudios que son ejemplo y base para la investigación y la conceptualización de la convivencia escolar en el país. En el siguiente gráfico se resumen algunos aportes internacionales que han sido de interés y que muestran la diversidad de enfoques desde los que ha sido abordado el tema.

**Figura 15.** Investigaciones internacionales que influyen en las prácticas nacionales.



*Elaboración propia.*

Este breve recorrido permite identificar las múltiples formas que ha tomado la convivencia escolar para encaminar el análisis de lo que ha sido la convivencia en Colombia pues el país no es ajeno a los discursos e investigaciones realizadas en otros contextos; por el contrario intenta mantenerse a la par de las políticas y los estudios externos, reconoce en muchos casos las características del contexto y en muchos otros, olvida que existen unos factores sociales, externos a la escuela que influyen en sus realidades de violencia, clima o convivencia escolar. Para

trascender de una educación basada en conocimientos como lo proponían los lineamientos curriculares, aparecen los estándares de competencias ciudadanas, que proponen ambientes democráticos en las instituciones para fomentar la participación de la comunidad educativa.

La propuesta de competencias ciudadanas (MEN, 2004a) tiene su mayor esplendor en el año 2006 cuando el BID aprueba un préstamo de setecientos cincuenta mil dólares para la ejecución de un programa sobre el tema. El objetivo era fortalecer y evaluar los efectos de las competencias ciudadanas en relación con los estándares nacionales. Se hizo capacitación a maestros sobre el concepto y la metodología de enseñanza, se realizó en tres ciudades de Colombia: Barranquilla, Barrancabermeja y Manizales, en un total de 48 colegios. El programa de competencias se proyectó en tres momentos: mejorar la calidad de las competencias ciudadanas; hacer monitoreo y evaluación; diseminación de resultados y dejar capacidad instalada (BID, 2006).

Este programa de competencias tiene un antecedente y fue el estudio de la Constitución Política de 1991; el objetivo era no solo enseñar, sino vivir el ejercicio de la ciudadanía en la escuela. Siendo ya una categoría de amplio interés nacional, alcanza aún mayor visibilidad por medio de las pruebas ICFES que las evalúan, y cuyos resultados exponen los conocimientos que a medias tienen los estudiantes sobre ellas y que es titular de prensa con la noticia *nos rajamos en ciudadanía* (11 de junio de 2004, El Tiempo), y es que los estudiantes de quinto a noveno grado de todo el país fueron evaluados en una prueba de competencias ciudadanas en la que solo reconocen un 50% de los contenidos relacionados con ciudadanía.

Posterior a los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas se da a conocer a la comunidad educativa el Foro Nacional de Competencias Ciudadanas (MEN, 2004b) que buscó la forma de evaluar y valorar los avances, una de las estrategias fue a través de las pruebas SABER para estudiantes de quinto y noveno. Son pocos los registros sobre los incidentes que afectan la convivencia y seguridad de los estudiantes, debido a que como ocurre entre pares, pasa



desapercibida. El primer estudio hizo énfasis en la agresión, la violencia y la delincuencia. La encuesta se aplicó a 826.455 estudiantes sobre seguridad en los colegios, en su momento el centro de atención eran las pandillas y las drogas, ya para las encuestas de 2011 y 2015 se comenzó a hacer énfasis en el clima escolar y la seguridad y, particularmente en las encuestas de 2011 y 2015 el énfasis fue sobre las instituciones educativas y no sobre el contexto como en las dos primeras; solo se realizó en Bogotá (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006; Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013; 2016).

Son pocos los registros que figuran sobre las situaciones de violencia en la escuela, por eso muchas de las acciones están fundamentadas en las denuncias de la prensa y en las tutelas de las familias a las instituciones educativas y sus integrantes, lo que convierte a la convivencia en un discurso vinculado a la legislación y a lo mediático, en consecuencia, administrado por la norma. Para el año 2010 se conformó un equipo entre el ICFES, investigadores y profesionales del área para dar respuesta a los Estándares Nacionales (ICFES, 2013). En el año 2011 se aplica la Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para Estudiantes de 5° a 11° de Bogotá (DANE, 2012). Los objetivos estaban relacionados con reconocer los factores que afectaban la convivencia de los estudiantes desde el grado quinto a undécimo en Bogotá, de instituciones oficiales y privadas, así mismo, diagnosticar sus percepciones y expectativas para diseñar políticas que permitan la mejora de la convivencia. La encuesta se realizó en Bogotá en 613 colegios con aproximadamente 111.385 estudiantes. Los hallazgos arrojados en su momento por las encuestas aplicadas en Bogotá mostraron datos alarmantes al establecer relaciones con el crimen y las drogas entre los factores de riesgo que afectan el clima escolar, situaciones que en su mayoría suceden de camino a la escuela.

La configuración del campo se ha consolidado progresivamente al tiempo que se identifican las características y los aspectos que deben ser reconocidos al momento de hablar sobre

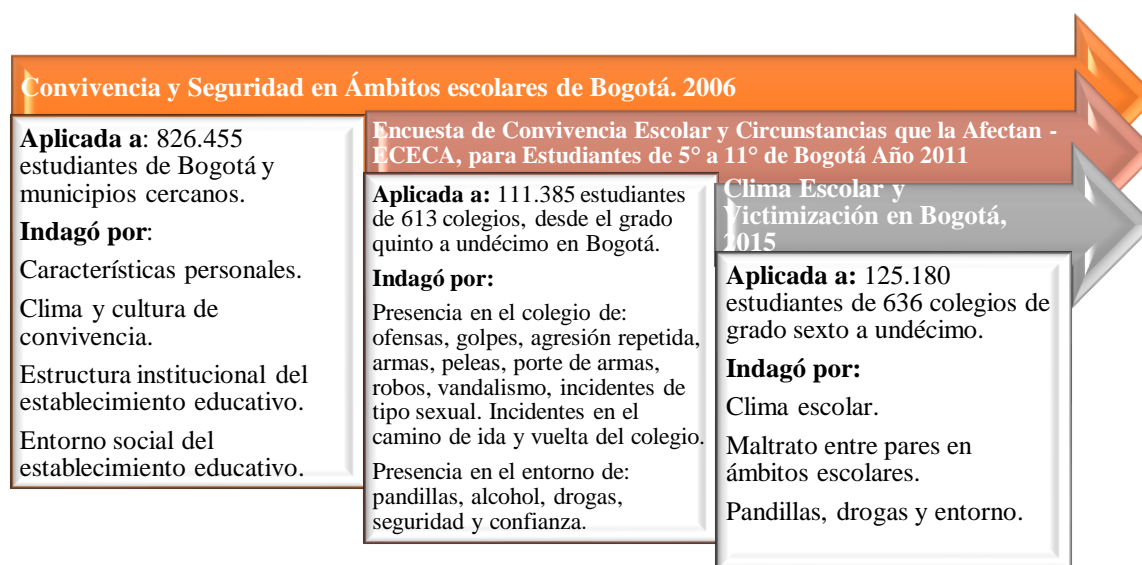
convivencia escolar. En la última encuesta de 2015 se pretendió sin olvidar el entorno que rodea a la institución, reconocer las características de este espacio y también favorecer la inclusión y el respeto. Indagó por el clima escolar, el maltrato entre pares en la escuela, las pandillas, drogas y el entorno. El interés por las pandillas se puede vincular tal vez con esas realidades sociales específicamente de Bogotá. La encuesta de 2011 también hizo énfasis en la localidad, mientras que la de 2013 marcó la transición a las instituciones escolares.

Los informes de Bogotá, específicamente el de la importancia de los entornos escolares (Fundación Corona et al., 2017) muestra la convivencia como un elemento del entorno y a su vez reconoce la importancia de ese entorno para la convivencia. Deja en evidencia un entorno escolar relacionado con el hurto, la delincuencia y las zonas de expendio. Este mapeo permitió identificar que en realidad hay factores sociales que impactan la cotidianidad de la escuela y que en ocasiones la escuela no está preparada para manejarlos, por el contrario, la dinámica escolar hace que los estudiantes deserten y terminen vinculados a esos escenarios. Se retoma para este informe los datos de la encuesta de clima escolar y victimización de 2013 y 2015, también del sistema de alertas de la Secretaría de Educación en el 2016. El seguimiento a estas encuestas permite ver el paso de un énfasis en seguridad ciudadana a uno relacionado con el clima escolar, es decir, pasar de valorar las circunstancias violentas del entorno a fijar la mirada en las instituciones, en su momento los resultados permitieron priorizar los colegios a atender.

Identificar los perfiles de riesgo en Colombia, ha sido una labor presente en la Alcaldía de Bogotá y no un compromiso para todo el sector educativo, que se vincula directamente a los planes sectoriales y no a los Planes de Educación Nacional. En el marco en el que se evidencian estos fenómenos se crea en Bogotá en el año 2010 el Observatorio de Convivencia Escolar, entidad que publica una serie de documentos que abordan temáticas educativas contempladas en el plan sectorial de educación y plan de desarrollo de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018a; 2018b).

Muchos de ellos basados en la encuesta de 2015 y los resultados del ICFES de ese mismo año. Se presenta en la siguiente figura un contraste de tres encuestas que deja ver la transición entre la valoración del entorno y de los acontecimientos de la dinámica escolar.

**Figura 16.** Encuestas de clima escolar y victimización en Bogotá.



*Elaboración propia.*

El conocimiento cívico juega un papel protagónico y es por eso por lo que se evalúa en seis países latinoamericanos en el año 2008, de Colombia participaron algunos estudiantes del grado octavo. Se indagó por el conocimiento cívico, la percepción sobre las instituciones públicas, las formas de gobierno, la corrupción y la obediencia a la ley. Es de anotar que los currículos de los países en estudio incluyen el conflicto, la democracia, el desarrollo sostenible, el medio ambiente, la globalización y la inclusión social; pero, los resultados muestran un conocimiento cívico bajo (Schulz et al., 2011). En el 2009 Colombia participó del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) y luego en el 2016 la prueba se les hizo a 6045 estudiantes de 14 años de 150 colegios, esta prueba identificó los niveles de civismo y ciudadanía, rastreó factores que inciden en actitudes y comportamientos para el desenvolvimiento de los jóvenes en un espacio democrático y

participativo (MEN-ICFES, 2017). Esta evaluación brindó una base conceptual para el diseño de nuevos cuestionarios internacionales y regionales. Indagó por la cívica y la ciudadanía desde los dominios de contenido, los dominios cognitivos y los dominios afectivos conductuales (ICFES, 2016). El estudio fue patrocinado por el BID, que creó el Sistema Regional para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC) con el fin de establecer un marco común sobre el tema.

Los resultados de las pruebas realizadas en Bogotá no implican juzgamiento ni categorización de los estudiantes, se utilizan para tomar decisiones en relación con el desarrollo de competencias ciudadanas, el papel de la comunidad educativa y de la sociedad en general; no obstante, hasta la fecha no se ubican informes que mencionen las acciones que se realizan con la sociedad en general. Incluso se podría pensar que los resultados pueden estar contaminados debido a que en ellos influye el nivel de lectura de los estudiantes, su concentración y las experiencias previas, situaciones que se sabe los dejan en desventaja porque su contexto no les proporciona fortaleza en estas áreas (Jiménez et al., 2010).

Para institucionalizar el proceso de las competencias ciudadanas se publica la Cartilla Brújula 1 y 2 que orienta el trabajo en cinco espacios: gestión institucional, instancias de participación, aula de clase, proyectos pedagógicos y tiempo libre. La segunda cartilla vincula el tema de las competencias ciudadanas a los indicadores de mejoramiento institucional, les permite a las instituciones identificar en qué momento se encuentran, decidir qué acciones deben implementar y el proceso de mejoramiento (MEN, 2011<sup>a</sup>; 2011<sup>b</sup>). En estos últimos años, para reforzar el trabajo en ciudadanía se publican unos textos modelos de formación para el desarrollo de competencias y el ejercicio de los derechos humanos. Estos textos tienen un documento general que orienta la estrategia de educar para la paz, un módulo sobre sexualidad y uno sobre sustancias

psicoactivas (MEN, 2018a). La formación para la ciudadanía responde a una meta de Colombia para el 2025, está basado en la Constitución, la Ley 1620 de 2013 y la Ley 1732 de 2014.

Las competencias ciudadanas se convierten en un eje para que se diseñen e implementen propuestas en los entornos escolares que intentan mitigar realidades ocurridas en otros países como los casos de masacres de estudiantes a manos de compañeros ocurridos en Estados Unidos, que son retomados por la prensa nacional para hacer explícito el clamor: *escuelas, a prevenir violencia juvenil* (23 de abril de 2000, El Tiempo). La prensa también registra el llamado a recuperar la urbanidad como estrategia para mejorar la convivencia con el titular *recuperar la convivencia, prioridad de los boyacenses*. (23 de febrero de 2001, El Tiempo). Para el 2002, se exponen los efectos de la guerra urbana en la comuna 13 de la ciudad de Medellín en la noticia *sin clase, 6 mil alumnos en Medellín*. (3 de agosto de 2002, El Tiempo), así como los proyectos premiados por el concurso amigos del Buen trato, en el Tolima, que alcanzó a convocar a 88 colegios de todo el país, se reconocieron las 10 mejores experiencias para hacerles entrega de un bono económico (2 de mayo de 2002, El Tiempo), aunque para el final del mismo año, se documentó cómo los casos de intolerancia con mayor frecuencia se resolvían con una simple frase y es: *a la salida nos vemos* (15 de noviembre de 2002, El Tiempo).

El concurso del Buen Trato tiene una segunda edición en el 2003 con 90 proyectos participantes de todo el país en el que jóvenes y niños presentan sus ideas para favorecer la paz y la tolerancia (29 de septiembre de 2003, El Tiempo), pero las situaciones conflictivas van en aumento en Antioquia, por lo que se crea la comisión facilitadora escolar de paz, que articula 22 instituciones educativas para afrontar los problemas de violencia y convivencia (4 de abril de 2003, El Tiempo). Bogotá por su parte, mediante una encuesta expone la inseguridad que sienten los jóvenes en la casa, el barrio y la escuela a través de la noticia *violencia se mete en los colegios* (19 de noviembre de 2003, El Tiempo), lo que deja entrever que el tema no es sólo un asunto de falta

de cortesía, sino como lo expone el MEN, de competencias ciudadanas (25 de marzo de 2004, El Tiempo), es decir, que se consolida una categoría enseñable, susceptible de evaluación y seguimiento, con prácticas y didácticas propias para lograr su apropiación en toda la población estudiantil y por parte de toda la comunidad de maestros.

Aun así, las acciones a favor de la convivencia no paran, y en Barrancabermeja emerge la figura de juez de convivencia escolar y de paz, se capacitaron 23 estudiantes para mediar en la resolución de conflictos y agresiones en el espacio escolar, esta vez, entre pares (24 de marzo de 2005, El Tiempo). En Ibagué se adelantan proyectos para reducir los conflictos con un trabajo de formación a los líderes estudiantiles de tres instituciones, estos líderes fueron: personero, contralor, juez de paz, comisario y patrullero ambiental a quienes se les recordaron sus funciones y la importancia en dichas instituciones (Ñáñez y Capera, 2017) y hasta se retoman medidas del fútbol como sacar tarjeta roja para sancionar el lenguaje soez en las escuelas bogotanas con la noticia *Colegio Abraham Maslow, en Chía, les saca tarjeta roja a los groseros* (21 de octubre de 2006, El Tiempo).

Las prácticas de las escuelas sobre la prevención y el tratamiento de las violencias fueron premiadas en el marco del año internacional de la cultura de paz. Se presentaron experiencias de Colombia, El Salvador, México, República Dominicana y Uruguay, exaltando aquellas orientadas al rol que tiene la escuela ante la violencia social y escolar. De Colombia se resalta una experiencia sobre democracia y derechos humanos que muestra los esquemas autoritarios de la escuela, otra sobre la prevención y tratamiento de la violencia en Bogotá y una última sobre este mismo eje, pero en Cartagena (Unesco, 2002). Las instituciones se ven invitadas a través de estos eventos a realizar prácticas para asumir un compromiso que coadyuve a un fortalecimiento de la paz.

En el marco de la presentación del documento de los Estándares de Competencias Ciudadanas, se realiza el Foro Nacional de Competencias Ciudadanas convocado por el MEN

(2004b) en el que se dan a conocer experiencias de toda Colombia acordes con esta perspectiva, fueron 120 experiencias de todo el país que junto a expertos internacionales querían exponer sus proyectos como ejemplo a otros maestros, si bien el acto central fue en Bogotá tuvo acciones en otras seis ciudades del país. Un par de años más tarde se presenta a las instituciones el Portafolio de Programas e Iniciativas en Competencias Ciudadanas (MEN, 2006a), que es una guía con 38 experiencias que muestra la oferta existente para trabajar las competencias, todas incluyen los objetivos, actividades a realizar en cada Programa, las alianzas que se pueden establecer, los costos de cada iniciativa y los contactos.

Es decir, reconfigurar los roles en las escuelas es también una estrategia para hacerle frente a la violencia escolar, y de la mano de esos nuevos cargos o agentes, las escuelas priorizan actuaciones que les permitan mediar en las condiciones del encuentro con el otro, ya sea reacomodando a los cargos que ya hacen parte de la escuela, o dándole la bienvenida a nuevas figuras en el espacio escolar. A veces jóvenes, a veces profesionales, lo importante es dar nuevas configuraciones del entorno académico y dotar de saber, de acciones y de regulaciones que encaminen los procedimientos en cada caso.

Las voces de la ciudadanía son retomadas en 2007 para construir colectivamente el nuevo Plan Decenal de Educación (24 de febrero de 2007, *El Tiempo*), medida que busca llamar la atención sobre la corresponsabilidad que cabe a la sociedad colombiana en temas educativos. Un año más tarde, se documenta cómo los procesos de justicia restaurativa, reconciliación y perdón propios de los procesos de paz hacen su ingreso a las escuelas nacionales (20 de julio de 2008, *El Tiempo*) y para el 2009, es notable el aumento de instituciones educativas del distrito capital articuladas a la idea de promover la convivencia dentro y fuera del ambiente propiamente escolar (19 de febrero de 2009, *El Tiempo*). También en el 2009, en Cali, se adelanta un seminario taller

sobre la prevención y tratamiento de la violencia escolar (8 de septiembre de 2009, El Tiempo) con el respaldo de una universidad local.

Paralelo a esto, en varias regiones del país, se hacen sistematizaciones de experiencias significativas en relación con la paz, los derechos humanos y los valores según las prácticas adelantadas en las instituciones educativas (Alcaldía de Medellín, 2007), así como entrevistas que articulan de forma explícita el tema de la homofobia con la convivencia en el ámbito escolar según el titular *Encuesta revela preocupantes prejuicios y tendencias agresivas en escuelas hacia homosexuales* (25 de marzo de 2007, El Tiempo). Una de estas se aplicó a 432 estudiantes de siete instituciones en Bogotá, dejando como evidencia que los prejuicios y tendencias agresivas hacia la población LGTBI son una constante. De hecho, ese mismo año y en abril, se alcanzan a reportar cien casos de violencia sexual cometidos por compañeros y profesores ante las entidades competentes (17 de abril de 2008, El Tiempo).

De hecho, desde las ONG y a lo largo de esta primera década, se dan a conocer estudios sistemáticos sobre la convivencia escolar, que van gradualmente recuperando las voces de los maestros a la hora de describir y abordar el tema. En Medellín, y gracias a una alianza público-privada entre diferentes estamentos de la región, se propone adelantar investigaciones que ayuden a entender las agresiones constantes entre los actores de la escuela y los actores de las calles (Duarte, 2005; Serna et al., 1999). Articulaciones como estas se repiten en Cali, Cartagena y Bogotá, con proyectos que le apostaban a revisar las dinámicas internas o a la gestión escolar en relación con la convivencia (Corporación de Promoción Popular, 2001).

La categoría convivencia, aunque se afina con el nombre de competencias ciudadanas, sigue recibiendo hechos de fuera de la escuela que en ella tienen eco. Asuntos de reacomodación de la noción de autoridad entre jóvenes y adultos, un despliegue de estrategias de prevención de los desencuentros y canales de actuación ante la recientemente reconocida diversidad de la población,



muestran que es una categoría aglutinante que le llega a la escuela y genera fisuras, es decir, que la realidad local, nacional e internacional afecta a los agentes de la escuela de un modo u otro. Parecen pues las competencias mencionadas, una categoría muy amplia y en expansión (Vásquez, 2012; Orobio, 2014; Velásquez y Lizarazo, 2020).

Las investigaciones aumentan, y con ellas, la comprensión del fenómeno del conflicto escolar. Gracias a un estudio adelantado con estudiantes entre 8 y 14 años, es evidente como el tema de la violencia interpersonal está menos atendida socialmente que aquella de tipo político, dado los alcances de cada una; que las emociones durante la gestión de conflictos entre estudiantes, y los roles entre los involucrados, no permitían hacer las mediaciones de la mejor manera, aunque se contase con formación en el tema, resultando muy aventajada la agresión física como estrategia de resolución de conflictos (Chaux, 2002).

En el 2007 se presentaron los resultados preliminares del Programa Aulas en Paz que toma como ejemplo el programa de prevención de Montreal. La propuesta se enfoca en el desarrollo de competencias ciudadanas, que logra la disminución en los comportamientos agresivos de los estudiantes, un aumento en los comportamientos prosociales y en las redes de amigos (Ramos et al., 2007; Chaux y Jiménez, 2009), es decir, efectos a favor de la convivencia. Quizás debido a la popularización del tema en toda la región, se comienzan a adelantar estudios comparativos entre países, con referencias a prácticas como el hurto, las agresiones verbales, la exclusión y las agresiones físicas en las instituciones educativas de ciudades de Canadá, El Salvador y Colombia (Chaux y Velásquez, 2008).

En este año también se caracteriza la mediación de los conflictos escolares (Delgado-Salazar y Lara-Salcedo, 2008); se adelanta en Bogotá el foro Aprender sin miedo, que permitió a los estudiantes demandar más acciones que cátedra sobre el tema y, registrar el interés de estos por resolver conflictos y participar en la construcción de las normas que les afectan (26 de julio de

2008, El Tiempo). Para el 2009, la Universidad Javeriana de Cali comenzó a adelantar investigaciones sobre la intimidación escolar, y a ofertar talleres sobre prevención y tratamiento de la violencia escolar, lo que muestra el tránsito del interés entre lo que pasa fuera de las aulas y llega a la escuela, a lo que desde allí se genera por las interacciones cotidianas entre los muchos sujetos, roles, instituciones y creencias que convoca cada día la escuela (4 de septiembre de 2009, El Tiempo).

Durante esta década se pasó de reconocer y vincular a los jóvenes a un único rol relacionado con el sicariato a reconocerlos en espacios escolares y ejerciendo como líderes estudiantiles; de ver exclusivamente la violencia en las calles a desnaturalizar los conflictos mal gestionados en el aula, y sus consecuencias; de creer que la última palabra está con la figura de autoridad (policía, rector, acudiente) a crear espacios que permiten que entre los estudiantes y como iguales, se gestionen los conflictos; se revisan los manuales de convivencia para que pasen de la sanción a la formación en convivencia, y se crean alianzas interinstitucionales con las que se describen, documentan, exponen y proponen perspectivas, muchas de ellas pedagógicas y con profesionales de la educación como promotores, sobre el conflicto y la convivencia escolar; en un movimiento de péndulo, que algunas veces deja por fuera los hechos de la calle, de la familia, para luego volverlos a incorporar, a someterlos a la mirada de psicólogos, pedagogos, ministros, y demás, junto a aquellas situaciones que van emergiendo de la escuela, de forma sistemática y demoledora. Este conocimiento queda en evidencia con la forma de investigaciones, foros y redes de trabajo.

### **3.3 La paz en Colombia: apuesta de las instituciones educativas**

Adentrándonos ahora en la década de 2010- 2019, las experiencias de maestros sobre el tema de la convivencia escolar empiezan a ser una constante, lo que permite una perspectiva netamente pedagógica sobre el tema. Esta corriente sobre educación para la paz ya se observaba en

el ámbito internacional. Al finalizar la primera guerra mundial surge el concepto y se consolida en cuatro momentos, uno dado en la escuela nueva, el segundo desde la perspectiva de la Unesco, el tercer momento desde la no violencia y finalmente, la educación para la paz (Jares, 1999). Incluso, desde la década de los 70 ya se tenían informes relacionados con la cultura de paz (Faure et al., 1973; Unesco, 1974).

La paz es un concepto que se relacionaba en sus inicios con la ausencia de la guerra, pero este panorama se amplía al establecerse una tipología de la paz desde la paz negativa y la paz positiva, siendo la primera el reconocimiento de la guerra o de la agresión física directa y la segunda relacionada con el estudio de las causas de la violencia que lleve a la ausencia de estas (Galtung, 2003). Se reconocen tres tipos de violencia: la violencia directa, ejercida por un autor, la violencia estructural que tiene relación con la inequidad social y la violencia cultural que es invisible y es aceptada socialmente. A estos tres tipos de violencia se corresponden los tres tipos de paz: paz estructural, paz directa y paz cultural. Y estos a su vez conforman las dimensiones de la paz positiva (Galtung, 1981; 1985).

La conceptualización de la paz ha pasado de una visión negativa en la que se considera la paz como ausencia de la violencia a una paz positiva en la que el conflicto es gestionado a fin de lograr las condiciones necesarias para un beneficio en común (Lederach, 2000). A la violencia se le suma el conflicto como una construcción social (Fisas, 1998; 2011) que no necesariamente debe ser asumido de forma negativa sino como un espacio de aprendizaje (Jares, 2001). El llamado es a una construcción de la paz, petición extraña para un sustantivo intangible y más porque al hacerle esta demanda a la escuela se le considera como espacio violento, pero más allá del aula sí está un conflicto armado que afecta un tejido social y a los estudiantes como parte de él. Queda claro que para el logro de una paz transformadora se requiere sujetos participes en todos los estamentos de la sociedad (Ramos, 2016).

Colombia por ser un país en conflicto armado permanente ha realizado constantes procesos de negociación de paz (Gutiérrez Loaiza, 2012; Acevedo y Rojas, 2016), procesos de paz difíciles de materializar debido a la herencia violenta y a la violencia como negocio (Novoa et al., 2020). Y solo en los últimos tiempos se reconoce que la educación juega un papel en los procesos de posconflicto debido a que aporta seguridad física, psicológica y cognitiva, pues la firma de los acuerdos por sí sola no es garantía del fin del conflicto por el contrario se puede agudizar la violencia común (Infante, 2014). Colombia fue considerada el país con el conflicto más duradero en América, con muchas pérdidas humanas lo que implica un trayecto amplio por recorrer, porque más allá del fin de las hostilidades hay que pasar a la reconciliación (González, 2017). Los discursos de la convivencia contemplan el tema de la paz que se reconoce como derecho en la Constitución Política y en la sentencia T-236/1994. La paz en Colombia se convierte en objetivo político que se limita a la ausencia de guerra (Gutiérrez Loaiza, 2012; Castellanos y Pérez, 2019).

En medio de la dinámica social se le asigna a la escuela una responsabilidad de acompañamiento o mejor una formación que aporte a la paz del país, situación que no parece novedosa pues en décadas anteriores ya se había señalado en la ley los objetivos y fundamentos de los diferentes niveles educativos, entre ellos, la formación para la paz, demandas que no parecen resolver la presencia de problemáticas sociales que permanecen en el entorno como el microtráfico, el pandillismo o la violencia intrafamiliar y que logran alcanzar el espacio educativo. El ingreso de este tipo de violencia al espacio escolar es el comienzo de una nueva manera de nombrar, pues se pasa de una violencia generalizada a una violencia escolar (Unesco, 2019; Rosero Gomajoa, 2021).

Una alternativa para la violencia escolar se hizo presente en las instituciones de Medellín que instaura por la vía de lo legal la mediación escolar como estrategia de resolución de conflictos escolares, establece que los mediadores son los estudiantes de los últimos grados escolares y con ellos un coordinador que acompañe y vele por el debido proceso y el establecimiento de un

protocolo para resolver los conflictos entre las partes (Concejo de Medellín, Acuerdo Municipal N° 75 de 2010). Contrario a esta alternativa dialogal ya se contaba con un procedimiento para requisas pedagógicas en las instituciones educativas para que la policía de infancia y adolescencia interviniera en los salones y hallara material que pudiera afectar la convivencia (Circular 086 de 2010)<sup>22</sup>. Para los municipios no certificados se emiten documentos que convocan a la consolidación de equipos de convivencia escolar que desarrollen acciones para su prevención y promoción<sup>23</sup>. En Medellín desde el año 2006 se destina una semana para la convivencia, es en el mes de octubre y en ella se presentan diferentes actividades porque comprende el ámbito social y educativo, inicialmente era diseñado con actividades para la ciudadanía y solo en los últimos años se ha vinculado a la escuela con actividades que los maestros y directivos proponen para su ejecución<sup>24</sup>.

De nuevo en el ámbito nacional, el proyecto de ley sobre la convivencia escolar pasa a ser objeto de atención por las acciones que pretende promover a fin de prevenir el matoneo y es registrado con titulares como: *Radican proyecto de ley contra violencia escolar* (23 de marzo de 2012, El Tiempo); *Proyecto que combate el 'matoneo' escolar, a dos debates de ser ley* (7 de noviembre de 2012, El Tiempo) y *Senado aprobó en último debate proyecto para prevenir matoneo* (13 de diciembre de 2012, El Tiempo), y, por tanto, es noticia la posterior sanción de esta ley por parte del jefe de estado (15 de marzo de 2013, El Tiempo). De este tipo de medidas, se derivan nuevas figuras en el mapa escolar siendo posible encontrar ahora en una institución educativa a orientadores escolares, quienes llegan a las escuelas desde finales de 2010, con la intención de

---

<sup>22</sup> Esta debe hacerse en presencia del personero y el representante estudiantil, debe ser aprobada por el consejo directivo. Después de realizada la requisita a los estudiantes se hará un acta de los hallazgos.

<sup>23</sup> Resolución N° 007658 de 2011, por la cual se crean los Equipos de Convivencia Escolar como estrategia pedagógica para la prevención de la violencia escolar y la promoción de la convivencia; y la Resolución Nro. 022977 de 2011, por la cual se institucionaliza la celebración del Día de la Convivencia Escolar en los Establecimientos Educativos de los Municipios no Certificados del Departamento de Antioquia. Ambas emitidas por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia.

<sup>24</sup> Un ejemplo de estas actividades puede ampliarse desde <https://www.cibercolegioun.edu.co/sala-de-prensa/Paginas/semana-de-la-convivencia-2021.aspx>

acompañar las dinámicas relacionales. Sin embargo, años más tarde, es que se establece y analiza el perfil y rol para este profesional (Delgado, 2018; Cortés et al., 2019) pues era una función que inicialmente cumplían los maestros como terceros neutrales, para ayudar a las partes a solucionar los conflictos (Herrera y Frausto, 2021). Otra figura que logra representatividad en las instituciones son los mediadores escolares, por ejemplo, en Cali, fueron capacitados para prevenir la violencia escolar (28 de marzo de 2012, El Tiempo), pero en medio de estos esfuerzos se reconoce que hay debilidad en las actuaciones de los actores educativos frente a los temas de convivencia escolar (Urrego y Marín, 2013).

Estas estrategias dan paso a renovaciones en las prácticas pedagógicas, y así se puede ver como el aprendizaje cooperativo se articula con la educación para la paz (Areiza, 2014); se visibiliza el contexto de globalización, multiculturalismo y diversidad en que se mueve ahora la institución escolar (Castiblanco et al., 2014; Fernández, 2017) y la necesidad de articulación entre familias y docentes para promover la democracia en escenarios educativos (Mejía y Urrea, 2015). Se recurre también a prácticas propiamente psicológicas como, las del manejo de las emociones con apoyo en la tecnología (Castiblanco-Cadena et al., 2017), las intervenciones breves por parte de psicólogos (Barrera et al., 2015) y las denominadas *mindfulness*, que favorecen la modificación de las conductas tras un corto tiempo de iniciadas las sesiones (Calderón et al., 2018). Desde Pasto se indaga sobre las dinámicas grupales orientadas por psicólogos como alternativa de solución de conflictos (Narvárez y Muñoz, 2013).

En Cali, se adelanta el primer estudio relacionado propiamente con el *bullying*, que por medio de encuestas a la población estudiantil se indagó sobre los efectos de este en la salud mental, dado que, por un potencial camuflaje con otras problemáticas del entorno, quizás no se le ha brindado la trascendencia que merece (Paredes et al., 2011). Otras prácticas se realizan en simultáneo entre varias ciudades: Rio de Janeiro, Medellín, Bogotá y Ciudad de Juárez, que

identificó la violencia, el poder criminal, el clima del miedo y el liderazgo por establecer el control como variables que afectan la convivencia (Jaramillo y Perea, 2014). Sobre la diáda convivencia-aprendizaje, se identifica que con la violencia en la escuela la concepción del aula como espacio de aprendizaje queda desvirtuada (López de Mesa-Melo et al., 2013). Y se reconoce la diversidad como un factor que afecta la convivencia escolar (Cañaveral y Ospina-Alvarado, 2019).

**Figura 17.** *Otras prácticas escolares sobre convivencia escolar.*



*Elaboración propia.*

Lo ya expuesto deja ver cómo al tema de la convivencia, en boca de muchos, le caben asuntos de salud pública, eventos que superan la realidad proyectada por documentos institucionales, reacomodaciones en los roles de los maestros, una actualización constante de legislación y saberes en permanente producción, que aunque detallan situaciones que afectan el aprendizaje, lo propio de la escuela, también le dan paso a las problemáticas de la realidad social y cultural de un país en un eterno vaivén entre el pasado y el futuro, en un presente que se atrapa con lo que se puede. Entre estas realidades figura el proceso de paz que vive el país y que se vuelca

a la escuela bajo la orientación de Cátedra para la Paz, una iniciativa que desde el MEN se promueve para todas las instituciones educativas del país (Rivas Góngora et al., 2019a; Rivas Góngora et al., 2019b; Avellaneda y Pardo, 2019).

Es en el marco de esas intenciones de transformación que se ubican iniciativas que focalizan en los estudiantes los efectos físicos y psicológicos del acoso escolar (Botello, 2016); el perfil del agresor como estudiante que transforma la dinámica del aula (Buendía et al., 2016) y el ciclo de violencia en el que participan estudiantes de Barranquilla en su cotidianidad, que los lleva a ser víctimas y victimarios en un mismo día (Guerreo y Cepeda, 2016). Se establece que cuando los actores educativos hacen parte de procesos de investigación se consolidan mejoras a la convivencia (Medina et al., 2016); se definen nuevas rutas para la gestión del conflicto (Marrugo et al., 2016) y se registra el rol de la desigualdad en el conflicto armado (Holguín Muriel et al., 2016; Del Pozo Serrano et al., 2018), que por supuesto alcanza al escenario escolar.

Mediante una propuesta de carácter transversal entre Colombia, Chile y México se vuelve a poner en la mesa la relación entre violencia urbana y educación (Marín y Urrego, 2013). Ejemplos puntuales que podrían explicar el reavivamiento de esta línea de pensamiento, podrían ser el juicio a dos estudiantes por dejar parapléjica a una compañera en una broma (18 de enero de 2013, El Tiempo), situación que supera las competencias y propuestas de un manual de convivencia; la segunda situación es el reconocimiento de la administración municipal de Medellín de que el conflicto no solo hace víctimas a los estudiantes, sino que afecta al sistema educativo en sí mismo (24 de febrero de 2013, El Tiempo).

Con la ley de convivencia escolar ya firmada, se registra en septiembre del 2014 el suicidio del joven Sergio Urrego a causa del acoso escolar al que era sometido por parte de distintos



estamentos de la institución educativa en la que estaba inscrito<sup>25</sup>. Este último caso en particular afectó también el modo en que la ciudad atiende las emergencias; desde entonces, preparara ambulancias con profesionales para acompañar temas de seguridad y convivencia en las instituciones. Al año siguiente es noticia la denuncia de venta de drogas en las instituciones educativas (agosto de 2015, *El Tiempo*). De nuevo, el péndulo de significaciones se mueve entre las primeras configuraciones de la convivencia escolar tan ligadas a hechos violentos, y las formas sutiles de agresión que de forma consistente y silenciosa vulneran la dignidad de un ser humano, especialmente frágil por su experiencia de diversidad sexual en medio de marcos muy regulados de la actuación social, como lo es la sociedad colombiana en general.

En este mismo período el manual de convivencia pasa otra vez a revisión por los cambios que le merece el reconocimiento, por una parte, del diálogo como una vía de gestión del conflicto, y por otra, de la diversidad que ahora celebra la población estudiantil (Ramírez y Escorcía, 2015), misma que años más tarde será descrita como condición favorecedora del aprendizaje y de relaciones de reciprocidad (Arias-Vinasco, 2018). El manual de convivencia también será noticia porque ha de ajustarse al problema de las drogas desde una perspectiva preventiva (febrero de 2019, *El Tiempo*) y a la prevención del consumo de alcohol en las instituciones (Pineda et al., 2020).

Mediante un estudio de la ONG Plan Internacional se muestra que el acoso escolar se relaciona con la violencia del contexto y, que siete de cada diez niños lo sufren, lo que significa que más de la mayoría de los estudiantes ha sido intimidado, ha sido testigo o ha sido intimidador, por lo que no son pocos los esfuerzos que se adelantan para erradicarlo (22 de marzo de 2013, *El Tiempo*). Además, se hace visible también cómo el acoso afecta a profesores, con el recuento de al menos 146 solicitudes de traslado en un año (17 agosto de 2013, *El Tiempo*). La figura del maestro

---

<sup>25</sup> El trágico caso de este estudiante se puede ampliar con las sentencias T-478/15 y T-628/17. Un plantón en Bogotá demanda la revisión de los manuales de convivencia inspirado en los hechos de este caso (agosto, 2016).

ha trasegado de la disciplina a la mediación y actualmente, cada vez con más frecuencia, a sujeto de maltrato y agresiones por parte de los estudiantes (Abril Martínez, 2020).

Respecto a las prácticas de la convivencia escolar, en esta década se recurre a la revisión de programas o proyectos que ya se habían puesto en marcha relacionadas con propuesta de paz y convivencia que aborden la violencia estructural y no solo la visión negativa para erradicarla con la disciplina y la sanción (Villalba, 2016<sup>a</sup>; Villalba, 2016b). Las apuestas de mejoramiento también revisan el marco legal del acoso escolar en Colombia, incluyendo las sentencias de la Corte Constitucional en 10 años y el detrimento de la experiencia de derechos fundamentales (Ruiz, 2016); la necesidad de crear espacios de participación para la población estudiantil (Camilo-Rojas et al., 2018); la interiorización de valores como alternativa a los actos de agresión (Calderón–Benítez et al., 2018) y las potencialidades de la educación física en la convivencia (Bolaños Martínez y Stuart Rivero, 2019).

De esta revisión queda claro que el tema de la convivencia escolar se consolida en el marco de la experiencia escolar, ya sea con nuevos roles para los estudiantes, con nuevos profesionales en las instituciones educativas; con nuevas formas de nombrar lo que se había naturalizado y con estrategias de actuación que abarcan a los diferentes miembros de la comunidad educativa (Betancourt-Rodríguez et al., 2017; Páez Esteban et al., 2020). Se pasa de leyes generales de educación que hablan de democracia escolar, a una ley que previene el acoso escolar, de modo que este se reconoce como un fenómeno propio del ambiente educativo, que merece adecuaciones en documentos oficiales, en organismos del gobierno escolar, en las relaciones entre estudiantes y de estos con profesores, y con padres de familia (Benítez Moreno, 2020).

Otros campos del saber le aportan a la escuela discursos y prácticas que le ayudan a gestionar lo que allí pasa, pues efectivamente esas situaciones tienen eco sobre la salud mental de los ciudadanos (Caballero-León, 2020). Desde la pedagogía se hacen lecturas del tema, y ello

conlleva a reconfiguraciones de prácticas pedagógicas que se tornan cada vez más abiertas a la voz de los jóvenes y a las formas colaborativas y diversas de entender la convivencia y a la revisión del rol del maestro en la gestión del conflicto escolar (Ospina-Ramírez y Mosquera-Ñañez, 2020). Se ha consolidado entonces otro filtro para leer la escuela, sus agentes y las relaciones que establece con la sociedad, con producciones escritas, eventos de socialización de saberes y documentos legales que documentan las características de la convivencia escolar.

De este modo, se evidencia que conocimiento sobre el tema sí se está construyendo, de hecho, se hace desde distintos campos del saber, incluida la pedagogía, pero tal saber circula con hechos de violencia como se registraban primordialmente al comienzo de los 90, pero también con maestros que dan a conocer aciertos en el proceso de gestión del conflicto, con apuestas institucionales y regionales a favor de la convivencia, y hasta con ecos en las instituciones formadoras de maestros, que empiezan a recoger el tema y a incluirlo en sus planes de formación y actualización. Es decir, el tema se ha legitimado en el escenario escolar, y con estrategias de medición de saberes, de comparación de realidades internacionales, con acciones de prevención del acoso escolar y de desarrollo de formas de violencia particulares al entorno escolar en el territorio nacional como lo es el bullying, la convivencia escolar caló ya en la realidad escolar y se mantendrá vigente por un buen tiempo.

#### **4. Usos de la convivencia escolar: otra lectura de los discursos y las prácticas**

Los documentos sobre convivencia escolar al ser despojados de las características descritas en los apartados anteriores dejan ver entre líneas unas intenciones de las dinámicas escolares relacionadas con el uso económico y político detrás del funcionamiento del sistema escolar, con la promulgación constante de normas y acciones para responder a demandas internacionales y a las reformas económicas. Se evidencia un interés económico en el tema, pues este se comienza a valorar con pruebas internacionales financiadas por la banca. Incluso se devela una relación con el poder pues se propende por la configuración de un sujeto que el Estado proyecta desde su normativa para tener un control de la población; en este capítulo se despoja la convivencia de su característica benévola para reconocerla como un dispositivo de poder.

##### **4.1 Uso económico y político: la mercantilización de los discursos y las prácticas de la convivencia**

Como se ha expuesto hasta el momento, la convivencia escolar se consolida en la escuela desde el interés de un grupo de maestros por transformar sus dinámicas de aula a la vez que se instala como una demanda del sistema educativo fundamentada en reformas relacionadas con la financiación educativa, la participación en pruebas estandarizadas y la proyección de aportar al capital humano desde los procesos formativos. Estas acciones están a la par de las demandas internacionales y son patrocinadas por políticas nacionales y préstamos de la banca que promulgan la importancia de la convivencia pero que no presenta garantías para su logro, es así que se

configura un uso económico y político de la convivencia escolar que se despliega en las siguientes páginas.

La evolución de la gestión educativa en Colombia tiene sus antecedentes antes de la Ley 115 de 1994, específicamente en la década de los 70 cuando se define la dirección y financiación en la prestación del servicio, situación que da paso a la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, la creación de los fondos educativos regionales y la figura de descentralización (Caballero, 1997; Ramírez y Téllez, 2006; Carranza, 2017). Esta forma de administración educativa vela por fortalecer los procesos democráticos y es asumida de forma autónoma por los departamentos y municipios que tengan más de cien mil habitantes para administrar los recursos económicos y demás decisiones relacionadas con el servicio educativo (Pinilla Cañón, 2017). En oposición a su objetivo inicial, la descentralización en la actualidad asume formas anteriores de la estructura colonial en la que las élites concentraban el poder y el control económico, para establecer oligarquías que no permiten el funcionamiento del país y que se pueden ver en la descentralización del manejo económico, del poder político y que derivan en conflictos (Prados, 2019).

Las reformas económicas dejan en evidencia las reformas educativas de Colombia que al comienzo de la década del noventa eran considerados por el sector empresarial y por la banca internacional como de baja calidad y competitividad es por eso por lo que se consolida la Ley 115 de 1994 y se definen las orientaciones para la descentralización educativa (Saldarriaga y Toro, 2002). La inversión en educación tiene por objetivo disminuir la pobreza por la cualificación de las personas. Pero en el período de 1996-2000 la crisis aumentó a causa del deterioro en las condiciones laborales y generó unos niveles de pobreza mayor en las zonas rurales. Es claro que si se igualan las oportunidades de las personas al nacer éstas no tendrían brechas de desigualdad tan marcadas a futuro (Núñez et al., 2006; Salas y Combata, 2017). Las reformas económicas al sistema educativo

afectan la equidad y la convivencia y aunque la modificación de la problemática escolar se quiera alcanzar por vías legales, el marco jurídico es insuficiente si no se resuelve la inequidad social (Orobio, 2014).

Este panorama para recordar que la convivencia tiene un influjo directo en lo educativo y en las relaciones que se instauren en las instituciones y fuera de ellas. Es esta la razón por la que comienza un interés desde la banca sobre un tema que parecía lejano a ella. A finales de la década de los ochenta el Banco Mundial estableció lineamientos en relación con las políticas educativas para los países endeudados, propuso reducir el gasto público, aumentar el recaudo monetario para pagar la deuda, descentralizar la administración educativa y fomentar a su vez las escuelas privadas, propuestas que se materializaron en la política educativa del entonces presidente Andrés Pastrana (1998-2002). Los recortes presupuestales tenían por intención dar continuidad a préstamos que prolongaran la deuda ya existente, aunque el dinero no terminó invertido en educación como estaba proyectado sino en la guerra o inversión al capital financiero (Ruíz, 2006).

Estas reformas propenden por el logro de la igualdad de oportunidades educativas y la cultura de paz. Se evidencia la influencia de los organismos internacionales en la definición de políticas públicas nacionales (Diarra y Plane, 2014). Una intención de tener un capital humano que se forme en unos tiempos establecidos y que en poco tiempo aporte en términos económicos a la productividad de los países. El desarrollo económico, social y cultural son determinantes en la convivencia, pues la desigualdad se convierte en una condición universal que afecta las relaciones, inclusive aquellas dentro de la escuela. Particularmente la situación crítica de Colombia se da por una violencia activa durante décadas que ha generado injusticia social (Rendón, 2012; Prados, 2019).

La exclusión de ciertos sectores de la población a bienes, oportunidades y servicios aumenta la inseguridad y la violencia. Particularmente en la violencia urbana se ubican cuatro factores

socioambientales: el socioeconómico relacionado con la desigualdad social. Los factores políticos referidos a la falta de control territorial en algunas zonas que tienen ausencia del Estado y se consolidan comunidades con leyes propias que favorecen la delincuencia. Los factores de control territorial que son las acciones de los grupos ilegales para controlar un territorio con actuaciones violentas y finalmente los factores familiares que por un enfoque errado o la ausencia de unas pautas de crianza humanizada desarrollan conductas violentas, hacia sí mismo y los demás. Todas estas situaciones demandan de la escuela herramientas específicas sobre: resolución de conflictos, vivencia de valores, establecimiento de relaciones interpersonales y ajuste normativo, es decir, cumplir con las normas establecidas por un espacio (Pérez Caicedo et al., 2020).

Permitir el acceso y la permanencia en el sistema educativo favorece la igualdad y el desarrollo sostenible, para el logro de este último es necesario el trabajo en derechos humanos, en cultura de paz y valorar la diversidad. El cuarto objetivo de los objetivos de desarrollo sostenible se refiere a la educación y consiste en la disminución de las tasas de pobreza. Entre las metas de este objetivo está la educación gratuita, desde primera infancia a secundaria, aumentar el nivel educativo de mujeres y asegurar el ingreso a procesos técnicos y profesionales (Naciones Unidas, 2016). Un antecedente a este trabajo son los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Naciones Unidas, 2015) que fue un movimiento en contra de la pobreza, para erradicarla y mejorar la calidad de vida, lo que implicó mejorar la alfabetización, la tasa de matrícula y permanencia. También en el 2015 con la Unesco, se consolida la Educación 2030, la Declaración de Incheon y el Marco de acción para la realización de objetivos de desarrollo sostenible.

Con la proliferación de la información sobre convivencia escolar, esta se convierte en epicentro de estudios, intervenciones y estrategias, que se transforman en una inversión al capital humano. El tema del capital humano se deja ver en la literatura internacional, en el que si bien se inicia con reflexiones sobre los derechos humanos, progresivamente se aborda en estos últimos

años el desarrollo sostenible, con grandes y graves implicaciones sociales en términos de intentar recuperar un ambiente destruido y lograr una economía que aporte al capital con formación básica, específicamente carreras técnicas o tecnológicas, pero sin una cualificación que posibilite identificar los juegos de poder del sistema (Pabón Mantilla et al., 2019). El desarrollo sostenible reconoce la importancia de la educación para construir sociedades sostenibles y justas, es así como se hace la demanda de políticas que garanticen una paz duradera y eviten la corrupción (Buckler y Creech, 2016).

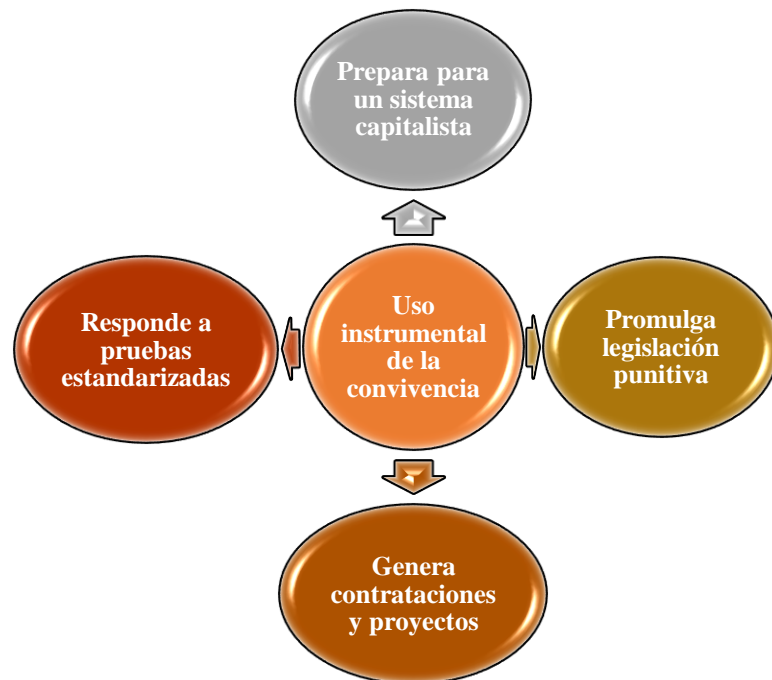
La educación es atractiva para los capitales y se acrecienta con la globalización porque se convierte en un indicador para el sistema económico y social, pues a diferencia de la escuela republicana que estaba consagrada a la formación del ciudadano, en la actualidad se concibe al estudiante como usuario, cliente o consumidor. Las organizaciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Comisión Europea transforman los informes en discursos globales y termina la escuela sometida a un sistema de control social para elevar su productividad (Laval, 2004). La necesidad del desarrollo de competencias se relaciona con las demandas de un mundo globalizado y de transnacionalización, pero la falta de educación sobre el manejo de emociones dificulta el mantenimiento de relaciones armónicas y la solución de conflictos (Castiblanco-Aldana et al., 2014), es decir, para las nuevas generaciones se fractura el contrato social incluso antes de salir de la escuela.

La convivencia escolar aporta al capital humano precisamente porque es allí donde se consolida o configura el sujeto que quiere que sea útil a su estilo y demanda, se reduce la convivencia escolar a un uso instrumental, pues el Banco Mundial y la OCDE la sitúan como un medio para obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, cuando la convivencia es un fin en sí misma porque en las instituciones educativas se aprenden formas de relacionamiento



democrático, lejos del interés inicial del clima escolar derivado del desarrollo organizacional y basado en la calidad de las relaciones que favorezcan el aprendizaje (López et al., 2019). La única forma de establecer otros ritmos es precisamente la educación como motor de pensamiento crítico para el maestro y el estudiante, la educación como una estrategia que le haga juego al sistema para transformar.

**Figura 18.** *Uso instrumental de la convivencia escolar.*



*Elaboración propia.*

Desde el 2013 Colombia hace parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y esto hace que se den procesos sistemáticos de creación de políticas públicas que favorezcan la educación. Por ejemplo, la firma del acuerdo de paz pone fin oficialmente a la guerra, situación que requiere un sistema íntegro y coherente que garantice el avance socioeconómico (OCDE, 2017). La violencia en las escuelas y las dificultades en el entorno escolar tienen un costo que deben asumir los países, así que más que un interés por la buena relación entre

la comunidad educativa existe un modelo solapado en la realidad de la convivencia escolar de productividad y eficacia económica. Que se complejiza con situaciones de pobreza que hace que surjan otros fenómenos correlativos como el narcotráfico, la delincuencia, la violencia intrafamiliar hasta convertir a la escuela en conflictiva (Echeverri-Álvarez, 2018).

La permanencia de los estudiantes en el sistema educativo está relacionada con el clima escolar y directamente con el mercado laboral, ya que, si la población económicamente activa aumenta, también lo tiene que hacer la oferta de empleabilidad; además, de generar una pérdida en el capital humano por una mejor productividad. Si disminuye el nivel educativo, se deteriora la mano de obra calificada y eso afecta la productividad y la competitividad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016).

Los informes actuales sobre el financiamiento de la educación escolar, el desarrollo de la profesión docente, la educación rural en el proceso de acuerdos para la paz, así como la administración de los recursos tanto financieros, físicos como humanos en educación, brindan un concepto positivo frente a la mejora en estos aspectos (Radinger, et al., 2018). Aunque se reconoce que para el logro de la paz se requiere fortalecer su sistema educativo, pues si bien hay un incremento de matrículas, de atención a la primera infancia y de educación superior, con todo ello, el desempeño en las pruebas internacionales PISA sigue siendo inferior. Una de las razones puede ser la falta de coordinación en la gestión entre lo regional y territorial; otra de mayor peso es la corrupción y la burocracia, según el análisis “uno de cada tres colombianos vive en condiciones de pobreza (33%), una cifra mayor a la de cualquier país de la OCDE” (OCDE, 2016, p. 23).

Una forma de visibilizar la violencia escolar es observarla desde el aspecto económico, es justo en los espacios con mayor vulneración de derechos que se observa más violencia escolar o se concentra la atención, la poca inversión en educación genera exclusión y marginalidad en zonas que ya están marginadas, no se garantiza la cobertura ni la permanencia en el sistema educativo y

muchos estudiantes desertan porque deben buscar manutención para ellos y sus familias. La calidad de la educación se ve afectada porque no hay un sistema que permita el ingreso, la permanencia en el estudio y que mejore la igualdad entre las clases, por el contrario, niega posibilidades y oportunidades a la población.

El discurso de la convivencia escolar se convierte en este escenario, en un argumento para responsabilizar a la escuela y evitar con eso, que el Estado quede en evidencia con el déficit fiscal acumulado por años que afecta a los procesos educativos y acrecienta la financiación de lo público y lo privado (Carreño, 2018). El discurso de la privatización da importancia a los resultados de las evaluaciones, lo que reduce el potencial educativo, genera una amenaza a la escolaridad de los grupos minoritarios y a la condición de los maestros como intelectuales, pues los poderes capitalistas ejercen el control desde la economía, la cultura, la tecnología y con ello ponen en riesgo la democracia. La educación está en riesgo por la falta de financiación y la intención de privatización (Gimeno Sacristán, 2005; Giroux, 1990; 1999; 2013).

La escuela como aparato ideológico del estado no tiene las condiciones para alcanzar los objetivos propuestos, debido a que no reconoce los problemas de dominación y poder a los que está sometida, al punto que ha cedido el espacio para la crítica a una formación de habilidades básicas, por fortuna queda el currículo oculto, un espacio para tramitar conocimiento. Tres ideas son válidas para comprender el proceso de escolarización: se debe analizar la escuela vinculada al contexto económico en el que se ubica, son espacios para el control del discurso y de subjetividades y los valores que guían las prácticas de aula son construcciones sociales que responden a unos supuestos normativos y políticos, por eso su intención es analizar las relaciones sociales y también los asuntos estructurales e ideológicos que acompañan la escuela como “sitios de dominación y contestación” (Giroux, 1992, p. 90) pues las escuelas se mueven en campos marcados por la tensión y la resistencia.

Se apoyan con celeridad las carreras que aporten al capital humano y se les disminuye el presupuesto a las humanidades, a tal punto que se llega a un círculo vicioso en el que los jóvenes ya no tienen los argumentos para reconocer su realidad social e identificarlo como un sistema capitalista, sino que están limitados a una opción de empleabilidad, convertidos en mano de obra y en sujetos de sumisión (Brown, 2016; Foucault, 2019), que debaten su día a día entre el qué comprar y qué vender. Actualmente se ha posicionado el discurso de las reformas en las escuelas que se convierten en un monopolio del neoliberalismo (Calderón Llanos, 2018), pues con las reformas se generan nuevos ordenes escolares, se configuran modelos escolares privados, que responden a escuelas neoliberales y que consideran la educación como un valor económico (Laval, 2004, p. 18).

El sistema educativo ha sufrido unas transformaciones debido a la racionalidad política uno de los instrumentos y técnicas con los que opera dicha racionalidad política, además de la gobernanza y las mejores prácticas, son la delegación y la responsabilización, que es llevar al último eslabón de la cadena, los grandes problemas sociales y allí, no existen los recursos y la autoridad requeridos para lograr las transformaciones, lo único que se generan son procesos de competencia entre los individuos y en este caso, entre las instituciones educativas (Brown, 2016). Con las acciones de delegación y la responsabilización se configuran “soberanías fantasmales” (Brown, 2016, p. 104) porque no existe la posibilidad de toma de decisiones y se le delega toda la responsabilidad a una persona generando proceso de culpa, ya que “el individuo es doblemente responsabilizado: se espera que se las arregle por sí mismo (y se le culpa por su incapacidad para prosperar) y se espera que actúe por el bienestar de la economía” (Brown, 2016, p. 106) y se le culpa sino lo logra. Se demanda de los individuos, en este caso las instituciones educativas, una autonomía para que resuelvan las contingencias que se presenten en su contexto, pero al mismo tiempo le recuerdan que no puede tomar decisiones porque hace parte de un sistema.

Lo más delicado de los argumentos expuestos es que en este juego de poder materializado en la delegación y responsabilización las personas quedan desprotegidas y son fácilmente intercambiables, una muestra de ello son las contrataciones por meses del personal de apoyo que acompaña los procesos de convivencia escolar, su cambio constante no permite avances significativos. Una alternativa para disminuir el impacto es la permanencia del personal de apoyo (psicólogos y maestras de apoyo), para que orienten a la comunidad educativa en el manejo de la convivencia escolar y, al mismo tiempo, sean interlocutores para realizar las demandas de responsabilidad que le corresponde al Estado y no solo a la comunidad educativa como eslabón final en la cadena.

En materia de convivencia la intervención es constante, pero en términos administrativos existen riesgos relacionados con la contratación de los agentes externos que acompañan las instituciones, muchos de ellos tienen contratos cortos, lo que hace que asistan a las instituciones, hagan diagnósticos rápidos, se planean acciones, pero no se ejecuten y cuando llega alguien más no hay empalme, sino que comienza de nuevo. Esto genera que el discurso de la convivencia sea una posibilidad de mantener un rubro disponible de intervención en proyectos que no se ejecutan o no se evalúan, y, por tanto, no hay estudios rigurosos y constantes que logren mostrar cambios (Peña-Figueroa et al., 2017). Es así como la mejora de la convivencia escolar se convierte en proyectos de alta cuantía a la que acceden solo las instituciones que tienen la posibilidad de pagar los costos, un ejemplo de ello es el Portafolio de Programas e iniciativas en Competencias Ciudadanas (MEN, 2006) ofertado a las instituciones que además de las características y bondades de los programas, tenía los teléfonos de contacto y los costos si se quería invertir en ellos.

Con el fin de mejorar los resultados académicos se establece un programa de cooperación entre Colombia y Unicef en el período de 2015 a 2019 para garantizar el acceso equitativo a servicios sociales y una protección frente a la violencia, que se derivan en modelos relacionados

con el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos (Unicef, 2017). La violencia en la escuela afecta la estabilidad financiera y el desarrollo económico (Unicef, 2018a). Los estudios muestran que el clima escolar es determinante en los resultados académicos y se convierte en la posibilidad de un mejor desempeño de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales, como las pruebas tipo ICFES o las pruebas internacionales de cívica y ciudadanía, esto permite mayor inversión educativa y a su vez programa a la escuela para enseñar eso que le evalúan (Unicef, 2019).

En Colombia, por asuntos de la responsabilidad empresarial, las empresas se agrupan para reflexionar sobre la educación e intentar cerrar la brecha entre la educación pública y privada, pues existe una mayor inversión en el sector privado. Proyectan a Colombia como la más educada en el 2025. Así mismo, establecen la inequidad a partir de 3 grupos poblacionales: campesinos, grupos étnicos y población con discapacidad y señalan que los resultados se miden todos en relación con las pruebas pisa (Fundación Empresarios por la Educación, 2018).

Históricamente ha existido información oculta, conocida por pocos pero que marca la ruta de los procesos. Así mismo parece funcionar la convivencia escolar pues la parte oculta representa un manejo político y económico que se vincula más a la gubernamentalidad que al interés de generar un clima escolar que propenda por el desarrollo integral, como lo señala Foucault (2015) se convierte en una necesidad utilitaria en la que entran bajo sospecha el poder y la verdad. “Se trata esencialmente de hacer surgir la verdad misma, contra el fondo de lo invisible, contra el fondo de lo imprevisible” (p. 23). Fue necesario un análisis genealógico del archivo para identificar en él aspectos que no son dichos, un ejercicio de poder que responde por intereses neoliberales pues “no hay ejercicio del poder, no hay hegemonía sin algo parecido a los rituales o formas de manifestación de la verdad” (Foucault, 2015, p. 25) y las intervenciones constantes en temas de convivencia la ritualizan en el escenario educativo.

El uso instrumental de la convivencia escolar se hace evidente en la legislación, pues no fue suficiente la Carta Magna para el logro del derecho a la educación en condiciones de respeto y dignidad, sino que fue necesario un despliegue normativo que tiene su mayor representación en el Sistema de Convivencia Escolar. Queda en evidencia con la expedición de esta Ley un fracaso instrumental de otras leyes por lo que se hace necesario la promulgación de una nueva (Cubides, 2001). Aunque esta ley proyecta la mitigación de las violencias y la construcción de la ciudadanía da por sentado que la escuela es violenta. Es una herramienta de gobierno para regular la sociedad que responde como política pública al alza en los casos de violencia escolar, en ella se muestra la falta de unidad temática y la incompatibilidad en los enfoques (Puerta et al., 2015; Salcedo Escobar, 2018).<sup>26</sup>

La evaluación constante del tema y el esfuerzo por imponer un discurso a la escuela deja en evidencia un uso instrumental de las competencias ciudadanas, pues algunos autores la reconocen como un proyecto que responde a un enfoque cognitivo y de desarrollo moral lo que lleva a que “impere una racionalidad instrumental que vacía de contenido político la formación ciudadana” (González-Valencia y Santisteban- Fernández, 2016, p. 94). La instrumentalización también es evidente en la convivencia, pues se reconoce por momentos más como una imposición normativa que como un deseo por el logro de la convivencia (Medina et al., 2016; Cáceres-Roja et al., 2019).

La norma jurídica estaba dispersa y con la Ley 1620 se agrupó. Se aprobó la ley, pero no los recursos para su financiamiento, para solucionarlo se han diseñado alianzas con instituciones privadas. Así mismo la Ley tiene un mecanismo de reconocimiento a las mejores experiencias y amonestaciones públicas o sanciones administrativas a quienes no cumplan. La Ley 1620 se vuelve

---

<sup>26</sup> Un análisis de la Ley 1620 se puede ampliar con el libro: *Convivir pacíficamente. Oportunidades que ofrece la ley 1620*. De Isabel Puerta, Luis Fernando Builes y Martha Cecilia Sepúlveda (2015) Universidad de Antioquia.

punto de referencia con los acuerdos de paz para una consolidación de esta, sin embargo, requiere recursos para su implementación (Martínez-Castro, 2019; Rodríguez-Burgos et al., 2019).

En el proceso de implementación de la ley surge al menos una forma del poder, la que se da en las relaciones sociales con la imposición de unos sobre otros. “La escuela formal colombiana es altamente jerarquizada; los ambientes escolares pretenden naturalizar en la comunidad educativa prácticas que conllevan para algunos, la voz de mando y para otros la sumisión y obediencia” (Puerta et al., 2015, p. 35). Y aunque su enfoque es preventivo frente al consumo de sustancias psicoactivas son pocas las herramientas que se ubican para la prevención del consumo de alcohol (Pineda et al., 2020).

Es así como la nueva Ley se convierte en un “entorno punitivo de políticas educativas” expresión que se refiere a los espacios de la ley destinados a sancionar a las instituciones educativas (López et al., 2013). Por ejemplo, Chile se caracteriza por tener sistemas de medición del rendimiento académico, pero no tiene uno para la convivencia escolar, sin embargo, demandan un proceso de mejora a como dé lugar, lo que remite a procesos de exclusión y segregación de la población vulnerable. Estas políticas no mejoran la calidad, por el contrario, crean ambientes punitivos que demandan evidencias de las dinámicas institucionales y buenos desempeños en los resultados estandarizados, acciones que se convierten en amenazas a la estabilidad de las escuelas (Ascorra et al., 2016).

Aunque algunos autores nacionales reconocen las falencias de la norma que regula el Sistema de Convivencia Escolar, informes internacionales lo convierten en un avance en políticas que favorecen a la infancia y permiten la materialización de los acuerdos de paz, pues asume los conflictos armados como un obstáculo a la educación por la desigualdad económica y social que genera (Unicef, 2014). Se requieren acciones transformadoras como la justicia social y los cuatro



pilares de la educación, que brinden cimientos relacionados con la ética, la inclusión y la equidad (Unesco, 2015a).

La convivencia escolar es un campo de tensión porque allí converge el poder que representa la ley, pero también las fuerzas de lo económico, así que frente a este panorama los maestros se configuran en sujetos propositivos que intervienen su realidad para modificarla perdiendo de vista los hilos de poder invisible que se tejen y se cruzan. Detrás de la intención del maestro parecieran existir unas fuerzas más poderosas que dejan atrapada su motivación por hacer y la falta de resultado. Otro actor que queda en evidencia más allá de los bancos con sus préstamos educativos, son los empresarios, que brindan reconocimiento y apoyo al sistema de convivencia escolar desde las competencias ciudadanas. Así mismo, en su implementación, el Estado es cuidadoso con las orientaciones, de tal manera que permitan el logro de una convivencia que favorezca la economía y el progreso del País.

#### **4.2 El poder: la apuesta oculta y transversal de la convivencia escolar**

Lejos de las dinámicas de mejoramiento que planean y ejecutan las instituciones por iniciativa o por cumplir la norma para bajar los índices de acoso escolar y lograr espacios acordes para el aprendizaje, se arman las redes del poder, que responde a una demanda global por tener espacios libres de acoso escolar y por configurar unos estudiantes que tengan desempeños acertados en las pruebas internacionales y a su vez se configuren como ciudadanos. Esta idea de mejoramiento desconoce las realidades del contexto y convierte la convivencia en un dispositivo, en una forma de gobierno que deja ver en las relaciones de saber-poder un nuevo orden disciplinario lejos del castigo. A continuación, un gráfico que resume las aristas en las que se mueve la convivencia como dispositivo y que orienta el desarrollo de este apartado.

**Figura 19.** *La convivencia escolar como dispositivo.*

Convivencia escolar como dispositivo		
Control de la población para el capitalismo. Homogenización.	Impone desde la institucionalidad políticas de control.	Establece relación: dominante-dominado. Inclusión-exclusión.

*Elaboración propia.*

La forma contemporánea de relación en la escuela más allá de la vigilancia y el castigo es la convivencia escolar, esta demanda de prácticas configura un discurso y el discurso configura las prácticas, que en ocasiones vienen predeterminadas por las orientaciones internacionales y estatales. Situación que se consolida más que como un aprendizaje, como un dispositivo de poder. Este juego oculto en el que hay información con intenciones definidas es lo que se considera un dispositivo, pues allí se hace evidente el juego de saber-poder. Juego que luego va a ser referido como estrategia, como esa lucha entre dominante y dominado (Foucault, 2019).

El dispositivo está conformado por cuatro líneas: visibiliza una intención; establece discursos, saberes y verdades; ocupa un espacio y regula las relaciones; por último, tiene líneas de fuga derivadas de las tres anteriores (Deleuze, 1990). La convivencia es una red que por sí misma no comparte el poder suficiente por eso responde a una urgencia que para este estudio es la violencia escolar e incluso social y finalmente manipula, es decir, ejerce estratégicamente su poder para lograr lo que previamente tiene establecido.

Los procesos educativos están inmersos en dispositivos de gobierno, pues hay políticas de control que son enseñadas y aprendidas desde el currículo. “El dispositivo implica la existencia de

relaciones entre instituciones, prácticas sociales y modos de gobernar, que buscan determinadas formas de ser, hacer y conocer el sujeto en un momento histórico determinado, constituyéndose así en acontecimiento” (Martínez, 2014, p. 17). Tiene una estrategia de dominación en la que se inscriben los cuerpos para ser controlados, gobernados y producir un sujeto según las condiciones históricas. El dispositivo va más allá de los discursos o las cosas pues está mediado por relaciones de poder.

Se reconoce el poder como saber que circula en los discursos, haciendo que unos sean más preponderantes que otros, al punto de absorberlos (Foucault, 2018), como pasa con la convivencia escolar que termina siendo parte de los discursos que reinan según el momento histórico, por ejemplo: derechos humanos, competencias ciudadanas o paz. La escuela como institución agrupa los discursos para que los asistentes se sumen a ellos al tiempo que silencia sus argumentos, en una repetición que impone la institucionalidad y que cobra validez si representa lo que lo estatal quiere: es un juego en que las instituciones y sus maestros hacen lo que indica el Ministerio de Educación porque reconocen en ellos un estatus académico y no una fuerza de poder.

La relación saber-poder no solo se limita al sujeto de conocimiento, sino que se vincula a transformaciones históricas. Las relaciones de saber-poder son “el engranaje por el cual las relaciones de saber dan lugar a un saber posible, y el saber prolonga y refuerza los efectos de poder” (Foucault, 2009b, p. 39). Da a pensar que entre más son los debates del tema de la convivencia escolar y más se conceptualiza sobre ella, más fuerza se les da a los actores escolares para que ejerzan poder en sus acciones. Es así como se considera que la intención de la convivencia escolar no es otra que una microfísica del poder, entendido como una estrategia con efectos de dominación, “poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no construya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault, 2009b, p. 37).

Estos juegos de verdad, representados en prácticas institucionales remiten a emergencias históricas, a diferentes formas de gobierno que se transformaron y pasaron de un poder pastoral enmarcado en las prácticas religiosas cristianas, a una sociedad soberana en la que el rey o el monarca ejercía al poder. Posteriormente surge la sociedad disciplinar en la que el gobierno se ejerció con procedimientos directamente sobre el cuerpo (anátomo-política) o sobre una población (biopolítica), situación que nuevamente se transforma a otro nivel de poder que son las sociedades de control. Esta síntesis muestra la transición entre las disciplinas vinculadas con el cuerpo y la regulación de la población, disciplina que establece unos comportamientos específicos que se corresponden con una sociedad (Jiménez-Becerra, 2021).

Este movimiento constante de fuerzas, de presencia y ausencia del concepto que obliga un poco al olvido y luego a un nuevo comienzo, se corresponde con el concepto foucaultiano de procedencia que permite ver la continuidad histórica del proceso, no para remitir a un origen específico sino para identificar las situaciones o momentos que hicieron que la convivencia escolar esté presente en la actualidad y se configure en un campo de interés. La continuidad no se refiere a que hay una similitud o linealidad, por el contrario, son situaciones dispersas que sin aparente relación posibilitan la procedencia del concepto; para dar paso a la emergencia. Se tiene que salir de la quietud y pasar a observar esas situaciones dispersas para que emerja el concepto (Foucault, 1971). La convivencia escolar ha sido constitutiva del escenario educativo, desde que aparece la violencia social y los estallidos de violencia escolar, esto sumado a las demandas internacionales emerge como un tema de interés, pues antes la disciplina, la urbanidad y la cívica estaban en la escuela, pero no reñían con otros conceptos o intereses sociales (Peñuela, 2012; Algara-Barrera, 2016).

La convivencia escolar se delimita como un proceso de consumo de comportamientos en los que se crea la necesidad de unas maneras específicas de relacionarse y la escuela responde a

ella, como sucede con la globalización y el consumismo. Incluso en esta analogía se puede pensar en una obsolescencia programada y es que los discursos que se asocian a la convivencia escolar tienen una caducidad establecida y por eso, es necesario cambiar de discurso para que vuelva a cobrar vigencia y sigan cumpliendo su función de poder. El poder hace procesos de homogenización para que todos vayan en la misma línea y cuando un estudiante o maestro no lo hace se excluye, es así como la convivencia escolar termina siendo un proceso de inclusión y exclusión, en el que desde el papel se hace mención del reconocimiento de las diferencias, pero desde la práctica se asumen procesos de homogenización (Orobio, 2014; Avellaneda y Pardo, 2019).

La convivencia escolar queda sujeta a unas formas de poder cuando se configura un sistema y quienes están en la cima de la pirámide con peso político y administrativo influyen en la base que son los trabajadores de la educación, conduciéndoles a soportar el peso y las sanciones que imponen, es una forma de poder cuando se convierte en una práctica que los maestros ejercen sobre los estudiantes. La convivencia puede asumirse como una práctica de control, por qué no un dispositivo de normalización en vía de la gubernamentalidad, pues en ella hay fuerzas y relaciones de poder, una de ellas es perfilar la convivencia en correspondencia a un modelo neoliberal, que evalúa y con base en ello brinda determinados recursos educativos (Grinberg, 2008).

Reconocer el panorama desde diferentes ámbitos, permite identificar que además de una necesidad sentida de la escuela de mejorar las relaciones entre quienes participan del acto educativo, también se llega a la convivencia por un direccionamiento intencionado que unas fuerzas de poder externas a la escuela ponen sobre el tema con una intención específica y es posiblemente el control de la población, educarla si, pero controlar de una forma tan sutil que se convierta en una preocupación de otros, aunque el beneficio sea para alguien más, tal vez, un sistema capitalista que ya no requiere un panóptico sino que les permite cierta libertad para luego encauzar sus acciones

(García, 2002). Los dispositivos utilizados no siempre logran la trascendencia que se proyecta, por ejemplo al indagarle a un grupo de estudiantes de secundaria por la percepción que tienen del Manual de Convivencia Escolar (MCE) revelan que lo conciben como una herramienta para la convivencia, la construcción de paz y mediación de conflictos, aunque su acercamiento con el texto es instrumental pues lo consultan en el momento en que necesitan evitar una sanción y expresan que la cátedra para la paz no aporta a su formación integral pues según ellos es lejana de su dinámica social (Cardozo et al., 2020).

Se podría considerar la convivencia escolar como un dispositivo de sujeción que ancla las clases sociales a unas formas particulares de comportarse que ya están trazadas específicamente desde manuales que responden a estándares superiores. Si bien la tesis comienza con un interés por la convivencia escolar poco a poco la filigrana muestra que detrás de esas prácticas discursivas existen sujetos que las emiten, las configuran y configuran a otros; y en el cruce con asuntos sociales se reconfiguran (Fernández, 2017). Entre ellos está la figura del maestro como sujeto que acompaña la gestión de la convivencia en el aula; al estudiante como centro sobre el que gira la convivencia, pero también se devela un sistema judicial que regula con norma las realidades educativas y no menos importante, está presente el rol de la familia y los académicos. Otros autores reconocen la educación no como un dispositivo sino como un acontecimiento ético en el que “la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento” (Bárcena y Mèlich, 2014, p. 22).

Las dinámicas que se generan en las escuelas, en ocasiones hacen de estas más que un espacio educativo un verdadero suplicio. Castigos que están reglados en los manuales de convivencia o por el contrario que son impuestos por los compañeros acrecientan el fenómeno del bullying. La condena de Damians descrita por Foucault (2009b) se asemeja un poco a las descripciones expuestas en las sentencias de la Corte Constitucional, que son narraciones literales

de las declaraciones de las familias cuando ejercen el derecho a la tutela, en ellas dejan explícito la tortura, el maltrato y las marcas que han dejado los episodios de violencia escolar en sus hijos, daños que incluso han llegado a provocar la muerte. Si bien han existido transformaciones y el suplicio dejó de ser ese espectáculo de laceración, a la escuela le ha costado mayor tiempo transformarse, pues en ella permanecen maestros que manejan la autoridad con el disfraz del autoritarismo.

Primero se maltrataba el cuerpo, ahora con la palabra se maltrata la personalidad, se ridiculiza y se hace daño público, “el castigo tenderá, entonces, a convertirse en la parte más oculta del proceso” (Foucault, 2009b, p. 18). Algo similar sucede en la escuela, el castigo ha pasado a ser parte del currículo, de la esencia de la escuela, reglado por el MCE, pero en lo operativo se combina con las características de la comunidad educativa y termina en manifestaciones inesperadas. Se pasa del castigo físico a “un castigo que actúe en profundidad sobre el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones” (Foucault, 2009b, p. 26). En el discurso escrito se evidencia la evolución del castigo y la sanción a un manual de convivencia pensado desde la perspectiva de derechos, mientras la práctica se vincula al bullying, al autoritarismo, a la no resolución de conflictos. Se evidencia un uso de la convivencia escolar y es mostrar en papel situaciones que no son visibles en la práctica.

El proceso con las sanciones y los castigos llegó al punto de abrir expedientes a los estudiantes para hacer seguimiento a los casos, recolección de pruebas, testigos, descargos, todos términos legales aplicados a la educación, procesos que se asemejan más a lo judicial que a lo formativo. El suplico de la escuela no ha sido para todos, aunque no debería ser para ninguno, pero el impacto que generan los medios de comunicación al comentar un caso de violencia en la escuela, da una idea de generalización que fue clave en la exigencia para configurar la ley de convivencia escolar. “El castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los

derechos suspendidos” (Foucault, 2009b, p. 20). Esta frase recuerda la temporalidad en la que los manuales de convivencia contemplaban sanciones y faltas, entre ellas la suspensión del derecho a estudiar en el que se negaba el cupo escolar o el ingreso a la institución por varios días.

La escuela necesita espectadores para llevar a cabo acciones relacionadas con el castigo “ser testigo es un derecho que el pueblo reivindica; un suplicio oculto es un suplicio de privilegio, y con frecuencia se sospecha que no se realiza con toda severidad” (Foucault, 2009b, p. 69). Por eso los directivos y maestros pasaron de ejercer la autoridad a un autoritarismo para que esa sanción que cae sobre un estudiante sirva de ejemplo para los demás. Las acciones de disciplinamiento que ejercían algunos maestros frente a las faltas de los estudiantes o incluso frente a las situaciones de acoso escolar reiterativas en las instituciones, solo se movilizan frente a los movimientos o manifestaciones de las denuncias y tutelas, con la intención de que esas situaciones específicas llegaran a esferas en las que pudieran ser escuchadas.

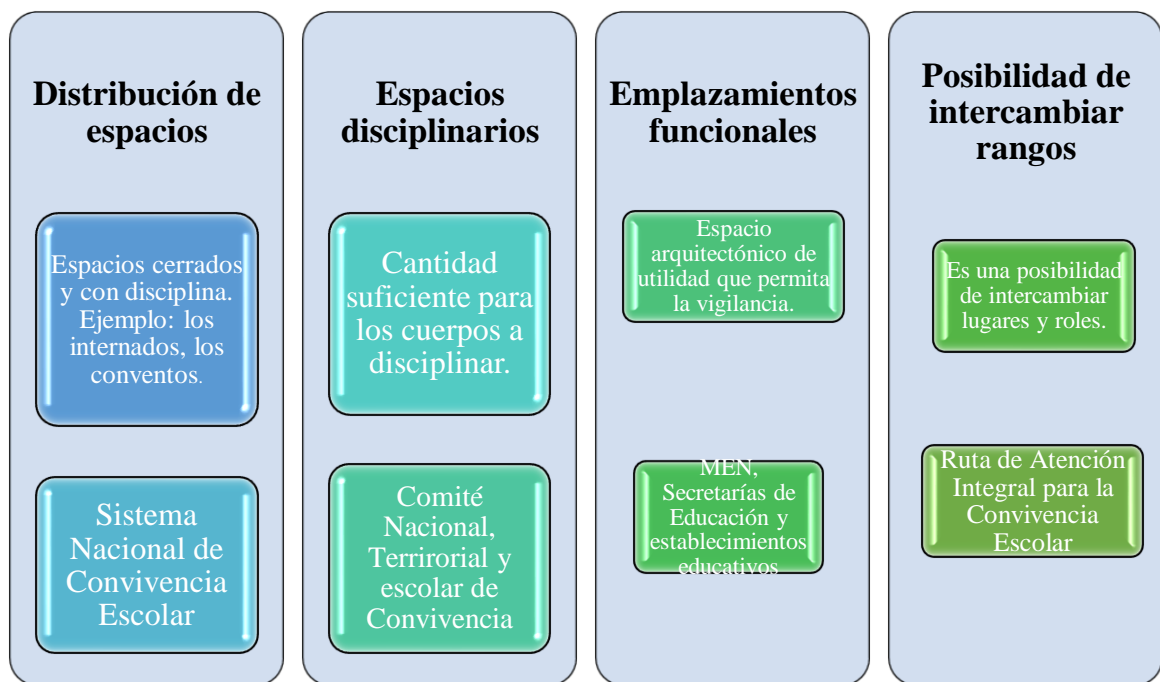
En los suplicios la población humilde se manifestaba para que las personas con otro estatus pudieran dimensionar los hechos por los que estaban pasando y obtener su apoyo, un poco lo que sucede en Colombia con agremiaciones de padres que luchan juntos para evitar el matoneo a sus hijos, un ejemplo de ello es la Corporación Red Papaz y la Fundación Sergio Urrego. Situación ésta que concuerda con las denuncias de la prensa, las voces de los académicos y las sentencias de la Corte Constitucional que logran tener unas comprensiones diferentes a las de los participantes del acto educativo y que con sus declaraciones y conceptualizaciones sobre el tema logran esferas públicas y transformaciones que se hacen evidentes en la ley.

La convivencia y sus estrategias son una forma de poder que no involucran al cuerpo tanto como al pensamiento. Al cuerpo ya no desde el suplicio o el castigo sino desde la disciplina entendida como “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”



(Foucault, 2009b, p. 159). La fuerza sobre el cuerpo mejora la utilidad económica a la vez que genera obediencia política (Foucault, 2009b). Es así como la convivencia podría ser considerada una técnica que ejerce poder sobre los cuerpos. Incluso, a pesar de la ley que demanda respeto, se sigue evidenciando el fenómeno del acoso escolar. La falta de eficacia no le resta el que sea considerada una técnica, lo que evidencia es la falta de seguimientos en los procesos que se adelantan. Lo que sí es claro es que desde la escuela se perfila el trabajo con disciplina para lograr mayores niveles de productividad y menos argumentos políticos. Se presenta en el siguiente esquema las técnicas de la disciplina y su relación con el sistema de convivencia escolar.

**Figura 20.** *Técnicas de la disciplina, como arte de la distribución.*



*Elaboración propia con base en Foucault (2009b) y Ley 1620 de 2013.*

Además de utilizar la distribución como técnica, la disciplina requiere del control de las actividades para establecer rutinas, controlar el tiempo, establecer una relación entre los gestos y el cuerpo para lograr eficacia y rapidez, lograr una articulación entre cuerpo y objeto, es decir, “la

disciplina define cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula” (Foucault, 2009b, p. 177) y, finalmente, la utilización exhaustiva del tiempo para evitar la ociosidad. Todas estas técnicas generan sujeción a un cuerpo bajo una perfección disciplinaria. Es así como la disciplina tiene un control del organismo y su comportamiento. Si bien con Foucault se describe la distribución en conventos, hospitales y fábricas, en los colegios se distribuye por salones y puestos, en los patios de recreo, en las jornadas, los baños y los horarios.

Este esquema funcionaba a tal perfección que no había cabida para el conflicto, pues el establecimiento de relaciones estaba configurado por una distribución en el tiempo y el relacionamiento de los cuerpos se daba no para socializar sino para alcanzar una tareas previamente asignadas y regladas por señas; esto se hacía desde la fábrica y el ejército, pero también funcionaba en su momento para la educación “la educación de los escolares debe hacerse de la misma manera: pocas palabras, ninguna explicación, en el límite un silencio total que no será interrumpido más que por señales: campanas, palmadas, gestos, simple mirada del maestro” (Foucault, 2009b, p. 193).

Con las técnicas expuestas aparece la táctica comprendida como el “arte de construir, con los cuerpos localizados, las actividades codificadas y las aptitudes formadas, aparatos donde el producto de las fuerzas diversas se encuentra aumentado por su combinación calculada es, sin duda, la forma más elevada de la práctica disciplinaria” (Foucault, 2009b, p. 195). Se puede leer la ley y demás normativa sobre convivencia como una nueva disciplina para fabricar un tipo particular de estudiante y futuro ciudadano, si es así, ni los maestros ni los estudiantes saben leer las señales del Estado. Es pensar la lógica de la escuela con una doble realidad, unos discursos diseñados en la pluralidad y unas prácticas que demandan procesos disciplinarios ajustados a unos conocimientos que permitan el logro de unas demandas impuestas por las pruebas estandarizadas, como una estrategia de poder representado en un examen.

Homologado al examen están las pruebas de estado relacionadas con las competencias ciudadanas, cuya puesta en marcha tiene inmerso una fuerza de poder. El examen se caracteriza por tres situaciones: invierte la visibilidad del ejercicio de poder, pues el poder es visible y a través del examen despliega la fuerza, “el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca sobre aquellos a los que somete, los mantiene en un mecanismo de objetivación” (Foucault, 2009b, p. 218), al examen procede un proceso de individualidad en un campo documental pues hay una vigilancia individual en el ejercicio de escritura. La tercera característica es que el examen hace que cada individuo se convierta en un caso porque está vinculado a técnicas documentales “el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber” (Foucault, 2009b, p. 223).

La prueba o el examen se convierte en una estrategia de individualización que genera a su vez procesos de exclusión porque recaba a través de la encuesta información sin establecer comunicación con los estudiantes, es una especie de panóptico de Bentham en el que se observa al estudiante como objeto de información, pero él no lo sabe. Incluso la Ley 1620 de 2013 podría ser asumido como un panóptico que vigila sin ser visto, siempre está ahí, aunque los informes no sean continuos, pues “el efecto mayor del panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder. Hacer que la vigilancia sea permanente en sus efectos, incluso si es discontinua en su acción” (Foucault, 2009b, p. 233). Será la escuela y los miembros de la comunidad educativa los participantes de un experimento para buscar estrategias eficientes para mejorar la convivencia, al que se vinculan estrategias de observación y modificación de comportamientos, tal vez el panóptico ya no sea la escuela sino la legislación y su fin es el establecimiento de relaciones disciplinarias, en tanto estas

“funcionan cada vez más como técnicas que fabrican individuos útiles” (Foucault, 2009b, p. 243).

El poder disciplinar tiene por objetivo no reducir la fuerza, sino multiplicarlas para usarlas.

Frente al tema de las competencias ciudadanas y su valoración surgen voces que hacen lectura de estas para mostrar que si bien Colombia es un estado social de derechos y la legislación ha sido consecuente con eso, el piso jurídico tiene dos ideas dominantes: el mejoramiento de la calidad de la educación y que la educación debe formar ciudadanos, con capacidad de trabajar cooperativamente, reconocer al otro y mejorar la calidad de vida, la educación no está por fuera de lo político, se planea formar un ciudadano pacífico no crítico, que no genere resistencia con el enfoque político del país. En Colombia esta formación está ligada a unos poderes hegemónicos que demanda formar un tipo de ciudadano específico. El enfoque es pragmático para saber hacer, pero lejos del debate político (Pimienta, 2008, 2012; Jaramillo-Marín y Amaya-Sierra, 2021).

La convivencia escolar es un dispositivo de poder porque se estandariza y al hacerlo clasifica, selecciona y entra en juego la brecha entre los que saben convivir y pueden invertir el tiempo en estudiar y los que tienen que aprender a convivir antes de estudiar. Esto se asocia a la vulnerabilidad a la que el estudiante está expuesto en sus barrios y familias. En parte esta condición económica y privación de recursos culturales genera un fracaso de la educación formal, porque su dinámica favorece más la instrucción que el aprendizaje, pues da respuesta a organismos burocráticos del Estado, como la familia, el ejército, la iglesia, los medios de información. Queda en evidencia que las desventajas educativas no se superan simplemente con la acción de la escuela debido a que los estudiantes están privados de experiencias educativas que aporta el contexto, como la conversación, los libros o los viajes y termina la escuela convertida en un espacio que genera desigualdad, jerarquiza y clasifica, debido a que al currículo oficial no responde a las características de la población sino a la estructura burocrática. Es más, “la escuela, o bien guarda a la gente de por vida, o bien asegura que encajen en alguna otra institución” (Ilich, 2011, p. 64).

## **Conclusiones**

Las conclusiones hacen un balance entre los aspectos formulados en el problema, los objetivos y el desarrollo efectivo de la tesis; se señalan los hallazgos tanto en el abordaje arqueológico-genealógico de la descripción de los discursos y de las prácticas, como en el análisis de los usos, resalta la importancia del trabajo para la comunidad académica, muestra limitaciones y posibles continuidades en términos de investigación. Es en este mismo orden de ideas que se desarrollan las siguientes líneas. En términos prácticos la apropiación de la metodología foucaultiana, esquemáticamente, aunque no pueda haber ni teórica ni en la práctica de investigación un deslinde entre arqueología y genealogía, lo cierto es que se ha intentado mostrar la primera en los discursos y las prácticas, mientras, la genealogía se refleja en la pregunta por los usos. Con este deslinde se ha logrado hacer descripciones de la convivencia tal como se presenta en la documentación; y, además, preguntarse por las dimensiones soterradas que estos tienen en relación con el uso del poder y el gobierno de la población.

Cuando planteé el problema de investigación fue porque concebía la temática como de mucho interés, por lo menos desde mi rol como profesora, pese a reconocer que para algunos académicos era un tema aburrido y de lugares comunes, por eso, para defender mi interés por el tema de la convivencia escolar, lo abordé de otra manera: desde los discursos, las prácticas y los usos en Colombia y con una metodología arqueológica-genealógica que le otorgaba más posibilidades que la rutinaria invocación para su constante mejoramiento. Después de revisar los documentos que configuran el archivo puedo concluir que, en relación con los discursos, el enunciado convivencia escolar hace presencia durante casi tres décadas, incluso cuando llegan otros enunciados que parecieran con vitalidad y fuerza autónoma y que han terminado por ser

incorporados a la discursividad de la convivencia como factores que la afectan de manera negativa o positiva, por ejemplo, el matoneo o el bullying, o la cultura de paz. Se observa que la convivencia escolar es un enunciado que permite que otros conceptos cobren fuerza.

El *discurso* está configurado por diferentes vías, entre las líneas más representativas está la enunciación de la convivencia como una denuncia de la violencia social, incluso los primeros discursos están vinculados a ella y hacen explícita la violencia a la que están expuestos los jóvenes en las calles y cómo esa misma violencia ingresa a la escuela. Otro discurso que impera, y es derivado del primero, es el reclamo de los derechos humanos; la condición vulnerable de muchos estudiantes los hace propensos a ser vinculados como víctimas, o victimarios, a las diferentes formas de violencia, lo cual genera, de algún modo cierta lógica repetitiva de los discursos: la prensa denuncia las situaciones, se hace intervención, se promulgan leyes, se emiten guías y lineamientos que permanecen hasta otros episodios de violencia, prácticas violentas entre estudiantes, revitaliza la producción de más discursos sobre el fenómeno a través del enunciado convivencia.

Los discursos están enmarcados en una dimensión histórica y social que configuran la producción y circulación de saberes. Al principio de la temporalidad acotada, los discursos sobre la convivencia estaban más relacionados con aspectos sociales con menos énfasis en lo educativo, sin embargo, se ve como cada vez la escuela es más incorporada a ellos, porque las problemáticas sociales adquieren nuevas visibilidades cuando se refieren a la escuela. A la configuración de redes de investigación y la posibilidad de hacer circular el conocimiento hicieron del tema un auge alrededor del año 2010, diferente a las décadas anteriores que el concepto se vinculaba a proyectos patrocinados por agencias internacionales. Con las demandas internacionales, la masificación de la internet y la formación posgraduada de maestros, el tema logró un ranquin en revistas de

investigación y se configuró la convivencia escolar como un concepto de intervención y reflexión constante, acompañada por denuncias en la prensa y promesas de mejora.

Una constante en los documentos después del año 2013 es la incorporación de la Ley 1620 de ese mismo año; en muchas ocasiones esa es la única referencia legal que los artículos traen de convivencia, se copian apartados literales y se explica lo mismo que está en la Ley. Todo ello con el aparente objetivo de aclarar que se deben hacer procesos de articulación institucional para el logro de una mejor convivencia mediante procesos de participación y formación. Además, estos mismos documentos reconocen la dispersión conceptual del tema de la convivencia y la necesidad de la escuela de propiciar un equilibrio entre autonomía y orientaciones claras en la construcción del plan institucional de convivencia.

Durante el período, la prensa ha jugado un papel trascendental en la consolidación y visibilización de la convivencia escolar, al difundir sus temáticas y convertirse en un mecanismo masivo que expone las realidades violentas de las escuelas y de las aulas; con ello marca una ruta para denunciar situaciones relacionadas con la violencia, y de este modo evitar que se repitan. También la prensa se convierte en un medio para socializar prácticas, premios y proyectos de mejora de la sociabilidad institucional. Los documentos dejan ver las intenciones de transformación en las relaciones institucionales, convierten la convivencia en un activismo y unas acciones positivas que entran en diálogo con las realidades sociales y la vida escolar.

En ocasiones la convivencia escolar se limita a un discurso de reflexión que expresa intenciones de transformación e ideales del deber ser de la escuela en relación con sus dinámicas relacionales; en otros momentos, como el actual, la preocupación y la ocupación del tema ha llevado a pasar de la reflexión a la conceptualización basada en experiencias previas o en avances de otros países. Otro discurso que impera es la solución de conflictos con el ánimo de evitar violencias; se generan acciones que van desde la transformación del manual de convivencia hasta

actividades de mitigación de los conflictos. Otro discurso que se evidencia es la construcción de la paz, una demanda estatal que se le hace a la escuela y que llega por vía legislativa con la cátedra para la paz.

El análisis da cuenta de tendencias en medio de una evidente dispersión argumentativa que, sin embargo, pareciera mostrar un esfuerzo de lograr cierta unidad conceptual, pues hasta el momento el tema no ha tenido una versión unívoca o, por lo menos, algunos acuerdos dentro de las múltiples ramificaciones posibles dentro del universo de la convivencia. La mayor trazabilidad del discurso de la convivencia escolar es su vínculo en una década, la de los noventa, marcada por la formación en valores y el reclamo de derechos; luego figuran las competencias ciudadanas con sus estándares, evaluaciones e intenciones de formación que se canalizan para dar una respuesta a las demandas internacionales y nacionales, finalmente un discurso sobre la paz que responde al proceso vivido en el país.

En fin, el archivo permite reconocer la emergencia, crecimiento y permanencia del discurso sobre la convivencia, y correlativamente de la convivencia escolar. Podría decirse que abordar la convivencia es asumir el análisis de una positividad, esto es, según Foucault: como una práctica discursiva que forma objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos y series de elecciones teóricas. Estos grupos no forman ciencias, pero tampoco son montones de cosas simplemente apiladas, sino el sustrato para decir cosas cada vez más organizadas sobre las cosas. En este sentido, a este conjunto de elementos formados de modo regular por una práctica discursiva se le puede llamar saber (Foucault, p. 306). Por tanto, se puede hablar del saber de la convivencia escolar en Colombia.

En relación con las *prácticas*, quedan inicialmente en evidencia dos asuntos: uno, la información oficial de las orientaciones que llegan por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a las instituciones, otras son derivadas de lineamientos de las diferentes Secretarías de



Educación; otras más son iniciativas de los docentes vinculados a sus trabajos de formación posgraduada o apuestas institucionales; dos, la realidad institucional de conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, situación que comenzó a figurar en la prensa con titulares que hacían denuncias de la realidad escolar. En otro nivel, figura un recurso de las familias para velar por los derechos de sus hijos, la tutela. Se comienzan a reconocer las sentencias de la Corte Constitucional como una garantía del derecho a la educación de los estudiantes vulnerados. La parte motiva de las sentencias se convierten en conceptualizaciones sobre el tema y sus resoluciones se han configurado en la estructura para demandar una ley nacional que prohíba el maltrato escolar. La aprobación del Sistema de Convivencia Escolar propició la emergencia de prácticas generalizadas para las instituciones educativas del país, la modificación al Manual de Convivencia, la modificación de los proyectos educativos en correspondencia con la nueva ley y la configuración de los comités de convivencia escolar en cada espacio educativo.

También se generaron prácticas relacionadas con temáticas específicas que incluye temas como el conflicto, la violencia, la mediación, el trabajo en valores, la paz, e incluso la tecnología es asumida también como posibilidad de mejora de las relaciones interpersonales. Estas experiencias institucionales, generalmente lideradas por maestros, pasan a ser parte de concursos, reconocimientos y de premios nacionales o locales que sirvan de ejemplo y puedan ser replicadas en otros escenarios. Por estas vías, la convivencia pasa a convertirse en una especie de fundamento de la dinámica institucional y, por tanto, en un tema que se prioriza y se divulga con guías y cartillas diseñadas para ese fin.

Una práctica que se ha consolidado es la valoración de las competencias ciudadanas que tiene entre sus fundamentos un eje de convivencia escolar, inicialmente eran ejercicios locales realizados en la ciudad de Bogotá, posteriormente se extendieron a todo el territorio por medio de las pruebas saber que presentan los estudiantes cada año, estos resultados se complementan con los

estudios internacionales sobre ciudadanía en el que si bien no participan todos los estudiantes del territorio colombiano sus resultados si se generalizan. Una práctica que permanece sin mutaciones durante la temporalidad de la tesis es la violencia social que conlleva a violencia escolar.

No se pueden dejar de mencionar los proyectos de prevención de consumo de sustancias psicoactivas o de embarazo adolescente, así como la capacitación a maestros que llegan a las escuelas por ofertas oficiales de las dependencias administrativas o por la iniciativa de los maestros en formación continua, que orientan sus trabajos de grado a fortalecer la convivencia. Entre sus apuestas no dejan escapar asuntos relacionados con la participación y la democracia de los estudiantes en las dinámicas escolares y del vínculo de las familias con la institución. No se ubican prácticas que valoren la implementación de las herramientas sugeridas en el sistema de convivencia escolar, pero si se ubica como extrañeza pocos discursos y prácticas sobre la violencia de género que afecta la convivencia escolar.

Los estudiantes que son actores protagónicos de la convivencia escolar pocas veces figuran como dinamizadores de los procesos, por el contrario, son receptores de los proyectos, actividades y experiencias que los maestros planean, algunos son maestros investigadores, pero muchos otros también son receptores de las orientaciones ministeriales, los maestros investigadores aunque consolidan otro tipo de pensamiento, también se acogen a la normativa. Se observa un distanciamiento entre el discurso y la práctica que deja en evidencia la falta de diagnósticos para el diseño de proyectos, la falta de seguimiento a la pertinencia legislativa y la rigurosidad queda vinculada a las investigaciones en pequeña escala realizada por los maestros. Posterior a la promulgación de la Ley de convivencia escolar la demanda de informes para las instituciones no se hizo esperar, las instituciones dan respuesta a acciones prácticas, pero también al diligenciamiento de actas para presentar a entidades de control, en el análisis no se ubican informes de seguimiento a estas acciones pues, aunque hay comités sus informes no se hacen públicos.

Los *usos* de la convivencia escolar, por supuesto, está inextricablemente asociadas a los discursos y a las prácticas. Más aún, entre arqueología y genealogía hay más de continuidad que de deslinde. Y si aceptamos que “la genealogía consiste en señalar los errores, las faltas de apreciación, los cálculos equivocados que han dado nacimiento a todo lo que existe y tiene valor para nosotros” (Foucault, 1971<sup>a</sup>, p. 152). Esto significa que, por ejemplo, las emergencias históricas como la convivencia no es el producto de una conciencia, de una estrategia histórica, pero tampoco es transparente, se configura en relación con necesidades y tratamientos, es decir, de usos de los objetos en formación. La convivencia no es una aparición espontánea, es un constructo histórico que, posiblemente, en sus raíces y desarrollos no habite toda la positiva intención que sus discursos y prácticas pretenden demostrar.

La ruta en la que se ubican los discursos y las prácticas deriva en unos usos de la convivencia escolar que tradicionalmente se ha vinculado a la mejora de las relaciones entre la comunidad educativa y dejan por fuera las relaciones de poder que se puedan gestar en esas dinámicas. Frente al panorama social los maestros han sido dinamizadores con el diseño y ejecución de proyectos y también con prácticas de resistencia que cuestionen el sistema y estén alerta a los hilos de poder. Se marca un distanciamiento entre la práctica y la teoría y se olvida que es un juego de dominación que configura sujetos.

En todas las formas de relación interpersonal hay formas del poder que, sin embargo, no deberían producir violencias excesivas. La interacción entre docentes y estudiantes, pero mucho más en el encuentro entre los mismos estudiantes, estas relaciones a las cuales subyace una voluntad de poder y, por tanto, de conflicto, muchas veces pasa a la utilización de la violencia para resolver sus diferencias, que son aprendidos o influenciados por el entorno, la violencia intrafamiliar e incluso, réplica de acciones que ven en la televisión o en las redes sociales. Estas interacciones se naturalizaron al punto de dejarlas escalar en violencias. Es así como la convivencia

pasa de un encuentro con el otro a convertirse en un espacio de observación y monitoreo con cámaras y vigilancia para mantener el control y que con él se pierda la posibilidad de participación, situación que favorece a quien ostenta el poder porque tiene todo controlado. Situaciones como las mencionadas llevan a pensar que la convivencia es usada para controlar.

El control se hace evidente cuando se pasa de actividades a desarrollar en el aula a pruebas estandarizadas que marcan una ruta de acción y que dividen la población escolar entre los que responden correctamente según unos parámetros y quienes están ubicados en entornos menos favorecidos, presentan dificultades para comprender la prueba y tiene como resultado un desempeño bajo. La convivencia se usa para garantizar un desempeño alto en las pruebas estandarizadas que favorezcan la movilidad económica de los países, pues las pruebas están programadas internacionalmente por la banca y de acuerdo con los resultados son los préstamos otorgados a los países.

La escuela al ser una institución de control, regula comportamientos y determina las relaciones humanas, pero en ese control esta oculta una función política y económica en la convivencia escolar que se hace evidente en la legislación, las practicas escolares son estrategias de dominación lo que convierte a la convivencia escolar en un discurso y una práctica que tienen una intencionalidad más allá del compartir y estar con otros y es perfilar al estudiante para que tenga unos comportamientos específicos en sociedad que estén acordes con la Constitución Política y también, de forma soterrada, con los ideales capitalistas. El juego no surge de la nada, es un engranaje completo que responden a muchas aristas que lo complejiza al punto que queda más en acción que en conceptualización.

La convivencia escolar es un modo de justificación de endilgarle a la escuela sistemas paliativos para que afronten una realidad social, pues, así como en otras décadas a los jóvenes se les culpaba, se les asignaban categorías y rótulos para generar vacío, así mismo sucede con la

escuela, se le asignan discursos y prácticas de convivencia escolar para afrontar fenómenos que no le son propios, que se han filtrado de lo social y el discurso ha rotulado la escuela como violenta. La convivencia escolar más que un proceso de prevención se convierte en un concepto que figura en el escenario ante el estallido de la violencia, ante las demandas internacionales, pero por falta de seguimiento nuevamente se generan estallidos violentos que hace que el ciclo se repita en una demanda incluso desmedida, pero sin impacto.

La filigrana de la convivencia escolar muestra que detrás de las prácticas discursivas existen sujetos que las emiten, se configuran, configuran a otros y en el cruce con asuntos sociales se reconfiguran. Se puede ubicar la figura del docente como sujeto que acompaña la gestión de la convivencia en el aula, al estudiante como actor partícipe, pero también un sistema judicial que regula desde la norma, sin conocer el rol de la familia y los académicos. Es así como se afianza un concepto salvador que intenta dar respuesta a dinámicas sociales, pero desde una realidad escolar, entrando en un juego más que saber-poder, parece de hacer-poder, pues el activismo marca la realidad de la escuela con rutas de acción impuestas desde el afuera y de las instituciones en la búsqueda de remedios que coadyuven a la transformación de la escuela a causa de lo social.

Hacer un análisis de la convivencia escolar en Colombia remite a saberes y prácticas relacionadas y opuestas, a saber, los derechos y la negación de estos, el reclamo de los valores y contrario, la ausencia de ellos en la sociedad, necesidad de paz, pero un acuerdo por la guerra, un deseo de convivencia, pero un discurso de violencia presente en la escuela. Todo este panorama muestra un dominio de una clase que se favorece por el discurso que impera y más aún obtiene beneficios que niega. Un ejemplo claro, es la insistencia de repetir un mismo discurso para que la clase vulnerable que ya está en desventaja crea que de ella depende la transformación. Es una estrategia de poder que no es visible, pues en el exterior deja clara la buena intención de la legislación por la mejora. Es así como el discurso de formación se convierte en una forma de control

del poder hegemónico que a través de la ley exige a la escuela resultados sin establecer compromisos para suplir la deuda histórica con la educación. Existe una diferencia entre lo que se enuncia y se hace visible, unos hilos de poder que mueven e impulsan la configuración de sujetos previamente determinados, con un límite en la adquisición y dominio de la información.

La escuela como institución alberga y homogeniza una cantidad de población escolar, perfila las dinámicas escolares para lograr un tipo particular de estudiante y en lo social un tipo particular de ciudadano. Lo peligroso en este juego de poder es la normalización a la que llegan los dispositivos, pues homogenizan y eliminan la diferencia, la posibilidad de pensamientos y comportamientos diferentes a los ya reglados, favorece el poder. Se presenta una ruptura entre el discurso que habla de características individuales y prácticas que igualan, que hacen que un grupo escolar no cuestione y que un ciudadano tampoco lo haga. Como dispositivo la convivencia se ancla a clases sociales específicas que durante su trayecto escolar se apropia de la lógica de los manuales para responder luego a estándares superiores impuestos por espacios sociales y demandas internacionales. Se reduce así la convivencia en coexistencia en un espacio en el que se agrupan personas, pero sin una clara intención de interactuar o formar comunidad.

Las condiciones del país también justifican la necesidad de continuar las apuestas por la convivencia escolar, pues frente a una guerra social que se perpetua, la demanda para la paz crece, y la escuela se convierte en soporte de la sociedad para regular comportamientos y direccionar una masa escolar ojalá, hacia la ciudadanía, sin dejar de atender un estándar mundial marcado por la legislación y las pruebas. Se podría concluir que la escuela produce sujetos dóciles y los moldea a una demanda social. Se usa la convivencia escolar como un aparente remedio para la violencia, un remedio sin fórmula, porque pasa igual que con la guerra, es más productivo en términos económicos la guerra que la paz, es más productivo el discurso y la financiación para estudiar la violencia escolar que la misma convivencia.

En términos metodológicos la arqueología y la genealogía ampliaron el campo de análisis más allá de generar propuestas de implementación, pues permitieron dilucidar juegos de poder que quedan ocultos en los discursos ofrecidos. Aunque no es un método usual en educación tiene potencial para hacer investigaciones de largo plazo. Pues con ella se puede leer un nuevo orden institucional para reestructurar la relación de saber-poder que quedó expuesto en el análisis, en el que se hacen visibles los hilos de dominación y las realidades de los contextos que acompañan los escenarios educativos, más allá de las características de los estudiantes, y si bien todos estamos expuestos en relaciones de poder las propuestas institucionales tendrían que orientarse al logro de una participación que fomente la democracia.

El discurso y las prácticas sobre la convivencia escolar, después de la remoción y la búsqueda meticulosa en el archivo, se despojan de la bondad que los caracteriza de realizar acciones para que todos puedan estar juntos y con cada lectura se evidencia la intención de dominar a un pueblo para asumir desde los procesos pedagógicos transformaciones del contexto que deben estar lideradas desde el Estado. Esta conclusión solo es posible afirmarla después de horas de búsqueda continua de enunciados, de agruparlos para ubicar las repeticiones y trazar con ellos mapas o esquemas que mostraron las fuerzas de poder de las palabras hechas discurso.

Es menester mencionar que la importancia de este trabajo para la comunidad académica se da en tanto brinda un panorama de la convivencia escolar desde un enfoque diferente a la intervención, pues reconoce discursos y prácticas de diversas fuentes. Presenta autoridades y conceptos rectores sobre el tema, pero también tiene información sobre referentes investigativos recientes. Así mismo, presenta como novedad, una metodología poco implementada que permite descripciones arqueológicas y análisis genealógicos sobre el tema en cuestión. Pero el mayor aporte fue develar las relaciones de poder que están ocultas bajo la intención de un discurso y unas prácticas que tiene un uso relacionado con la configuración de sujetos estudiantes o maestros para

que respondan a unas demandas que parecieran simples, como una formación para obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas pero que dejan ver una intención económica, política y de subjetivación.

La limitación del estudio está dada por el tiempo y por el equipo que conforma la investigación, pues dos años de desarrollo de la investigación y un solo responsable que no tiene dedicación exclusiva porque debe cumplir con sus responsabilidades como maestra de escuela, son poco para profundizar en las dinámicas de los discursos y las prácticas de todo un territorio, así que queda restringida a la información documental más reconocida sobre el tema. Fue difícil alejarme de mi rol como docente para ser objetiva en un proceso que he abordado de forma propositiva e investigativa por primera vez, desde un enfoque arqueológico y genealógico.

Una limitación en la revisión de los discursos fue la dificultad al momento de estructurar el informe, pues los documentos contenían información que se cruzaba entre sí. La saturación de la información consignada en las mallas y luego pasarlas a prosa generó una reescritura constante del documento antes de llegar a la versión final. Algunos textos parten de generalidades que no se desarrollan, especifican que hay múltiples enfoques, pero no los señalan, algunos otros mencionan que son resultados de investigación, pero no detallan el método o describen el proceso. Es así como los lugares comunes invaden un tema de interés y presente en el sistema educativo. Situación similar sucedió con la prensa que presenta un número significativo de información, pero al intentar buscar un informe que las sistematice no se logra, así que los datos de la prensa se limitan a enunciar la acción, pero no a describir detalladamente la experiencia, el periódico además de hacer denuncias también exalta experiencias relacionadas con proyectos de convivencia.

Una continuidad a este proceso puede darse si se establecen alianzas con centros de documentación o repositorios para realizar revisiones de todo el material relacionado con el tema con el apoyo de grupos de investigación; desde otros métodos de investigación se pueden incluir



entrevistas a las personas que escribieron los archivos, es decir, integrantes de organismos internacionales, los ponentes de las leyes, quienes las aprueban, los magistrados, los académicos, los maestros, los estudiantes y sus familias, los periodistas, los funcionarios del Ministerio y de las Secretarías de Educación, todos ellos tienen argumentos sobre la convivencia escolar, que merecen ser escuchados y confrontados con lo que está escrito.

No era mi objetivo hacer contrastes entre el discurso y la práctica, así que una posible continuidad es establecer periodicidades y mostrar si en determinadas épocas las instituciones dan respuesta a las orientaciones ministeriales o, por el contrario, lo estatal reconoce las características sociales y escolares y trabaja en torno a ella. Retomo la idea de la expedición pedagógica nacional, configurar un grupo de investigadores que pueda viajar a diferentes zonas de Colombia, descubrir que discursos llegan a las escuelas, que prácticas realizan las comunidades, que tanta necesidad de convivencia escolar como la conocemos tienen o, por el contrario, que tantos casos de abuso escolar se presentan. Con esos datos elaborar mapas, aprovechando los recursos digitales y así, visibilizar y gestionar estas situaciones.

Se puede rastrear el impacto que han tenido los discursos imperantes en los integrantes de la comunidad educativa, cómo se movilizó la escuela con el discurso de la década de los noventa sobre violencia social y derechos humanos, qué sucedió con la llegada de la convivencia escolar vinculada a las competencias ciudadanas y qué acontece en la actualidad con el discurso de la convivencia, pero desde la demanda de la educación para la paz. Otra línea es establecer comparaciones entre instituciones educativas privadas y oficiales, los tiempos que se invierten en el trabajo sobre convivencia escolar y las comprensiones que tienen de ellas. Un reto para las futuras investigaciones es fortalecer procesos bajo la metodología arqueológica-genealógica, que logren nuevas comprensiones sobre ella y que develen el lado operativo del enfoque. De igual manera se pueden establecer relaciones interuniversitarias para aprovechar los resultados de

estudios realizados en otros países, por ejemplo, identificar si en Colombia también se comprende la convivencia desde los enfoques que se han conceptualizado en otros países.

Se invita a futuros investigadores a no desviar la intención investigativa de los usos que se le da la convivencia y a esos discursos y prácticas que circulan, incluso a poner bajo sospecha otros discursos relacionados con los procesos educativos, qué influjos tienen y en realidad para qué se utilizan. Finalmente se recuerda a las instituciones responsables de la formación de maestros consolidar propuestas que fortalezcan el pensamiento crítico, para que reconozcan que la legislación y las orientaciones ministeriales tienen un impacto directo en el reconocimiento de la diversidad y en la construcción de subjetividades. Así, la arqueología y la genealogía cobran vida no solo para procesos investigativos sino para leer y comprender las dinámicas sociales, escolares y personales, pues representa una mirada crítica y una actitud de problematización de las situaciones cotidianas con el profesionalismo y la ética por el saber y el hacer.

Por último, frente a la pregunta de los lectores, sobre una síntesis de las conclusiones de la investigación, es decir, una pregunta por la tesis de la tesis, se requiere decir que el trabajo ha mostrado que los discursos y las prácticas de convivencia escolar no son simplemente la respuesta institucional centralizada, general y unívoca para una realidad específica de violencias, sociales, políticas y educativas. No hubo tal unidad, ni función claramente determinada. Si bien, por supuesto, las diferentes violencias han sido el campo de emergencia de estos discursos y prácticas sobre la convivencia, la mirada tuvo que ser otra: mostrar que había una dispersión, una multiplicidad de voces, de intereses, de necesidades en relación con los efectos educativos de esas violencias; por tanto, la convivencia no fue la categoría que organizó los discursos, sino que los diferentes discursos y prácticas terminaron por configurar un enunciado que cada vez abarca más cosas y, también, como se mostró, adquiere más usos en las lógicas del saber-poder. Por eso, nuestro objetivo fue, y la investigación lo ha comprobado, que para abordar críticamente la

convivencia no basta con invocar mejores propuestas para convivir armónicamente, sino reconocer las lógicas en las cuales ha surgido, las condiciones de su desarrollo histórico y las articulaciones con las formas actuales del gobierno de la población, es decir, la convivencia escolar, por lo menos desde un punto de vista académico, se tiene que mirarse con ojos de arqueólogo y de genealogista.

Al mismo tiempo, sin embargo, como soy maestra, tengo que preguntarme ¿y si llegó simplemente con vista arqueológica-genealógica a la escuela, estoy haciendo un aporte significativo para transformar en la práctica cotidiana lo que convertí en un objeto de estudio doctoral por su impacto en la cotidianidad escolar? Creo que la visión arqueológica-genealógica, por lo menos, me ha permitido pensar la convivencia de otro modo, y ha frenado el impulso inculcado de siempre responder con el deseo de una propuesta de intervención salvífica, porque estas, quizás, en vez de producir esa convivencia esperada son el combustible para que nunca se agoten los usos que de ella se hacen para beneficios por fuera de la escuela.

## Referencias

- Abril-Martínez, C. A. (2019). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188–202. <https://doi.org/10.22335/rict.v12i1.1045>
- Acevedo-Suárez, A. y Rojas-Castillo, Z. (2016). Generalidad del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*. 46 (124), 33-45. <https://doi.org/10.18566/rfdcp.v46n124.a03>
- Acevedo Tarazona, Á. y Samacá Alonso, G. (Ed.). (2013). *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX*. Colección “Escuela de Historia, 25 años”.
- Agamben, G. (2006). *Profanaciones*. (E. Dobry, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 2005).
- Agamben, G. (2011a). *¿Qué es un dispositivo?* (R. Fuentes, Trad.). Sociológica. (Trabajo original publicado en 2006). <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Agamben, G. (2011b). *Conversaciones con filósofos* [conferencia]. Buenos Aires, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=lc3kcJzYbs>
- Aguirre-Román, J. O., Pabón-Mantilla, A. P., Moreno-Bernal, I. P. (2019). Entre la juridificación y la profundización de la democracia social: elementos para pensar los conflictos alrededor de los manuales de convivencia en las instituciones educativas y los derechos fundamentales de los estudiantes. *Estudios Socio-jurídicos*, 22(1), 391-415. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/7604>
- Ahmed, S. (2020). *¿Para qué sirve? Sobre los usos del uso*. Bellaterra.
- Alcaldía de Medellín. (2007). *Experiencias constructoras de cultura paz*.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/514/Clima%20escolar%20y%20victimizacion%20en%20Bogota%202013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/459>

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018a). *Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares*.  
<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/833>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018b). *Orientaciones metodológicas para el fortalecimiento del Plan Institucional de convivencia escolar: lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos*.  
<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/829>
- Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. *Ra Ximhai*, 12(3), 207-213.  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71682>
- Álvarez, E. y Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)*. Piso Diez.
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arce, C. y González, J. (2014) *Convivencia en los centros educación básica y media en Colombia*. En: Gairín, J. Barrera-Corominas, A. (compiladores). Red AGE. Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Areiza-Madrid, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *Ra Ximhai*, 10(2), 313-336.  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71205/62903>
- Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. (R. Gil, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1958).
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* (R. Sala, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1997).
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. (A. Poljak, Trad.). Península. (Trabajo original publicado en 1961).
- Arias, L. (2002). *La convivencia escolar: manual de referencia bibliográfica*. Corporación Región para el Desarrollo y la Democracia.
- Arias, M., Camacho, A., Ibañez, A., Mejía, D. y Rodríguez, C. (Ed.). (2014). *Costos económicos y sociales del conflicto en Colombia: ¿cómo construir un posconflicto sostenible?* Kimpres Ltda.

- Arias-Vinasco, I. C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de calidad de la Educación. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia\\_escolar.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/Convivencia_escolar.pdf)
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. A., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas chilenas con altos puntajes PISA 2009. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Nuñez, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *PSYKHE*, 27(1), <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Ascorra, P., Carrasco-Aguilar, C., López, V., y Morales, M. (2019). Políticas para el clima escolar en una era de rendición de cuentas. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 27(31), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Avellaneda Hernández, S. L., y Pardo Morcote, S. M. (2019). Educando para la paz: un estudio desde las instituciones educativas rurales del Páramo de la Sarna en Boyacá, Colombia. *Pensamiento Jurídico*, 50, 183-205. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/85375>
- Ávila, A. (2019). *Detrás de la guerra en Colombia*. Bogotá. Planeta Colombiana.
- Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad* (2<sup>a</sup> ed.). Miño y Dávila Editores.
- Barreneche, J. (2014). Vivir juntos: habilidades para la construcción de ciudadanía. *Centro Editorial Universidad Católica de Manizales*. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2508>
- Barrera, M., Chaux, E., y Trujillo, D. (2015). ¿Los mejores perfumes vienen en envases pequeños? Potencial de las intervenciones breves en el contexto educativo. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 285-300. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.43348>

- Batanelo, L. (2013). Escritura arqueológica de los enunciados discursivos sobre calidad de la educación superior en Colombia entre 1991 y 2013. *Discurso y sociedad*, 7(4), 664-684. [http://dissoc.org/ediciones/v07n04/DS7\(4\)Batanelo.html](http://dissoc.org/ediciones/v07n04/DS7(4)Batanelo.html)
- Baudelot, Ch. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.
- Bayona-Rodríguez, H. y Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, 2(37), 15-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2143>
- Bedoya, J. (2017). La coerción social extorsiva y el milagro de Medellín: la contra cara de un modelo. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 42(3), 400-416. <https://doi.org/10.1080/08263663.2017.1378407>
- Bedoya, M y Castrillón, A. (2021). Michel Foucault y la historia del presente. *Andamios*, 18(46), 493-512 <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v18i46.854>
- Beltrán, Y. y Herrera, L. (2016). Análisis comparativo del programa de prevención del hostigamiento escolar olweus y del proyecto Sevilla anti-violencia escolar. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 13-40. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/12486](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/12486)
- Benente, M. (2017). Poder disciplinario y capitalismo en Michel Foucault. *Revista de Estudios Sociales*, 61, 86-97. <https://dx.doi.org/10.7440/res61.2017.07>
- Benítez-Moreno, F. (2020). Las políticas de convivencia escolar colombianas en el contexto de América Latina. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 24(24), 45-75. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.72>
- Bernal-Ochoa, B., Díaz-Villadiego, Y. y Meza Lara, I. (2018). A convivir se aprende: Estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Hexágono Pedagógico*, 9(1), 29-49.
- Betancourt-Rodríguez, M., Triana-Rivera, R., y Torres-Quitara, L. (2017). Propuesta curricular: “Cátedra de la paz” para fortalecer la convivencia. *Rastros Rostros*, 19(34), 44-51. <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2150>
- Bickmore, K. (2016). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿Las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3404/3621>
- Bickmore, K., Awad, Y. & Radjenovic, A. (2017). Voices of Canadian and Mexican youth surrounded by violence: Learning experiences for peace-building citizenship. *Research in Comparative and International Education*, 12(1), 26-45. <https://doi.org/10.1177/1745499917699046>

- Banco Interamericano de Desarrollo (2006). Anexo único. Programa para el desarrollo de competencias ciudadanas.
- Bocanegra, H. y Herrera, C. (2018). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa De convivencia escolar en Colombia: entre la Formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23, 185-214.  
<http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/413>
- Bolaños-Martínez, D. y Stuart-Rivero, A. J. (2019). Educación Física y tecnología en la formación integral del estudiante. *Revista Conrado*, 15(69), 280-287.  
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1070>
- Bonilla-Castro, E. (1995). Atlantida: Producción De Conocimiento Por Fuera De Las Reglas Del Método. En: Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Tomo I La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana. Fundación FES, Colciencias, TM Editores. Cajiao, F (director).
- Bonilla, G., Rodríguez, D.A., y Cardona, R.A. (2016). Ciudadanías emergentes: a propósito del posconflicto y la urgencia de una pedagogía para la paz desde la polifacética condición humana. *Espiral*, 6(2), 37-52.  
<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1648>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco
- Botello, H. (2016). Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia. *Zona Próxima*, 24, 1-12. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6000/8720>
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas*, 9, 111-126.  
<https://www.instantesyazares.com.ar/article/practicas-discursivas-el-abordaje-del-discurso-en-el-pensamiento-de-michel-foucault/>
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del liberalismo*. Malpasso.
- Buckler, C. y Creech, H. (2016). *Formando el futuro que queremos. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. Informe Final.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230302_spa)
- Buendía-Giraldo, N., Castaño-Castrillón, J., Cañón, S., Giraldo-Acevedo, J., Marín-Echeverri, L., Sánchez-Pacheco, S. y Suárez-Ruiz, F. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios de Chinchiná (Colombia), 2014. *Revista Psicología desde el Caribe*,



- 33(3), 312-332.  
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/7767/9494>
- Buitrago-Carvajal, H. (2015). La metodología investigativa de la Ontología crítica del presente o historia arqueo-genealógica. *Revista Quaestiones Disputatae*, 8(17), 168-184.  
<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/989/956>
- Caballero, P. (1997, del 13 al 14 de noviembre). La gestión en busca del sujeto: El caso de Colombia [Seminario Internacional]. *Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa*, Santiago, Chile.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117612>
- Caballero, A. (2018). *Historia de Colombia y sus oligarquías*. (2nd ed.). Crítica.
- Caballero-León, L. M. (2020). Comprensión de la Violencia Escolar en Colombia. *Pensamiento y Acción*, (29), 105–120. <https://doi.org/10.19053/01201190.n29.2020.12101>
- Cáceres-Roja, P., Aguirre-Román, J. y Pabón-Mantilla, A. (2019). Sistema nacional de convivencia escolar y democracia agonística: una perspectiva para el abordaje del conflicto en las instituciones escolares. *Saber, ciencia y libertad*, 14(1), 261-274.  
<https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5228>
- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Fundación FES.
- Cajiao, F (director) (1995). Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Tomo I La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana. Fundación FES, Colciencias, TM Editores.
- Calderón-Benítez, L., Henry-Pérez, L., Castillo-Camargo, A., López-Fontalvo, M., Quiroga-Luque, G., Uribe-Torres, C. y Contreras-González, U. (2018). Convivencia escolar mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 95 -105. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.07>
- Calderón Llanos, O. F. (2018). Conflicto discursivo sobre educación: neoliberales, críticos y docentes en formación. *Revista Educación Y Ciudad*, 34, 167-176.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1884>
- Calderón, M., Otálora, D., Guerra, S. y Medina, E. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios Pedagógico*, 44(3), 303-316.  
<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4236/5286>

- Calvin, J., Gurel, S., & Barber, B. (2017). State-level analysis of school punitive discipline practices in Florida. *Behavioral Disorder*, 42(2), 65-80.  
<https://doi.org/10.1177/0198742916688652>
- Camacho–Amaya, E., Fonseca–Brochero, A., Mercado, M., Escorcía–Polo, Y., Gómez–López, Y., Ariza–Álvarez, M., Gómez–Colón, J., De La Hoz–Cera, W. y Visbal, N. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediadas por la tecnología de la información y comunicación. *Cultura. Educación y Sociedad*, 9(1), 134-146.  
<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.10>
- Camacho-Bonilla, N.M., Ordoñez-León, J.C., Roncancio-Ariza, M.H. y Vaca-Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>
- Camargo-Abello, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, 34. <https://doi.org/10.17227/01203916.5407>
- Camilo-Rojas, J., Jiménez-Delgado, A., Jiménez-Jiménez, B., López-Delgado, I., Ospino-Ortiz, N., Cabarcas-Massón, M., Paba-Ruíz, M. y Navarro-Ramírez, L. (2018). Investigación como estrategia pedagógica para la convivencia escolar a través de competencias ciudadanas. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 291-302.  
<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.33>
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Ediciones península.
- Camps, V.; Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Editorial Ariel.
- Cantor, J. (2018). “Aula-ciudad”: una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 72-83. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13278>
- Cañaveral, E. C. y Ospina-Alvarado, M. C. (2019). Convivencia escolar y potencialidades en niños con capacidades educativas diversas o necesidades educativas especiales. *Revista Aletheia*, 11(2), 63-86.  
<https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/561>
- Carbajal-Padilla, P. (2016). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.  
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403>
- Cárdenas, Ó. y Cárdenas, M. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana (1800-1850). *Praxis & Saber*, 11(25), 131-152.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8459>

- Cárdenas-Messa, G. A., Soto-Arias, C. y Becerra-Collazos, D. A. (2020). Juegos cooperativos en la convivencia escolar, un estudio descriptivo. *Cultura Educación Y Sociedad*, 11(2), 300–312. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.19>
- Cardozo, A., Morales, A. y Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia. *Educação E Pesquisa*, 46. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/169873>
- Cardozo-Rusinque, A., Martínez-González, M., De La Peña-Leiva, A, Avedaño-Villa1, I. y Crissien-Borrero, T, (2019). Factores psicosociales asociados al conflicto entre menores en el contexto escolar. *Educ. Soc., Campinas*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019189140>
- Carpio, C., Tejero, J. y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *REOP – Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124 – 134. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11249>
- Caruso, M. (2005). The Persistence of Educational Semantics: Patterns of Variation in Monitorial Schooling in Colombia (1821–1844). *Pedagogica Historica*, 41(6), 721–744.
- Caruso, M. & Roldán Vera, E. (2005). Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century. *Paedagogica Historica*, 41(6), 645-654.
- Carvajal, G., Ojeda, D., Díaz, E. y Tabares, Y. (2020). Convivencia escolar y procesos intergeneracionales: Encuentros y tensiones. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(1). 101-116. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.07>
- Carvajal, W. y Acebedo, M. (2019). La provención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares. *Revista Temas*, (13), 157-171. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/2340>
- Carranza, D. E. (2017). La seguridad escolar como problema político. *Infancias Imágenes*, 16(1), 9-24.
- Carrasco, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, Vol. 18(1), pp. 1-11. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1494>
- Carreño, E. (2018). Situación fiscal de la educación superior en Colombia. Una política de estado para apoyar la ignorancia y el desconocimiento de un derecho humano UNACIENCIA.

*Revista de Estudios e Investigaciones* Año 11, Nº 21, julio - diciembre de 2018 DOI: 10.35997/runacv11n21a4

- Carreño, M. y Rozo, H. (2020). Estrategias para desarrollar la convivencia y paz desde la educación. *Academia y Virtualidad*, 13 (2), pp. 35-56.  
<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/4501>
- Castellanos Bothia, F. L., y Pérez Álvarez, K. E. (2019). La convivencia escolar: una arista de paz en medio del posconflicto. *Temas Socio-Jurídicos*, 38(76), 155-166.  
<https://doi.org/10.29375/01208578.3582>
- Castells, M. (2015). Volver a leer las prácticas. Michel Foucault, otras lecturas posibles. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (10), 269-280.  
<https://doi.org/10.35305/rece.v0i10.236>
- Castiblanco-Aldana, J., López-Padilla, M. y Valenzuela-González, J. (2014) Convivencia en la escuela, desafíos en un contexto de globalización, multiculturalismo y estandarización en medio de la diversidad. *Revista Educación y Ciudad* (26), 65-76.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.44>
- Castiblanco-Cadena, J. A., Arango-Angulo, D. C. y Niño-Ramírez, D. C. (2017). Solidaridad, responsabilidad y control emocional: sendero propicio para la convivencia estudiantil. *Rastros Rostros*, 19(35), 1-12. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.01>
- Castiblanco-Hernández, L. N. y González-Santos, B. J. (2020). Bullying y estilos de afrontamiento en víctimas de una institución educativa, Colombia. *Indagare*, (8), 39-45.  
<https://doi.org/10.35707/indagare/804>
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro, R. (2004). Foucault y el saber educativo (primera parte: herramientas para una teoría crítica sobre la educación). *Revista electrónica diálogos educativos*, 4(8), 40-50.  
<http://146.83.132.45/articulos/2004/dialogos-e-08-Articulo-Castro-Foucault-y-el-saber-educativo.pdf>
- Castro-Robles, A., Niño-Vega, J. y Fernández-Morales, F. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-13. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3675>
- Caycedo, R. y Cocunubo, N. (2016) La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. *Revista Investigaciones Andina*, 18(33), 1729-1750.  
<https://doi.org/10.33132/01248146.657>

- Ceballos, A. y Galeano, E. (2014). La relación familia-escuela, una pregunta desde la convivencia y el desempeño académico de los estudiantes de básica primaria de dos instituciones educativas del área metropolitana. Tesis de Maestría. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*. CNMH- Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia.  
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/medellin-memorias-de-una-guerra-urbana/>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, Inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, (12), 43-53. <https://doi.org/10.7440/res12.2002.04>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Universidad de los Andes.
- Chaux, E. (2013). *Violencia escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años*. Universidad de los Andes.
- Chaux, E. y Jiménez, M. (2009). Aulas en Paz. Un programa multicomponente para la convivencia pacífica. En: Salamanca, M., Casas, A., & Otoya, A. (Eds.). *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas. De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Universidad de los Andes.
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pinera, P., Ruiz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, Ch., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A. (2015). *Desempeños de educación para la paz*. Ministerio de educación nacional.  
[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Desempen%CC%83os%20Ca%CC%81tedra%20de%20la%20Paz.pdf)
- Chaux, E., Mejía, J., Lleras, J., Guáqueta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G., Pinera, P., Ruiz-Silva, A., Valencia, C., Greniez, Ch., García, D., Alvarado, S. y Velásquez, A. (2015). *Secuencias didácticas de educación para la paz (1° a 11° grado)*. Ministerio de educación nacional. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-05/Secuencias%20Did%C3%A1cticas%20EDUPAZ.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Secuencias%20Did%C3%A1cticas%20EDUPAZ.pdf)

- Chaux, E. y Velásquez, A. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 14-37.  
<https://doi.org/10.17227/01203916.7569>
- Chaux, E. y Velásquez, A. (2015). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los Establecimientos Educativos de Preescolar, Básica y Media de Colombia*. Ministerio de Educación Nacional.  
[https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-05/Orientaciones%20Ca%CC%81tedra%20de%20paz.pdf)
- Choque, O. (2016). El “Fracaso” de la Arqueología. *Problemata: Revista internacional de filosofía*, 7(2), 73-98. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/28952>
- Concejo de Medellín. (2010). *Acuerdo Municipal 75 de 2010*.  
[https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/A\\_CONMED\\_0075\\_2010.htm](https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/A_CONMED_0075_2010.htm)
- Conferencia Internacional Americana (1948). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Aprobada en la Novena Conferencia Internacional Americana. Bogotá, Colombia.
- Consortio Instituto Popular de Capacitación –IPC- de la Corporación de Promoción Popular (2001). Programa de Convivencia Ciudadana. Componente: la Comunicación Social, como promotora de la Convivencia Ciudadana. Modelo de Gestión Escolar Favorable a la Convivencia.
- Contreras, N. (2016). *Ley de justicia y paz, un acercamiento desde el análisis de contenido* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada de España] Digibug.  
<http://hdl.handle.net/10481/43885>
- Córdoba, F. (2014). *El constructo convivencia escolar en Educación primaria: naturaleza y dinámicas* [Tesis de doctorado, Universidad de Córdoba] Helvia.  
<http://hdl.handle.net/10396/11953>
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. *Revista confluencia análisis, experiencias y gestión de conflictos*, 2(2), 199-221.
- Córdoba, F. y Ortega, R. (2015). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo de pirámide invertida. *Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*, 1(2), 5-10

- Correa-Romero, N. J. y Hernández-Pineda, L. M. (2010). La tecnología como instrumento de mediación para la convivencia escolar. *Praxis & Saber*, 1(1), 235–248. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1093](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1093)
- Cortés, R. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004* [Tesis de doctorado] DIE - doctorado interinstitucional en educación.
- Cortés, R. (2013) Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984 – 2004. *Pedagogía y Saberes*, (38), 63-69. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69>
- Cortés, M., Zoro S, B. y Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1549>
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial.
- Cubides, H. (2001) Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, (15), 10-23. [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_15/15\\_1C\\_Gobiernoescolar.PDF](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_15/15_1C_Gobiernoescolar.PDF)
- Dalmau, I. (2019). Michel Foucault y la genealogía del saber. *Eikasia*, (85), 25-37. <https://www.revistadefilosofia.org/85-02.pdf>
- Dalmau, I. (2021) Michel Foucault y el problema del método: reflexiones en torno a la arqueogenealogía. *Escritos* 29(62), 84 - 100. <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a06>
- Declaración de Ginebra. (1924). *Declaración de los Derechos del Niño*.
- Deleuze, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. (C. Artal, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1962).
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?, en varios autores, Michel Foucault filósofo, Barcelona, Gedisa.
- Delgado, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 100-112. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020208>
- Delgado-Salazar, R. y Lara-Salcedo, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas psychologica*, 7(3), 673-690.



- Del Pozo-Serrano, F., Jiménez-Bautista, F. y Barrientos-Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, 29, 32-51. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0004>
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. UNESCO. En Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, La educación encierra un tesoro (pp. 91-103). Madrid. Santillana/UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Delors, J. (2013). The Treasure Within: Learning to Know, Learning to Do, Learning to Live Together and Learning to Be. What is the Value of that Treasure 15 Years after Its Publication? *International Review of Education*, 59(3), 319-330. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9350-8>
- Departamento administrativo nacional de estadística- DANE. (2012). *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan - ECECA, para Estudiantes de 5° a 11° de Bogotá Año 2011. Presentación de resultados*. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/480>
- Devia-Góngora, L. (2020). La escuela rural en Colombia. El caso de Sumapaz: una historia política y social (1930-1980). *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica E Investigación Militante*, 3(5), 1-24. <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/80>
- Dewey, J. (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación (L. Luzuriaga, Trad.; 3 er.). Ediciones Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
- Diarra, G., & Plane, P. (2014). Assessing the World Bank's influence on the good governance paradigm. *Oxford Development Studies*, 42(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/13600818.2014.949651>
- Díaz Better, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Revista Educación y Ciudad*, (31), 27-40. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1607>
- Díaz-Better, S. (2019). *Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11369>



- Díaz-Better, S. P. y Sime-Poma, L. E. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Donzelot, J. (1977). *La policía de las familias*. Magazin de Troncos.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ediciones Nueva visión.
- Duarte, J. (2005). Comunicación En La Convivencia Escolar En La Ciudad De Medellín. *Estudios Pedagógicos* 31(1), 137-166. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/3349>
- Duarte, J. y Jurado, J. (2008). Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (55), 62-81. <https://doi.org/10.17227/01203916.7571>
- Durán, E. (2016). *Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso de Bogotá* [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales de Colombia] Repositorio Institucional CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/473>
- Durán-Palacio, N., Moreno-Carmona, N. y Viveros-Chavarría, E. (2015). *Háblame de vos: diagnóstico situacional de los derechos de infancia, niñez y adolescencia en el municipio de La Estrella, Antioquia*. Fundación Universitaria Luis Amigó. [https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/235\\_Hablame\\_de\\_vos.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/235_Hablame_de_vos.pdf)
- Dussel, I. (2020a). Foucault y la historia de la escolarización: presupuestos teóricos y debates historiográficos. *Cadernos de História da Educação*, 19, (2), 345-359. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/54473/28841>
- Dussel, I. (2020b). La clase en pantuflas. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* / Inés Dussel... [et al.] ; compilado por Inés Dussel ; Patricia Ferrante ; Darío Pulfer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria, 2020. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Echeverri-Álvarez, J. (2015). *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia, 1821-1946*. Medellín. UPB.

- Echeverri-Álvarez, J. (2018). Doctorados en educación: formación de maestros con imaginación pedagógica para construir la paz en Colombia. *Revista Boletín Redipe*, 7(10), 80-95. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/587>
- Echeverry, A. (1989). Santander y la instrucción pública (1819-1840) [foro]. *Foro Nacional Por Colombia – Universidad de Antioquia*. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5527>
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (R. García, Trad.). Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. (J. Alemany, Trad.). Península. (Trabajo original publicado en 1987).
- Elijach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Unicef y Plan internacional.
- Elipe, P., Casas, J. A., Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., Cerda, G., & Pérez, C. (2018). Validation and cross-cultural robustness of the school-wide climate scale (scs) across spanish and chilean students. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 182-188. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.002>
- Espejo, M. (2021). Narcotráfico en Colombia: La nueva guerra civil en contra de la democracia y de la construcción de paz. *Co-Herencia*, 18(34), 157–192. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.18.34.6>
- Esteban-Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (Ed.).
- Fernández-Arbeláez, O., Salazar-Andica, M. y Parra-Sánchez, J. (2018). *Construcción de ciudadanía desde la educación y las prácticas cotidianas*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Fernández, N. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227171>
- Fierro-Evans, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). *Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-*

- diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.  
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/3407>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria.
- Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Escola de cultura de pau*, (20).  
[https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar\\_cultura\\_paz.pdf](https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf)
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber* (A. Garzón, Trad.; 1.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1969).
- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la genealogía, la historia* (J. Vázquez, Trad.; 1.ª ed.). Pretextos. (Trabajo original publicado en 1971).
- Foucault, M. (1979). *Microfísica Del Poder* (J. Varela y F. Álvarez, Trad.; 2.ª ed.) La Piqueta. (Trabajo original publicado en 1980).
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón, Trad.; 1.ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. (J. Varela y F. Álvarez, Trad.; 2.ª ed.). La Piqueta. (Trabajo original publicado en 1980).
- Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas* (E. Frost, Trad.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1966).
- Foucault, M. (2002). *Dichos y escritos* (J. Varela y F. Álvarez, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1994).
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso* (A. González, Trad.; 1.ª ed.). Tusquets Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (2009a). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009b). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI

- Foucault, M. (2010). *Historia de la locura en la época clásica, I* (J. Ultrilla, Trad.; 3.ª ed.). Fondo de Cultura Económica (Trabajo original publicado en 1964).
- Foucault, M. (2015) *Del gobierno de los vivos*. Fondo de cultura económico. México.
- Foucault, M. (2018) *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. (H. Pons, Trad.; 1.ª ed.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1994).
- Foucault, M. (2019) *Microfísica del poder*. Primera Edición. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Freinet, C. (2001). *La educación moral y cívica*. Fontamara.
- Fuentes, L. y Pérez, L. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Revista Telos*, 21(1), 61-85. <https://doi.org/10.36390/telos211.05>
- Fundación Corona, El Tiempo, Pontificia Universidad Javeriana, Cámara de Comercio de Bogotá. (2017). *La importancia de los entornos escolares para la convivencia en Bogotá*. Bogotá cómo vamos. <https://bogotacomovamos.org/bogota-como-vamos-en-entornos-escolares-para-la-convivencia/>
- Fundación Empresarios por Colombia. (2018). *Ideas para tejer. Reflexiones sobre la educación en Colombia 2010-2018*. <https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2020/06/Ideas-para-tejer-1.pdf>
- Fundación ideas para la paz. (2016). *La oportunidad de la paz: una propuesta de transformación*. <https://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/57052cf83314e.pdf>
- Fuentes, L. y Pérez, L. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Telos*, 21(1), 61-85. <https://doi.org/10.36390/telos211.05>
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI.
- Galeano, E. y Úsuga, L. (2018). Autoridad en la escuela. Concepciones de los Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa de Medellín. En M. Lopera, G. López, A. Restrepo y E. Henao. (Eds.), *Construir cultura de paz en contexto: aportes desde la escuela, la educación y la investigación*. (pp. 169-186). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Galeano, E. (2020). La convivencia escolar. Una respuesta a los conflictos que genera la diversidad en la escuela. *Revista Q*, 11(22), 247-262. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8119>

- Gallardo-Cerón, B., Hernández-Zuluaga, G., Monsalve-Giraldo, M. y Barrientos-Burgos, H. (2019). Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 62-75. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504>
- Gallego, A. M., Agudelo, J. F., Vásquez, O. C., Restrepo, M. C. y Gálvez, A. (2019). El cultivo de la convivencia: una oportunidad para prevenir situaciones de acoso escolar. *Infancias Imágenes*, 18(2), 159-170. <https://doi.org/10.14483/16579089.14025>
- Galtung, J. (1981) Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipología. En: La violencia y sus causas. La editorial de la Unesco Unesco
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto. Desarrollo y civilización* Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. [https://www.ieee.es/publicaciones-new/cuadernos-de-estrategia/2017/Cuaderno\\_183.html](https://www.ieee.es/publicaciones-new/cuadernos-de-estrategia/2017/Cuaderno_183.html)
- Garcés, V. H. (2020). Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, 16(1), 4-18. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- García, J. (2002). Genealogía de la mirada institucional. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (9), 261-275.
- García, A. y Martínez, J. (2002). Los conflictos escolares: Causas y efectos sobre los menores. *Revista Española de Educación Comparada*, (8), 175-204. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7358>
- García, E. (2018). Genealogía y retornos del saber: Pensamiento, posición y posicionalidad frente al objeto de investigación. *Factótum*, 19, 80-89
- García, L. y López, R. (2014) La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Revista de Pedagogía Bordón*, 66(2), 93-106.
- Gaviria, V. (1991). *El pelaíto que no duro nada*. Basado en el relato de Alexander Gallego. Editorial Nomos S.A.
- Ghiso, A. (1999). Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. *Revista Signo y pensamiento*, (34), 35-58.

- Ghiso, A. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 815-824. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/729>
- Giménez, C. (2005). *El impulso de la convivencia ciudadana e intercultural en los barrios europeos: marco conceptual y metodológico*. Red cien.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Ediciones Morata.
- Giraldo, C. y Gutiérrez, E. (2001) Una Versión Auténtica De Nuestros Conflictos. *Nómadas*, (15), 142-149. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/34-articulos-15/511-Una-versi%C3%B3n-aut%C3%A9ntica-de-nuestros-conflictos>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación* (1ª ed.). Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Imbernón (Coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 53-62). GRAO.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 17(2), 27-38. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/776>
- Gómez, A. (2012.) *La participación juvenil en la construcción de la convivencia escolar*. Instituto Popular de Capacitación –IPC.
- Gómez-Marrugo, E. (2019). La participación del consejo estudiantil como referente para la construcción de cultura democrática y ciudadanía en el Colegio Villas del Progreso IED. *Educación y Ciudad*, 2(37), 147-154. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2155>
- Gonçalvez, L. (1999). La metodología genealógica y arqueológica de Michel Foucault en la investigación en psicología social. En: *Arqueología del Cuerpo y La metodología genealógica y arqueológica de Michel Foucault en la investigación en Psicología Social*. Montevideo: Ed. TEAB. <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2015/06/transitos-de-una-psicologia-social-genealogi%CC%81a-y-arqueologi%CC%81a.pdf>
- González, A. (2017). Relación entre conflicto y posconflicto: Colombia y los acuerdos de paz. Documento de análisis. Instituto Español de Estudios Estratégicos.

- González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533>
- Granados-Soler, D. (2016). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz. *Trabajo Social*, (18), 57-74.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/58571>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento* (1ª ed.). Miño y Dávila.
- Groppa Aquino, J. (2020). La perspectiva archivística en la investigación educacional basada en Foucault. En O. Espinel (Comp.). *Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación*. (pp. 103-119). Corporación Universitaria Minuto de Dios.  
<https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/11409>
- Guerreo, H. y Cepeda, M. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 57-79.  
<http://hdl.handle.net/11323/1020>
- Gutiérrez-Loaiza, A. (2012). Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte. *Estudios Políticos*, (40). 175-200.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/13210>
- Helg, A. (2001). *La Educación en Colombia: 1918-1957* (J. Melo y F. Gómez, Trad.; 2ª ed.). Plaza Y Janés. (Trabajo original publicado en 1984).
- Heredia Duarte, M. y Saldarriaga Vélez, O. (2014). *La educación en Colombia: saberes técnicos y políticos, 1978-1994*. - 1.edición. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, D., Páez, E., Múnera, L. y Duque, L. (2017). Diseño de un programa basado en la promoción del desarrollo positivo en la infancia para la prevención temprana de la violencia en Colombia. *Global Health Promotion*, 24(1): 83-91.
- Hernández-López, Y., Jaramillo-Ocampo, D. y Orozco-Vallejo, M. (2020). La convivencia desde los imaginarios sociales: Encuentros mediados por la complicidad y la amistad. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.5>
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia 1914-1951*. Plaza & Janes.
- Herrera, D. (2001). *Conflicto y escuela. Convivencia y conflicto. Caminos para el aprendizaje en la escuela*. Instituto Popular de Capacitación (IPC).



- Herrera, O. y Frausto, M. (2021). Violencia escolar y mediación pedagógica en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 3(2), 438-453.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.010>
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX, 1914-1991* (J. Faci y C. Castells, Trad.; 1.ª ed.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1994).
- Hobsbawm, E. (2007). *La era del imperio. 1875-1914* (J. Faci, Trad.; 6.ª ed.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1987).
- Holguín Muriel, D., Durango Calle, E., Cardona Arboleda, K. M., Cataño Hurtado, L. S. y Duque Cano, S. I. (2016). *Posconflicto: ideas para una paz en Colombia*. Poiésis.  
<https://doi.org/10.21501/16920945.2112>
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio, sobre la fundamentación normativa de una teoría social* (J. Romeu, Trad.). Katz Editores. (Trabajo original publicado en 1997).
- Huertas, O. (2010). El discurso y la práctica de los derechos plenos frente al libre desarrollo de la personalidad en la escuela. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 2(1), 10-24.  
<https://doi.org/10.22335/rlct.v2i1.64>
- ICFES (2013). *Resultados nacionales censales Competencias ciudadanas SABER 3º, 5º y 9º, 2012*. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Informe-ejecutivo-acciones-actitudes-ciudadanas-2012.pdf>
- ICFES (2016). *Boletín Saber en breve*. Edición 7 Junio Bogotá.  
<https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2185088/Edicion+30++El+examen+saber+pro+en+el+2017.pdf/11baa8a0-9415-ae18-9642-c89a2ad6b664?version=1.0&t=1647921248042>
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada* (1ª ed.). Ediciones Godot.
- Infante, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos* 11, (21), 223-245. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. (Ed.). (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Editorial Jotamar Ltda. <http://www.idep.edu.co/?q=content/memoria-conflicto-y-escuela-voces-y-experiencias-de-maestras-y-maestros-en-bogot%C3%A1>
- Jaramillo, A. y Perea, C. (Ed.). (2014). *Ciudades en la encrucijada: violencia y poder criminal en Río de Janeiro, Medellín, Bogotá y Ciudad Juárez*. Corporación Región. Medellín.



- Jaramillo-Marín, J. y Amaya-Sierra, A. (2021). La reorientación afectiva de la nación en tiempos de la seguridad democrática (2002-2010) y sus efectos de verdad sobre la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 13-33. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10415>
- Jaramillo Uribe, J. (1982) *Manual de historia de Colombia* (1ª ed.). Colcultura (Instituto Colombiano de Cultura) Bogotá.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica* (2nd ed.). Editorial Popular. Barcelona.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular.
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Editorial GRAO.
- Jiménez-Becerra, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (35), 155-188. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/18295>
- Jiménez Becerra, A.; Infante Acevedo, R. y Cortés Salcedo, A. (2012). *Un ejercicio de estado del arte de la temática sobre escuela, memoria y conflicto*. IDEP. En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP (Ed.). *Memoria, Conflicto y escuela. Voces de experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (pp. 17-38). Editorial Jotamar Ltda. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1737>
- Jiménez-Becerra, A. (2021). *Cuatro escritos sobre Michel Foucault: una mirada metodológica y conceptual para pensar la historia de la educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/cuatro\\_escritos\\_sobre\\_michel\\_foucault\\_una\\_mirada\\_metodologica\\_conceptual\\_para\\_pensar\\_la\\_historia\\_de\\_la\\_educacion](https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/cuatro_escritos_sobre_michel_foucault_una_mirada_metodologica_conceptual_para_pensar_la_historia_de_la_educacion)
- Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto, A. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347-359. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1729>
- Kaplan, C. Krotzsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2947>

- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del tali3n. *Pensamiento Psicol3gico*, 14(1), 119-130.  
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1224/1950>
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la ense1anza p3blica* (J. Terr3, Trad.). Ediciones Paid3s. (Trabajo original publicado en 2003).
- Layne Bernal, B., 1lvarez Massi, P. y Luque, J. F. (2019). *Ciberbullying, salud y afrontamiento en estudiantes: el caso de dos universidades*. Fondo Editorial Universidad Cat3lica Luis Amig3. <https://doi.org/10.21501/9789588943497>
- Lederach, J. (2000). *El abec3 de la paz y los conflictos. Educaci3n para la paz*. Catarata.
- Lederach, J. (2007). Construyendo la paz: reconciliaci3n sostenible en sociedades divididas (M. Gonz1lez y L. Pa1os, Trad.; 2.ª ed.). Bakeaz y Gernika Gogoratuz. (Trabajo original publicado en 1998).
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoam3rica: una revisi3n de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educaci3n*, 1(80), 233-266.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Loaiza, J. (2016). *Ni1os, Ni1as y J3venes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciaci3n de subjetividades pol3ticas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales de Colombia]. Repositorio Institucional CINDE.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/474>
- Lopera, I. (2014). Un iter de la educaci3n para la paz desde la escuela. *Ra Ximhai*, 10(2), 47-77.  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71174>
- L3pez, C. (2017). Arqueolog3a y genealog3a: de la historia como recurso para abordar el presente. En E. Chamorro. (Ed.). *Michel Foucault y los sistemas de pensamiento: una mirada hist3rica* (pp. 447-458). Cenaltes Ediciones.
- L3pez de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Urrea-Roa, P. N. y Soto-Godoy, M. F. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educaci3n y Educadores*, 16(3), 383-410.  
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2716>
- L3pez, E. (2011). Funciones de la escuela en el siglo XXI. *Revista digital para profesionales de la ense1anza*, (15), 1-6. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8594.pdf>

- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos B. y Ayala, A. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3413>
- López, V. (2014). Convivencia escolar. Apuntes educación y desarrollo. Unesco, (4). <https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/convivencia-escolar-unesco1.pdf>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L. y Ochoa, A. (2019). Editorial Sección Temática Violencia y convivencia en América Latina: Oportunidades, perspectivas y proyecciones. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-8. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1608>
- López, V., Litichever, L., Valdés, R. y Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1484>
- Losen, D. J., Hodson, C. L., Keith II, M. A., Morrison, K., & Belway, S. (2015). Are we closing the school discipline gap? The Civil Rights Project. <https://escholarship.org/uc/item/2t36g571>
- Luján, L. (2009) *La mediación en el crisol de la convivencia escolar. Una estrategia para la transformación de los conflictos*. Instituto Popular de Capacitación.
- Margot, J. (1995). Genealogía y poder. En J. Montoya (Ed.). Nietzsche 150 años. Editorial Facultad de Humanidades. Colección Tiempo Estético. Cali.
- Marina, J. A. (2006) *Aprender a convivir*. Editorial Ariel.
- Marín, M. y Urrego, A. (2013). Contextos de violencia urbana: Violencia urbana en Medellín/ Colombia. En E. Álvarez y L. Reyes (Eds.). *La escuela sitiada: Violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)* (pp. 17-36). Piso Diez Ediciones.
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. y Concepción, M. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar Para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 14 (1), 72-84. <https://doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>

- Martín, P. (2020). Foucault y la arqueología de la política. Tras las huellas de un método inconcluso. *Revista de Filosofía Diánoia*, 65(84), 81–109.  
<https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2020.84.1603>
- Martínez, A. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. *Revista Educación y Modernidad*.  
[http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1994\\_La\\_travesia\\_de\\_los\\_maestros.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1994_La_travesia_de_los_maestros.pdf)
- Martínez, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, 25(45), 34-49.  
[http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2016\\_Maestro\\_y\\_escolarizacion\\_en\\_Colombia.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/2016_Maestro_y_escolarizacion_en_Colombia.pdf)
- Martínez-Castro, L. E. (2019). Análisis del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos desde la perspectiva de la eficacia simbólica. *Pensamiento Jurídico*, (49), 145-60.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/59377>
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Universidad de la Salle.
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 127-142.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Martínez-Posada, J. E. (2014, del 27 al 29 de agosto). Filamentos para las investigaciones en la visibilización de las subjetividades desde arqueológica y la genealógica [Conferencia]. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Heredia, Costa Rica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev8337>
- Mclaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (S. Guardado y M. González, Trad.; 4<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1994).
- Medina-Palacio, A. D., Moreno-Mosquera, G. E., Rosero-López, J. y García-Mosquera, R. (2016) La investigación como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. *Ciencias Sociales y Educación*, 5(10) 101-116.  
<https://doi.org/10.22395/csye.v5n10a4>
- Melo, J. (2020). *Colombia: una historia mínima. Una mirada integral al país*. Crítica: 3. edición.

- Mena-Edwards, M. I., y Huneus-Villalobos, M. R. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad* 8(2), 9-20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?* Ediciones Octaedro.
- Mejía-Azuero, J. C., González-Serrano, A. y Castro-Londoño, K. (2022). Colombia ante el Comité de Derechos Humanos de la ONU. Descripción del mecanismo de queja. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 14(1), 133-150. <https://doi.org/10.22335/rict.v14i1.1494>
- Mejía-Bustamante, C. y Urrea-Henao A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia*, 11(2), 223-236. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/352>
- Melo González, J. (2017). *Historia mínima de Colombia: la historia de un país que ha oscilado entre la guerra y la paz, la pobreza y el bienestar, el autoritarismo y la democracia*. Madrid: El Colegio de México; Turner Publicaciones.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M.A. y Martínez Ruiz, M.A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Meza-Lopehandía, M. (2020). Elementos del proceso constituyente colombiano. Funcionamiento de la Asamblea Constituyente de 1991. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Asesoría Técnica Parlamentaria. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28696/3/BCN2020%20-%20Proceso%20constituyente%20colombiano.pdf>
- Mojica, L. (2017) Estado del arte sobre los estudios de violencia escolar: el ciber acoso. *Una investigación*, 9(17), 20-56. <https://www.researchgate.net/publication/322959198>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>

- Murillo, M. (2015). La formación del profesorado en convivencia escolar mediante una secuencia didáctica de escritura creativa. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 6(1), 59-71. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/65>
- Murillo, M. y Tirado, E. (2020). Juegos cooperativos en la convivencia escolar: análisis desde la interacción entre los actores educativos. *Cultura, Educación y Sociedad*, 11(2). 303-312. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.19>
- Naciones Unidas. (2009). Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo 2001-2010. Asamblea general <https://cpnn-world.org/resolutions/A-64-80-sp.pdf>
- Naciones Unidas (2013). Derechos humanos oficina del alto comisionado. Declaración y programa de acción de Viena 20 años trabajando por tus derechos.
- Naciones Unidas (2015). Objetivos de desarrollo del milenio. Informe de 2015.
- Naciones Unidas Cepal (2016). Objetivos de desarrollo sostenible. Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna* (1ª ed.). Aique Grupo Editor.
- Narváez, J. H. y Muñoz, L. V. (2013). Espacios imaginarios, una estrategia de fortalecimiento de la convivencia en la escuela. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 5(1), 45-58. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/psicologia/article/view/18047>
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la educación*, (46), 222-247. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/8/8>
- Nieto, D., & Bickmore, K. (2016). Educación ciudadana y convivencia en contextos de violencia: desafíos transnacionales a la construcción de paz en escuelas de México. *Revista Española De Educación Comparada*, (28), 109-134. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17087>
- Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral de Nietzsche*. Alianza editorial.
- Novoa, M., Reina, R. y Yerovi, E. (2020). Cultura de paz como mecanismo para la convivencia humana, intercultural y de otras nacionalidades, desde la educación. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*. Vol. 8 No. 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7405723>

- Núñez, J., Ramírez, J. y Cuesta, L. (2006). *Determinantes de la pobreza en Colombia, 1996-2004*. Naciones Unidas-Cepal.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4789/1/S029701\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4789/1/S029701_es.pdf)
- Nuñez, P. (2015). Ideas de justicia en conflicto. Divergencias entre las regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y las percepciones juveniles sobre la justicia en la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(57).  
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1769>
- Ñáñez, J. J. y Capera, J. J. (2017). Participación política y gobierno escolar en las instituciones educativas de Ibagué. *Espacios Públicos*, (48), 151-171.  
[http://politicas.uaemex.mx/espaciospublicos/images/stories/Espacios\\_Publicos\\_8\\_PARTICIPACION.pdf](http://politicas.uaemex.mx/espaciospublicos/images/stories/Espacios_Publicos_8_PARTICIPACION.pdf)
- Observatorio de convivencia y seguridad ciudadana (2006). *Convivencia y seguridad en Ámbitos escolares de Bogotá D. C.*
- OCDE (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Mineducación. Colombia
- OCDE (2017). Estudio de la OCDE sobre integridad en Colombia: Invirtiendo en integridad pública para afianzar la paz y el desarrollo, Estudios de la OCDE sobre Gobernanza Pública, Éditions. OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264278646-es>
- Ochoa, A. y Diez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 667-684.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. what we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Segunda Edición. Morata. Madrid.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538.
- Organización de Estados Americanos. (1969, del 7 al 22 de noviembre), Convención Americana sobre Derechos Humanos [conferencia]. *Especializada interamericana sobre derechos humanos*, San José, Costa Rica. [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_B-32\\_Convencion\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2016). *Conferencias Iberoamericanas De Educación Declaraciones De Los Ministros De Educación (1988 - 2014)*



<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/Conferencias-Iberoamericanas-de-Educaci%C3%B3n.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. (Resolución 217 A (III)). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Elaborada%20por%20representantes%20de%20todas,todos%20los%20pueblos%20y%20naciones>.
- Organización de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. (Resolución 1386 (XIV)).
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. (Resolución 2200 A (XXI)). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Tecnología. UNESCO (2019). Poner fin a la violencia y el acoso escolares. Informe publicado el 22 de enero de 2019. <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informeunesco>
- Orobio, A. (2014). A propósito de la sociedad para la que educamos y el deterioro de la convivencia en los colegios de Bogotá. *Praxis pedagógica*, 14(15), 221-229. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.221-229>
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Idea la mancha.
- Ortega-Ruiz, R., Monje-López, M. y Córdoba-Alcaide, F. (2009). La actualidad de los modelos legislativos de convivencia. Un metaanálisis. *Educación*, (43), 81-91. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/168895>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil: ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Industrias Gráficas Afanías. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/nuevas-dimensiones-de-la-convivencia-escolar-juvenil-ciberconducta-y-relaciones-en-la-red-ciberconvivencia/educacion-tecnologias-de-la-informacion-y-de-las-comunicaciones/15394>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>
- Ortega-Ruiz, R., Gómez-López, M. y Viejo, C. (2019). Vida sentimental y cortejo adolescente en el ámbito de la convivencia escolar y juvenil. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 9-22.



<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1876/2830>

- Ortiz-Padilla, M., Barros-Moncada, M., Ariza-Ortiz, S. y Rubio-Castro, R. (2018). Gestión de la convivencia escolar: indicador de calidad en la organización educativa. *Opción*, 34(18), 1097-1125. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23969>
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (11), 93-125. <http://hdl.handle.net/10016/8897>
- Ospina-Ramírez, D. A. y Mosquera-Ñañez, J. M. (2020). Rastros de violencia institucional: retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 203-222. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7504>
- Ospina, Y. (2016). Convivencia y disciplina en la formación de sujetos que se educan en tres instituciones educativas de dos municipios del Valle del Cauca. *Hojas y Hablas*, (13), 9-26. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/115>
- Pabón-Mantilla, A. P., Aguirre, J. y Botero, A. (2019). Transformaciones de la educación producto del influjo del modelo neoliberal: escuela sin atributos y jurisprudencia constitucional colombiana. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 11(2), 213-226. <http://dx.doi.org/10.22335/rlect.v11i2.879>
- Páez-Esteban, A. N., Ramírez-Cruz, M. A., Campos de Aldana, M.S., Duarte-Bueno, L. M. y Urrea-Vega, E. A. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 11(3). <https://revistas.udes.edu.co/cuidarte/article/view/1000>
- Palacios-Mena, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 15(21), 335-376. <https://doi.org/10.19053/01227238.2476>
- Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I., & Vernon, A. (2011). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 6(1), 295-317. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/276>
- Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandon, G. y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Tercer mundo Editores.
- Pécaut, D. (2001). *Evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953*. (A. Valencia, Trad.). Grupo Editorial Norma. (Trabajo original publicado en 1987).

- Pedraza, L. (2016). La educación para la convivencia un desafío social. *Itinerario Educativo*, 30(67), 139-156. <https://doi.org/10.21500/01212753.2894>
- Peña-Figueroa, P., Sánchez-Prada, J., Ramírez-Sánchez, J. y Menjura-Escobar, M.I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 129-152.
- Peñuela, D. (2012). Apropiaciones del pensamiento foucaultiano en la investigación histórico-educativa. *Folios*, (35), 107-114.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/1655>
- Pérez-Álvarez, K y Castellanos-Bothia, F. (2019). La convivencia escolar: una arista de paz en medio del posconflicto. *Temas Socio-Jurídicos*, 38(76), pp. 155-166.  
<https://doi.org/10.29375/01208578.3582>
- Pérez-Archundia, E. y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811010.pdf>
- Pérez-Caicedo, C., Cuastumal-Meneses, L., Obando-Guerrero, L. M. y Hernández-Narváez, E. (2020). Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia). *Territorios*, (43), 1-22.  
<https://www.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.7356>
- Perilla Granados, J. (Ed.). (2018). *Las nuevas generaciones como un reto para la educación actual*. Universidad Sergio Arboleda.  
<https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1222/Nuevas%20generaciones.pdf?sequence=5>
- Piketty, T. (2015). *La economía de las desigualdades* (M. Georgiadis, Trad.; 1.ª ed.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1997).
- Pimienta, A. (2008). Formación ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización. *Unipluridiversidad*, 8(1), 1-10.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/1315>
- Pimienta, A. (2012). *Formación ciudadana, proyecto político y territorio* [Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia de Colombia]. Repositorio Institucional  
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/4113>
- Pineda-Alfonso, J. y García, F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 18(496), 1-21. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14967>

- Pineda, P., Rangel, L. y Celis, J. (2020). Prevenir el alcoholismo desde los colegios: componentes y evidencia de programas de prevención. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(1), 138-162.  
<https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/2292>
- Pinheiro, P. (2006). *Informe Mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*.  
[https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document\\_files/world\\_report\\_on\\_violence\\_against\\_children\\_sp.pdf](https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/document_files/world_report_on_violence_against_children_sp.pdf)
- Pinilla Cañón, E. A. (2017). El proceso de descentralización educativo en Colombia y sus implicaciones en Peñoncito Magdalena: una mirada desde la experiencia. *Cambios y Permanencias*, 8(2), 396–414. Recuperado a partir de  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7789>
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174.  
<https://doi.org/10.17227/01214128.21ludica163.174>
- Prada-Rozo, M. J. (2018). Descripción de las competencias ciudadanas que presentan los jóvenes y adolescentes. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(1), 51-66.  
<https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i1.pp51-66>
- Prados, M. (2019). Conflictos y violencias para transformar Colombia: una perspectiva socioeconómica. *Pensamiento jurídico*, (50), 107-122.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/85372>
- Presidencia de la República (1996). *Informe de la misión de los sabios: Colombia al filo de la oportunidad. Misión, ciencia, educación y desarrollo*. Tercer mundo editores.  
[https://cecep.edu.co/vd/bienestar\\_conocimientos/colombia\\_filo\\_de\\_la\\_oportunidad.pdf](https://cecep.edu.co/vd/bienestar_conocimientos/colombia_filo_de_la_oportunidad.pdf)
- Programa de investigación de Política Exterior Colombiana (Ed.). (2020). *Retos y posibilidades en tiempos de construcción de paz y posconflicto*. Universidad de los Andes.  
<http://hdl.handle.net/1992/31494>
- Puerta-Lopera, I. (2014). Un iter de la educación para la paz desde la escuela. *Ra Ximhai*, 10(2), 47-77. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71174>
- Puerta-Lopera I. y Builes-Builes, L.F (Eds.) (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/10005>
- Puerta-Lopera, I., Builes-Builes, L. F. y Sepúlveda-Alzate, M. (2015). *Convivir pacíficamente: oportunidades que ofrece la ley 1620*. L.Vieco S.A.S. <http://hdl.handle.net/10495/11557>

- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. La Piqueta.
- Quiceno-Botero, F. J., Rojas-Betancur, H. M. y Hernández-Quirama A. (2019). Deformación de la participación y la democracia en la elección de los personeros estudiantiles. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 78-85. <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v11i2.615>
- Quiceno, H., Sáenz, J. y Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En O. Zuluaga y G. Ossenschach. (Eds.). *Tomo II: Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX*. (pp. 105-170). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quintero, J., Munévar, R. y Munévar, F. (2008). ¿Indisciplina, agresividad o convivencia? Un problema emergente en las aulas escolares. *Revista Colombiana de Educación*, (55). 126-148. <https://doi.org/10.17227/01203916.7574>
- Radinger, T., Echazarra, A., Guerrero, G. y Valenzuela, J. P. (2018). *OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>
- Ramírez, A. y Escorcía, T. (2015). La diversidad en la infancia una mirada expedicionaria en la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, (13), 99-114. <https://doi.org/10.36737/01230425.n13.126>
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Borradores de Economía.
- Ramos, C. Nieto, A. y Chaux, E. (2007). Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista interamericana de educación para la democracia*, 1(1), 38-61.
- Ramos, E. (2016). El proceso de construcción de paz colombiano más allá de la negociación: una propuesta desde la Paz Transformadora y Participativa. *El Ágora USB*, 16(2), 513-532. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2458/2351>
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Paidós.
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(32), 104-128. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28>

- Rendón, M. (2012). Las convivencias y las competencias ciudadanas en la universidad. *Unipluri/versidad*, 12(2), 57-72.  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/14436>
- Rivas-Góngora, A., Véliz-Rodríguez, M. y Pérez-Gómez, N. (2019a). La Cátedra de Paz y Educación para la Paz: de la institucionalidad al aula de clase. *Revista Conrado*, 15(69), 242-248. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1071>
- Rivas Góngora, A., Véliz Rodríguez, M., & Pérez Gómez, N. (2019b). Modelo didáctico para el desarrollo de la educación para la paz en los estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Conrado*, 15(71), 43-51.  
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1174>
- Rivas, I. (2016). La escuela como escenario facilitador de paz: panorama de trabajos sobre una formación ética en escolares, para la construcción de mejores relaciones de convivencia dentro y fuera del aula. *Educación y Ciudad*, (31). 107-118.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1613>
- Rivera, S. (2011). *Política del derecho para la paz y la convivencia en Colombia. Más allá del esquema diálogo-guerra* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona de España]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/113033>
- Rodríguez, V. (2011). El manual de convivencia escolar y el libre desarrollo de la personalidad. Una visión jurisprudencial. *Justicia Juris*, 7(2), 17-26.  
<http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/975>
- Rodríguez, A., López, G. y Echeverri-Álvarez, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223.  
<https://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Rodríguez-Burgos, K., Morcote-González, O. y Martínez-Cárdenas, A. (2019). Percepción de la efectividad de la política pública de convivencia escolar en Boyacá, Colombia. *Revista Espacios*, 40(6). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n06/19400613.html>
- Rojas, C. (1984). M. Foucault: el discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, 2(3). 45-56.  
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/16912>
- Roldán, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales de Colombia]. Repositorio Institucional CINDE.  
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/554>

- Romero, N. y Villasmil, E. (2018). La Genealogía como método histórico-filosófico para el estudio de la cultura organizacional pública. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (7), 91-114.  
<https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/10>
- Rosero, A., Montenegro, G. y Caicedo, J. (2016). Perspectivas pedagógicas del conflicto y la violencia en el contexto escolar. *Revista UNIMAR*, 34(2), 13-25.  
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/1238>
- Rosero-Gomajoa, J. P. (2021). Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 13(1), 80-95. <https://doi.org/10.22335/rict.v13i1.1315>
- Rubio-Gaviria, D. y Lockmann, K. (2018). El imperativo de la inclusión por habitabilidad: el sujeto aprendiente. *Pedagogía y Saberes*, (49), 165-176.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8178>
- Rubio Saavedra, B. (2019). *La Escuela como Experiencia: Emociones políticas, imaginación moral y ciudadanías para la paz* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales de Colombia]. Repositorio Institucional CINDE.  
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2405/restricted-resource?bitstreamId=1825>
- Ruiz, A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido ético-político de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 72-94. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art4.pdf>
- Ruiz, J. (2016). Marco legal y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia 10 años de jurisprudencia constitucional. *Revista Temas Socio Jurídicos*, 35(71). 49-82.  
<https://doi.org/10.29375/01208578.2639>
- Ruíz, L. (2003). *Desde el marco: sistematización de las estrategias educativas implementadas por el Colegio “Marco Fidel Suárez” para el abordaje de conflictos escolares y la promoción de relaciones de convivencias democráticas*. Instituto Popular de Capacitación.
- Ruíz, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Instituto Popular de Capacitación.
- Ruíz, J., Martínez, M. y Burgos, D. (2017) Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social. *Análisis*, 49(91). 359-380.  
<https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.05>



- Sáenz, J.; Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (1.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Salas, K. y Combita, H. (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Cultura. Educación y Sociedad*, 8(2), 79-92. <https://doi.org/10.17981/culteducos.8.2.2017.06>
- Salazar, M. (1992). Violencia, pobreza y conflictos armados en América Latina: problemas referentes a los niños. *Revista Colombiana de Educación*, (24). <https://doi.org/10.17227/01203916.5211>
- Salcedo-Escobar, Y. (2018). Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, (20), 157-174. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/332515>
- Sánchez-Franco, J. H. (2018). Encuentros dialógicos para la prevención y resolución de conflictos: Una manera de mejorar las relaciones en la institución educativa Luis Carlos Galán Sarmiento de Itagüí, Colombia. *Revista de estudios socioeducativos*, (6), 156-165. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.2.13N6>
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho. *Revista Via Iuris*, (9), 141-160. <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/ViaIuris/article/view/82>
- Sánchez, M. (2019). La paz pedagógica: una ruta para mejorar el aprendizaje del manejo de los conflictos. *Pensamiento jurídico*, (50), 51-74. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/85364>
- Sánchez-Ortiz, J. M. y Sánchez-Reales, J. D. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. *Revista Encuentros*, 16(2), 92-116. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/1411>
- Sánchez, T. (2008). *Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales de Colombia]. Repositorio Institucional CINDE. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/532>
- Saldarriaga, J y Cañas, J. (1999). *Consumo, libertad y democracia*. Corporación Región.
- Saldarriaga, J. y Toro, J. (2002). *¿Qué reformó la reforma educativa? Un estudio para Medellín*. Corporación Región.

- Saldarriaga, J. (2006). *Educación en la adversidad prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas. Estudio Exploratorio en Medellín*. Corporación Región.
- Saldarriaga, J. (2013). *Formar en ciudadanía: experiencias y retos. Sistematización de tres procesos de formación ciudadana de la Corporación Región, 2010-2011*. Corporación Región.
- Saldarriaga, Ó. (2014). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. *Memoria Y Sociedad*, 6(12), 121–149. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7750>
- Sánchez Gómez, G. (1989). (Coordinador) *Colombia: violencia y democracia. Informe presentado al Ministerio de Gobierno*. - 3. Edición. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <https://revistaeggp.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56156>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Schulz, W., Ainley, J., Fredman, T. y Lietz, P. (2011). *Informe latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/16oct-Schulz.pdf>
- Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia. (2011). *Resolución 007658. Por la cual se crean los Equipos de Convivencia Escolar como estrategia pedagógica para la prevención de la violencia escolar y la promoción de la convivencia, en los Establecimientos Educativos de los Municipios no Certificados del Departamento de Antioquia* <https://www.seduca.gov.co/normatividad/resoluciones/item/634-resolucion-7658-4-marzo-2011-por-la-cual-se-crean-los-equipos-de-convivencia-escolar-como-estrategia-pedagogica-para-la-prevencion-de-la-violencia-escolar-y-la-promocion-de-la-convivencia>
- Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia. (2011). *Resolución 022977. Por la cual se institucionaliza La Celebración del Día de la Convivencia Escolar en los Establecimientos Educativos de los Municipios no Certificados del Departamento de Antioquia*. <http://www.seduca.gov.co/normatividad/resoluciones/item/644-resolucion-22977-10-agosto-2011-por-la-cual-se-institucionaliza-la-celebracion-del-dia-de-la-convivencia-escolar-en-los-establecimientos-educativos-de-los-municipios-no-certificados-del-departamento-de-antioquia>



- Secretaría de educación y Gobierno de Medellín. (2010). Procedimiento para registro pedagógico en instituciones educativas (Circular 086 del 6 de julio de 2010).
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad* (M. Glamarini, Trad.). Anagrama.
- Serna, C., Duarte, J. y Jurado, J. (1999). *La convivencia escolar en Medellín*. Red de convivencia escolar.
- Serrano, J. (2013). *Juegos de poder: relaciones internacionales en la era post guerra fría*. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Historia. Hombre Nuevo Editores.
- Sierra, Y., y Gómez, R. (2015). Primera encuesta cultura ciudadana en población escolar. *Revista educación y ciudad*. (19), 151-166. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.183>
- Sierra, J, Serna, C. y Pérez, E. (2002). *Los padres de familia en las instituciones educativas de Medellín: rol, situaciones, retos y estrategias*. Corporación Región.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2010). What Can Be Done About School Bullying?: Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38–47. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X09357622>
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación: Carpeta de trabajo* (1ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes.
- Tirado, R. y Conde, S. (2015a). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 26(2), 75-89. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15217>
- Tirado, R. y Conde, S. (2015b). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 29, 29-59. <https://doi.org/10.15581/004.29.29-59>
- Tirado, R. y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19(2), 153-178. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16459>
- Toro, G. (2014). *Construcción de un modelo de comunicación para el desarrollo y la paz en el oriente Antioqueño (Colombia)* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada de España]. Digibug. <http://hdl.handle.net/10481/39556>

- Toro, J., Villa, M., Saldarriaga, J. Serna, C., Tamayo, M. (2003). *Una escuela con-sentido: propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares*. Corporación Región.
- Torres, J. (1991). *Currículo oculto* (2<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes* (H. Pons, Trad.; 2<sup>a</sup> ed.). Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1997).
- Unesco (1974). *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*.
- Unesco (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*.
- Unesco (1989). *El Manifiesto de Sevilla*.
- Unesco (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para todos. *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtiem, Tailandia.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa?posInSet=1&queryId=6631c898-6c65-470e-83dd-c82dbdc4bc9d](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa?posInSet=1&queryId=6631c898-6c65-470e-83dd-c82dbdc4bc9d)
- Unesco (1995). *Declaración y plan de acción integrado sobre la Educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874\\_spa?posInSet=1&queryId=952fd07f-7ed1-4e14-9e51-57bf623df06f](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874_spa?posInSet=1&queryId=952fd07f-7ed1-4e14-9e51-57bf623df06f)
- Unesco (2000, del 26 al 28 de abril). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes [Foro]. *Foro Mundial sobre la Educación*, Dakar, Senegal.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa?posInSet=1&queryId=3e085167-cea4-415c-b197-bc8629476ad4](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa?posInSet=1&queryId=3e085167-cea4-415c-b197-bc8629476ad4)
- Unesco (2002). *Cultura de Paz en la escuela. Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123154?posInSet=1&queryId=11451059-bc2a-4741-9281-94adc1602e63>
- Unesco (2007). *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162\\_spa?posInSet=1&queryId=66aa3317-b779-48d2-a4cf-5c995e4eca93](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa?posInSet=1&queryId=66aa3317-b779-48d2-a4cf-5c995e4eca93)

Unesco (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184?posInSet=1&queryId=da5fd436-8d31-45cf-b8fe-9c9298427b7d>

Unesco (2009). III Jornadas de Cooperación Iberoamericana. Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. Sata José de Costa Rica.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183436?posInSet=1&queryId=879a09f6-9cc1-412d-a691-9752bb95a40a>

Unesco (2011). IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana. Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. Montevideo, Uruguay.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191613?posInSet=1&queryId=22e45b03-416f-4325-96bd-ba02968376a1>

Unesco (2012). *Educación para la Convivencia y la Cultura de la Paz en América Latina y El Caribe.*

Unesco (2014). Declaración final de la Reunión mundial sobre la educación para todos. El acuerdo de Mascate.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122\\_spa?posInSet=1&queryId=1c9974db-c78f-421a-a3e8-5951fc962eae](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa?posInSet=1&queryId=1c9974db-c78f-421a-a3e8-5951fc962eae)

Unesco (2015a). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697?posInSet=1&queryId=473fb79a-a91f-40be-90c1-d06c3a7383bb>

Unesco (2015b). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización de objetivo de desarrollo sostenible 4.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa?posInSet=1&queryId=535a9197-e7db-4b0b-a0dd-93d2695ee54b](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=1&queryId=535a9197-e7db-4b0b-a0dd-93d2695ee54b)

Unesco (2017). Programa Mundial para la Educación En Derechos Humanos. Tercera Etapa. Plan de Acción.

Unesco (2019). Orientaciones Internacionales Para Abordar La Violencia De Género En El Ámbito Escolar.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125?posInSet=1&queryId=96521e6a-89d0-4bda-8a85-1f1f7863b413>

Unicef (2013). Entre violencias y convivencias: diversas miradas en Iberoamérica.

- Unicef (2014). Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014. Colombia. <https://www.unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>
- Unicef (2016). La infancia en Peligro. Infancia en tiempos de guerra: ¿Los niños de Colombia conocerán por fin la paz? <https://www.unicef.org/colombia/media/396/file/La%20infancia%20en%20los%20tiempos%20de%20guerra.pdf>
- Unicef (2017). Informe Anual. Colombia. <https://www.unicef.org/colombia/informes/informe-anual-unicef-colombia-2017-version-espanol>
- Unicef (2018a). Una lección diaria. Acabar con la violencia en las escuelas # END Violence. [https://www.unicef.org/media/47656/file/An\\_Everyday\\_Lesson-ENDviolence\\_in\\_Schools\\_SP.pdf](https://www.unicef.org/media/47656/file/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_SP.pdf)
- Unicef (2018b). Disciplina violenta en América Latina y el Caribe. Un análisis estadístico. [https://www.unicef.org/elsalvador/media/971/file/20180422\\_UNICEF-LACRO\\_Disciplina\\_Violenta-en\\_LAC\\_Print%20.pdf](https://www.unicef.org/elsalvador/media/971/file/20180422_UNICEF-LACRO_Disciplina_Violenta-en_LAC_Print%20.pdf)
- Unicef (2019). Un mundo listo para aprender: Dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia – Documento informativo de promoción, UNICEF, Nueva York, abril de 2019. <https://www.unicef.org/media/57916/file/Un-mundo-preparado-para-aprender-documento-informativo.pdf>
- Urrego, A. y Marín, M. (2013). Retos para la educación en un posible contexto de postconflicto político en Colombia. () Los retos de la paz y la potencialidad de la memoria para avanzar hacia un proyecto societal democrático e incluyente Informe de Derechos Humanos 2013. IPC. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ipc/20170809042444/pdf\\_523.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ipc/20170809042444/pdf_523.pdf)
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa. (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. (pp.155-179). Ediciones La Piqueta.
- Varela, J. (2009). Educación (Sociología de la) Algunos modelos críticos. En: R. Reyes (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, (pp. ). Ed. Plaza y Valdés.
- Varela, J. y Álvarez-Uría (1991). *Arqueología en la escuela. Genealogía del poder*. La Piqueta.

- Vargas, N., Vargas, A. Fragua, S. (2019). Paz y convivencia escolar: Una experiencia en Ciudad Bolívar. *Inclusión y Desarrollo*, 6(1), 3-15.  
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.1.2019.3-15>
- Vasco, C. (2003). La educación para la ciudadanía, la paz, la democracia y los derechos humanos: una mirada integral a las instituciones educativas. En: Escuelas y ciudadanías. Maestros gestores de nuevos caminos.
- Vásquez, F. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Educación y Humanismo*, 14(23), 37-46.  
<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2227>
- Vázquez García, F. (2000). Cómo hacer cosas con Foucault. *Revista de Filosofía*, (28), 71-83.
- Vázquez García, F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de Uso*. Ediciones Dado.
- Vega, M. (2017) *Convivencia escolar: dimensiones, programas y evaluación* [Tesis de doctorado, Universidad Pública de Navarra]. Académica-e.  
<https://hdl.handle.net/2454/28899>
- Velásquez, A. y Lizarazo, S. (2020). Transformación de las normas sociales de aula. Evaluación formativa de una intervención basada en juegos. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 89-111. <https://doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.5>
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia* (J. Aguilar, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1971).
- Villalba, J. (2016a). La convivencia escolar en positivo. *Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>
- Villalba, J. (2016b). Prácticas curriculares para una convivencia y cultura de paz positiva. *Itinerario Educativo*, 30(68), 131-146. <https://doi.org/10.21500/01212753.2952>
- Villalobos, A. (2016). Enunciados y visibilidades en la arqueología de Michel Foucault, a través de la filosofía de Gilles Deleuze. *Logos. Revista de filosofía*, 44(127-128), 153-170.  
<https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/LOGOS/article/view/1854>
- Vizcarra-Morales, M., Rekalde-Rodríguez, I. y Macazaga-López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>

Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Editorial Gredos.

Zapata, C. y Sepúlveda, E. (2012). *Juventud, Memoria y Paz. Cuadernos de discusión N°6* Instituto Popular de Capacitación. <http://ipc.org.co/wp-content/uploads/2017/07/Publicacion-Junventud-Memoria-y-Paz-2012.pdf>

Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. y Martínez, A. (1996). Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En: A Martínez y M. Narodowski (Eds.). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina* (pp. 55-75). Ediciones novedades educativas.

## Legislación

Colombia. Asamblea Nacional Constituyente (1991): Constitución Política de Colombia.

Decreto 1860 de 1994. (1994, 5 de agosto). Presidencia de la República y Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 41.473. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_decreto1860\\_94.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf)

Decreto 1850 de 2002. (2002, 15 de agosto). Presidencia de la República. Diario Oficial No. 44.901. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf)

Decreto 1286 de 2005. (2005, 27 de abril). Presidencia de la República. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=16393>

Decreto 4807 de 2011 (2011, 20 de diciembre) Ministerio de Educación Nacional. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293375\\_archivo\\_pdf\\_decreto4807.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293375_archivo_pdf_decreto4807.pdf)

Decreto 1965 de 2013. (2013, 11 de septiembre). Presidencia de la República. Diario Oficial No. 48.910. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>

Decreto 1038 de 2015. (2015, 25 de mayo). Presidencia de la República y Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial No. 49.522. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019815>

Ley 12 de 1991. (1991, 22 de enero). Congreso de la República. Diario oficial No 39.640. [https://www.oas.org/dil/esp/convencion\\_internacional\\_de\\_los\\_derechos\\_del\\_nino\\_colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf)

- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 294 de 1996. (1996, 16 de julio). Congreso de la República. Diario Oficial No. 42.836.  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_0294\\_1996.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0294_1996.htm)
- Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República. Diario Oficial No. 46.446.  
<https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>
- Ley 1257 de 2008. (2008, 4 de diciembre). Congreso de la República. Diario Oficial No. 47.193.  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1257\\_2008.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1257_2008.html)
- Ley 1361 de 2009. (2009, 3 de diciembre). Congreso de la República. Diario Oficial No. 47.552.  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1361\\_2009.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1361_2009.htm)
- Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 48.733.  
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Ley 1732 de 2014. (2014, 1 de septiembre). Congreso de Colombia (2014). Diario Oficial No. 48.261. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998a). Lineamientos curriculares de Educación Ética y Valores Humanos. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_9.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_9.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1998b). Lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_3.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2004a). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.*  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf4.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2004b). Foro nacional de competencias ciudadanas. Experiencias para aprender. Octubre 27, 28 y 29 de 2004. Memoria N° 1.  
<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/memorias-foro-nacional-competencias-ciudadanas-2-2/>
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Política educativa para la formación en la convivencia.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2006a). Portafolio de programas e iniciativas en competencias ciudadanas. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/portafolio-de-programas-e-iniciativas-educativas-e/>



Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Plan decenal de educación 2006-2016. Pacto social por la educación. La educación que queremos para el país que soñamos.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos. Eduderechos. La educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela: un compromiso de todos. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241325\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-241325_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2011a). Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 brújula. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2011b). Programa De Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 Mapa. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla2.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2013). Guía N° 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Sistema nacional de convivencia escolar. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2048.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2013). Guía N° 49 Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013-Decreto 1965 de 2013. Sistema nacional de convivencia escolar. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2016). Plan Decenal de Educación 2016 – 2026. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. ICFES (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica Y Ciudadana ICCS 2016. Informe nacional para Colombia 2017. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS\\_2016\\_National\\_Report\\_Colombia.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_Colombia.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2018a). Modelo de formación para la ciudadanía. Estrategias que contribuyen a educar para la paz. Documento general. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00Z8SZ.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00Z8SZ.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2018b). Modelo de formación para la ciudadanía. Estrategias que contribuyen a educar para la paz. Módulo de competencias ciudadanas específicas en sexualidad. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00WKPO.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00WKPO.pdf)



Ministerio de Educación Nacional (2018c). Modelo de formación para la ciudadanía. Estrategias que contribuyen a educar para la paz. Módulo de prevención de consumo de sustancias psicoactivas.

Ministerio de Educación Nacional (2019). Plan nacional decenal de educación 2019-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Gobierno de Colombia. Mineducación.

Plan Decenal de Educación 1996-2005, 23 de febrero, 1996.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf)

Plan decenal de educación 2006-2016. Pacto social por la educación. La educación que queremos para el país que soñamos.

Sentencia T-386/94. (1994, 31 de agosto). Corte Constitucional (Antonio Barrera, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/t-386-94.htm>

Sentencia T-236/94. (1994, 17 de mayo). Corte Constitucional (Antonio Barrera, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-236-94.htm>

Sentencia T-459/97. (1997, 24 de septiembre). Corte Constitucional (Eduardo Cifuentes, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/T-459-97.htm>

Sentencia T-889/00. (2000, 17 de julio). Corte Constitucional (Alejandro Martínez, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-889-00.htm>

Sentencia T-917/06. (2006, 9n de noviembre). Corte Constitucional (Manuel José Cepeda, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/t-917-06.htm>

Sentencia T-905/11. (2011, 30 de noviembre). Corte Constitucional (Jorge Iván Palacio, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-905-11.htm>

Sentencia T-478/15. (2015, 3 de agosto). Corte Constitucional (Gloria Stella Ortiz, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm>

Sentencia T-407/12. (2012, 31 de mayo). Corte Constitucional (Mauricio González, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2012/T-407-12.htm>

Sentencia T-562/14. (2014, 29 de julio). Corte Constitucional (Gloria Stella Ortiz, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2014/T-562-14.htm>

Sentencia T-804/14. (2014, 4 de noviembre). Corte Constitucional (Jorge Iván Palacio, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2014/T-804-14.htm>

Sentencia T-349/16. (2016, 5 de julio). Corte Constitucional (María Victoria Calle, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-349-16.htm>

Sentencia T-281A/16. (2016, 27 de mayo). Corte Constitutionnel (Luis Ernesto Vargas, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/T-281A-16.htm>

Sentencia T-628/17. (2017, 9 de octubre). Corte Constitucional (Gloria Stella Ortiz, M.S).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/t-628-17.htm>

Sentencia T-249/20. (2020, 15 de julio). Corte Constitucional (Luis Guillermo Guerrero, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2020/T-249-20.htm>

Sentencia T-400/20. (2020, 14 de septiembre). Corte Constitucional (Antonio Lizarazo, M.S).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2020/T-400-20.htm>

Sentencia T-085/20. (2020, 28 de febrero). Corte Constitucional (Luis Guillermo Guerrero, M.P).

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2020/T-085-20.htm>

## **Prensa**

Alternativas en educación. (23 de noviembre de 1991). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-218829>

Hoy reanudan clases en el Marco F. Suárez. (30 de agosto de 1993). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-209366>

Suena la campana. (19 de septiembre de 1994). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-223253>

Asesinan en cauca a 11 policías y 2 escolares. (3 de noviembre de 1994). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-245552>

Encuentro nacional sobre convivencia en la escuela. (8 de abril de 1996). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-322496>

La violencia, sin cupo en colegios. (12 de febrero de 1997). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-586123>

En Medellín no quieren más estudiantes muertos. (16 de agosto de 2000). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1233336>

Colegios amigos del buen trato. (2 de mayo de 2002). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1353363>

Sin clase, 6 mil alumnos en Medellín. (3 de agosto de 2002). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1349144>

Crean comisión de paz escolar. (4 de abril de 2003). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1049571>

Los amigos del buen trato. (29 de septiembre de 2003). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1003433>

- Violencia se mete en los colegios. (19 de noviembre de 2003). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1012844>
- De la urbanidad de Carreño a las competencias ciudadanas. (25 de marzo de 2004). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1500792>
- Nos rajamos en ciudadanía. (11 de junio de 2004). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1530268>
- Colegio de barranca creó jueces de convivencia escolar y paz. (24 de marzo de 2005). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1643591>
- Colegio Abraham Maslow, en Chía, les saca tarjeta roja a los groseros. (21 de octubre de 2006). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3295155>
- Usted puede aportar al futuro haciendo propuestas para el nuevo Plan Decenal de Educación. (24 de febrero de 2007). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3451446>
- Encuesta revela preocupantes prejuicios y tendencias agresivas en escuelas hacia homosexuales. (25 de marzo de 2007). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3492175>
- 100 casos de violencia sexual en colegios fueron reportados el año pasado. (17 de abril de 2008). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4105993>
- 5 lecciones contra la violencia escolar. (20 de julio de 2008). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3021510>
- Más prácticas y menos cátedra, una de las conclusiones de foro sobre violencia escolar. (26 de julio de 2008). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4399357>
- Estudiantes, profesores, padres y hasta vecinos harán parte de programa por la convivencia escolar. (19 de febrero de 2009). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4828276>
- Los episodios de intimidación escolar serán examinados con lupa. (4 de septiembre de 2009). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6023407>
- Seminario – taller en Cali: herramientas para la prevención y el tratamiento de la violencia escolar. (8 de septiembre de 2009). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6051887>
- Radican proyecto de ley contra violencia escolar. (23 de marzo de 2012). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-5304750>

Hay preocupación por acoso sexual en escuelas. (24 de junio de 2012). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11970629>

Proyecto que combate el 'matoneo' escolar, a dos debates de ser ley. (7 de noviembre de 2012). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12362835>

Senado aprobó en último debate proyecto para prevenir matoneo. (13 de diciembre de 2012). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12449208>

Primer juicio por caso de matoneo en Colombia. (18 de enero de 2013). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12528722>

Presidente Santos sancionó ley contra el matoneo. (15 de marzo de 2013). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12692651>

Siete de cada diez niños en Latinoamérica sufren acoso escolar. (22 de marzo de 2013). *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12817315>

**Anexos**

**Anexo A**

La investigación de los últimos años de los Doctorados en Educación en Colombia muestra el interés por el tema con diversos enfoques como:

N°	Referente	Universidad
1	Cabrera, J. (2017) La enseñanza de las ciencias sociales en escenarios de postconflicto: construcción de una propuesta de innovación pedagógica desde la investigación basada en el diseño. Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de la Salle.	Universidad de la Salle.
2	Castañeda, G. (2018) Configuración Del Maltrato En La Relación Profesor-Estudiante. Doctorado interinstitucional en educación. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.	Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
3	Cortés, R. (2012) Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004. Tesis doctoral. Programa interinstitucional de Doctorado en Educación. Énfasis en historia de la educación, pedagogía y educación comparada.	Programa interinstitucional de Doctorado en Educación. Énfasis en historia de la educación, pedagogía y educación comparada
4	Díaz, S. (2019) Comprensión de imaginarios y narrativas literarias–digitales como estrategias de formación en convivencia escolar. Doctorado interinstitucional en	Universidad Pedagógica Nacional.

	educación énfasis lenguaje y educación. Universidad Pedagógica Nacional.	
5	Durán, E. (2016) Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso de Bogotá. Tesis doctoral. Manizales: Centro de Estudios avanzados en niñez y juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.	Universidad de Manizales-Cinde.
6	Forero, F. (2015) La violencia escolar como problema público: Construcción Social, Discurso Oficial y Trayectorias Juveniles. Doctorado interinstitucional en educación. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá.	Universidad Distrital Francisco José De Caldas.
7	Jiménez, A. (2011) Emergencia de la Infancia contemporánea en Colombia, 1968-2006. Tesis para optar el título de Doctor en Educación. Acuerdo interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Distrital de Bogotá.	Acuerdo interinstitucional Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad Distrital de Bogotá.
8	Lizarralde, M (2015) Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
9	Loaiza, J. (2016) Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz. Una experiencia de Paz Imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.	Universidad de Manizales-Cinde.
10	Ordóñez, G. (2018) Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana. Un estudio etnográfico en dos instituciones educativas de la ciudad de Neiva. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.	Universidad de Manizales-Cinde.
11	Pimienta, A. (2012) Formación ciudadana, proyecto político y territorio. Doctorado en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.	Universidad de Antioquia.
12	Téllez, J. (2017) Significaciones sociales del conflicto escolar desde la convivencia escolar y la política pública educativa, en tres colegios de Bogotá, D.C. Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de la Salle.	Universidad de la Salle.

## Anexo B

Inventario de bibliografía sobre conflicto escolar, violencia escolar y autoridad en la escuela

<b>Base de datos</b>	<b>Año</b>	<b>Autor/es</b>	<b>Nombre</b>
<b>Dialnet</b>	2020	Bairon Jaramillo Valencia, Claudia Maria Pineda Taborda	Significación sobre la diferencia entre violencia y conflicto escolar, un estudio de caso sobre sujetos que han sufrido o generado violencia
	2020	Edgar Guillermo Pulido Guerrero; Lorena Cudris Torres; María Margarita Tirado Vides; Luz Karine Jiménez Ruíz	Mediación de conflictos y violencia escolar resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental
	2019	Carvajal, William; Acebedo, Manuel J.	La prevención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares
	2021	Danny Rivera Montero; Andrea Arenas Duque; Daniela Roldán Restrepo; Luz Janeth Forero Martínez; Juan Carlos Rivillas García; Rocío Murad Rivera; Mariana Calderón Jaramillo; Sandra Marcela Sánchez Molano; Juan Sebastián Arteaga Aldana	Percepciones de niñas, niños y adolescentes sobre violencias en los entornos familiar y escolar en ocho municipios de Colombia
	2021	Daniel Fregoso Borrego, José Angel Vera Noriega, Karen Guadalupe Duarte Tánori, Martha Olivia Peña Ramos	Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática
	2020	Carlos Alberto Abril Martínez	Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad
	2020	Marrugo, Nubia	La violencia escolar, los manuales de convivencia y la protección integral del niño, niña y adolescente
	2021	Herrera, Olga; Frausto, Mireya	Violencia escolar y mediación pedagógica en estudiantes de educación básica
	2020	Ospina-Ramírez, David Arturo; Mosquera Ñañez, José María	Rastros de violencia institucional retos para el gerente educativo como constructor de paz en la escuela
2019	Luz Stella Fuentes Fuentes, Libia María Pérez Castro	Convivencia escolar una mirada desde las familias	
<b>Redalyc</b>	2020	Edgar Alfredo Montaña Timana	El conflicto escolar: una oportunidad para construir relaciones de convivencia con estudiantes de básica primaria

	2019	Urbina-Cárdenas, Jesús Ernesto; Beltrán-Castellanos, Lucyraima	La violencia Escolar desde las representaciones sociales de estudiantes de la Institución Educativa Colegio Nuestra Señora de Belén
	2020	Pérez Caicedo, Catalina; Cuastumal Meneses, Liliana; Obando Guerrero, Lina María; Hernández Narváz, Edith De Lourdes	Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar panorama de tres instituciones educativas en Pasto (Colombia)
	2019	Blanca Nelly Gallardo Cerón - Germán Darío Hernández Zuluaga - Martha Isabel Monsalve- Giraldo	Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar
	2020	Nicolás Patierno - Myriam Southwell	Desmitificando la violencia escolar: un análisis crítico de las representaciones
	2019	Carmen Paz Tapia Gutiérrez - Francisco Javier Villar Olaeta - Olga Carrillo Mardones	La Escuela como Espacio de Articulación y Comprensión de la Convivencia, la Ciudadanía y la Transparencia. Una Mirada desde los Estudiantes
	2020	Juan Pablo Rosero Gomajoa	Formación de mediadores escolares en territorios de conflicto armado: el caso de la Escuela Normal Superior de La Cruz-Nariño
	2020	Marisa Meza Pardo - Guillermo Zamora Poblete - Pilar Cox-Vial	Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: Siete hipótesis desde la perspectiva de profesores chilenos
	2019	Guillermo Zamora Poblete - Marisa Meza Pardo - Pilar Cox Vial	¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen?
	2019	María Gutiérrez Zúñiga	El hacer saber de los motivos de los estudiantes que han tomado las armas en la escuela. Elementos para pensar la violencia escolar extrema
<b>Scielo</b>	2021	Víctor Hugo Garcés	Educación ciudadana y convivencia democrática Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad
	2020	Ignacio Leyton-Leyton	Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017)
	2020	Javier Orlando Aguirre Román, Ana Patricia Pabon Mantilla, Iveth Paola Moreno Bernal	Entre la juridificación y la profundización de la democracia social: elementos para pensar los conflictos alrededor de los manuales de convivencia en las instituciones educativas y los derechos fundamentales de los estudiantes



	2019	Víctor Hugo Garcés	Alfabetizar en convivencia y ciudadanía. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural
	2020	Aura Alicia Cardozo Rusique, Aldair Ricardo Morales Cuadro, Paola Andrea Martínez Sande	Construcción de paz y ciudadanía en la Educación Secundaria y Media en Colombia
	2020	Astrid Nathalia Páez Esteban, María Ángela Ramírez Cruz, María Stella Campos de Aldana, Laura María Duarte Bueno, Edwing Alberto Urrea Vega	Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes
	2020	Yecid Ortega	Investigación acción colaborativa para abordar el mateo escolar y la violencia en el aula de inglés de un colegio público de Colombia
	2020	Mario Fernando Chacón- Sánchez - Bárbara Yadira García-Sánchez	Resistencia de la escuela al reconocimiento de los derechos de estudiantes
	2019	Edith Carmenza Cañaveral - María Camila Ospina- Alvarado	Convivencia escolar y potencialidades en niños y niñas con capacidades educativas diversas o necesidades educativas especiales
	2021	Brenda Mendoza González- Tania Morales Reynoso - Giovanni Martínez Gómez	¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética?
<b>Google</b>	2019	Sonia Caterine Villanueva Ceballos	Sentidos del conflicto y su incidencia en la convivencia escolar
	2019	Diana Carolina Duque Acosta	Convivencia Escolar: entre la Confianza y la Norma. Escuela en Concesión. Barrio Potrero Grande, Cali- Colombia
	2020	Francisco Javier Benítez Moreno	Las políticas de convivencia escolar colombianas en el contexto de América Latina
	2020	Laura Marcela Caballero León	Comprensión de la violencia escolar en Colombia
	2019	Sindi Paola Bejarano Rodríguez	Violencia escolar en la escuela rural: manifestaciones y apropiación normativa. El caso de la sede Tebaida, Institución Educativa Departamental Técnico Agropecuaria San Ramón (Funza, Cundinamarca)
	2019	Dolly Enith Vargas Martínez - William Alejandro Jiménez Jiménez - Juan Manuel Durán	Acoso escolar y habilidades sociales: aproximación a la problemática

	2020	Laura Natalia Castiblanco Hernández - Bianda Jeni GonzálezSantos	Bullying y estilos de afrontamiento en víctimas de una institución educativa, Colombia
	2019	Karla Rodríguez Brugos - Olga Morcote Gonzpalez - Alán Martínez Cárdenas	Percepción de la efectividad de la Política Pública de Convivencia Escolar en Boyacá, Colombia
	2020	Juan Esteban Ramírez Gallego - Claudia Marcela Gómez Ramírez	La violencia escolar (Bullying): Un análisis reflexivo sobre su realidad y su composición en un contexto colombiano
	2020	Olivera Carhuaz, E., & Yupanqui-Lorenzo, D	Violencia escolar y funcionalidad familiar en adolescentes con riesgo de deserción escolar
<b>Worldwidescience</b>	2020	Gustavo Adolfo Cárdenas Mesa, carolina soto arias, Diego Alejandro Becerra Collazos	Juegos cooperativos en la convivencia escolar, un estudio descriptivo
	2019	Luz Adriana Heredia López	Imaginarios Conflictivos, lógica Dual: Amigo / Enemigo, y Su Relación Con La Convivencia Escolar
	2019	Flor Liliana Castellanos Bothia - Karen Estefanni Pérez Álvarez	La convivencia escolar: una arista de paz en medio del posconflicto
	2021	Valderrama Gómez, Verónica	Las relaciones intergeneracionales en el espacio escolar Un estudio socioeducativo sobre las percepciones sociales de la convivencia escolar desde la mirada de los docentes y jóvenes de la educación secundaria (2017-2019)
	2019	Sofia Caicedo Elizalde - Luz Adriana González Trujillo	Relaciones de poder en el contexto escolar
	2019	Alejandro de Jesús Mesa Arango - Nilton Paz Palacio - María Rocelía GiraldoGil	Competencias ciudadanas y autoridad en El Carmen del Darién: un estudio de caso en una institución escolar
	2020	John Faber Gómez Galvis	Modelos Mentales de Clima Escolar en Docentes y Estudiantes de Básica Primaria
	2019	Leonel Esteban Martínez Castro	Análisis del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos desde la perspectiva de la eficacia simbólica
	2021	Astrid Nathalia Páez Esteban - María Angela Ramírez Cruz - María Stella Campos de Aldana - Laura María Duarte Bueno - Edwing Alberto Urrea Vega	Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes

	2019	Yolanda Rodríguez Loaiza - Nora Elena Vélez Acevedo	Mirada a la construcción y deconstrucción de imaginarios sociales presentes en las relaciones de convivencia escolar en los docentes y estudiantes de undécimo grado de la jornada de la mañana del IE Colegio Nacionalizado Bachillerato Femenino de Villavicencio.
--	------	--	--

### Anexo C

En esta tabla se condensa la legislación internacional y nacional relacionada con la convivencia escolar

Cumbres Iberoamericanas de Educación	Declaración II de 1992	Establece una relación entre educación y democracia.
	Declaración V de 1995	Énfasis especial en la formación en valores para la convivencia y el logro de la ciudadanía.
	Declaración VI de 1996	Reconoce la democracia como la posibilidad para la convivencia.
	Declaración VII de 1997	Reconoce la democracia y la formación en valores como la posibilidad para la convivencia.
	Declaración IX de 1999	Figura por primera vez la palabra convivencia para hacer referencia a la formación ética y cívica.
	Declaración XX de 2010	Establece la relación entre inclusión y convivencia.
	Declaración XXII de 2012	Reitera la importancia de la educación para la convivencia, la cívica y la ciudadanía.
	Declaración XXIII de 2013	Reconoce la relación entre arte y convivencia, y hace una mención especial al proceso de paz en Colombia.
Normativa Nacional	Constitución Política de 1991	Da validez a lo internacional al reconocer la paz como derecho y la educación como espacio para formar la ciudadanía. En sus artículos 16, 22, 44, 45 y 67, refiere el reconocimiento al libre desarrollo de la personalidad y a las relaciones basadas en parámetros de convivencia.
	Ley 115 de 1994 Ley General de Educación	En el artículo 5 lista los fines de la educación; en el artículo 73 y 87 menciona el Proyecto Educativo Institucional como el documento que orienta todos los procesos en la institución y en el artículo 142 menciona todo lo relacionado con el gobierno escolar.
	Decreto 1860 de 1994	En su artículo 14 cómo se debe estructurar el Proyecto Educativo Institucional; en el artículo 17 los apartados que debe contener el manual de convivencia escolar y dispone el capítulo cuarto para mencionar la estructuración del gobierno escolar.

	Ley 1098 de 2006 Código de infancia y adolescencia	En el artículo 15, 28 y el capítulo 1, habla del derecho a la educación y la corresponsabilidad de la familia, el Estado y la escuela en la formación para el respeto de los derechos humanos.
	Ley 1620 de 2013 Sistema de Convivencia Escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar	En ella se especifica cómo se organizan los comités de convivencia y sus diferentes funciones. Resalta la importancia de articular los proyectos pedagógicos al sistema escolar de convivencia. Reconoce el debido proceso, la judicialización de la disciplina escolar, la vinculación con responsabilidad penal adolescente, los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, la escuela como escenario de paz, derechos humanos y género.
	Decreto 1095 de 2013	Orienta toda la parte operativa en los comités de convivencia escolar.
	Ley 1732 de 2014	Brinda las orientaciones para que cada institución educativa incluya en su currículo la Cátedra para la Paz.
	Decreto 1038 de 2015	Orienta la implementación de la Cátedra en las instituciones educativas.
Producción del MEN	<p>Lineamientos Constitución Política y Democracia (1998).                      Lineamientos de Educación Ética y Valores (1998).                      Lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia (1998).                      Foro Nacional de Competencias ciudadanas. Experiencias para aprender (2004).                      Serie Guías N°6 Formar para la ciudadanía si es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer (2004).                      Estándares sobre Competencias Ciudadanas (2006) es de resaltar que en los estándares hay un grupo que corresponde a convivencia y paz, progresivamente se ha convertido en una competencia estandarizada y evaluable.                      Portafolio de programas e iniciativas en competencias ciudadanas (2006).                      Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1 Brújula.                      Programa de competencias ciudadanas (2011).                      Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 Mapa.                      Programa de competencias ciudadanas (2011).                      Guía 48 Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Sistema nacional de convivencia escolar (2013).                      Guía 49 Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia escolar (2013).</p>	

## Anexo D

A continuación, se presenta un listado de la oferta de Posgrados en Medellín. Es de resaltar que el tema de la convivencia escolar también es tratado por otras áreas de conocimiento

como la psicología y el derecho. Pero en esta oportunidad se resaltan los programas relacionados con educación.

Universidad	Tipo de posgrado	Énfasis
Universidad de Antioquia	Especialización	Pedagogía
		Problemas de la Infancia y de la Adolescencia
		Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario
	Maestría	Educación
	Doctorado	Educación
Universidad Pontificia Bolivariana	Especialización	Familia
		Gestión Humana
	Maestría	Educación
	Doctorado	Educación
Universidad Medellín	Especialización	Estudios Políticos y Constitucionales
		Estudios de Género
	Maestría	Conflicto y Paz
		Educación
Universidad San Buenaventura	Especialización	Dirección y Gestión Educativa
		Gerencia Educativa
	Maestría	Ciencias de la Educación
	Doctorado	Ciencias de la Educación
Universidad Católica Luis Amigó	Especialización	Gestión Educativa
	Maestría	Educación
	Doctorado	Educación
Universidad Eafit	Especialización	Desarrollo Humano
		Estudios Políticos
	Maestría	Estudios del Comportamiento
		Estudios Humanísticos
		Gobierno y Políticas Públicas
	Doctorado	Humanidad
CINDE	Maestría	Desarrollo Educativo y social
		Educación y Desarrollo Humano
		Primera Infancia: Educación y Desarrollo
	Doctorado	Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

**Anexo E**

Se presenta a continuación un modelo de ficha de lectura, de ubicación del archivo y de registro de enunciados

**Ficha de lectura**

Bibliografía	Año	País	Tipo de artículo  (reflexión - avance de investigación – informe de investigación )	Área de conocimiento  (psicología- derecho-educación)	Categoría central  (paz-conflicto - violencia - democracia-ciudadanía-convivencia)	Resumen	Metodología	Resultado	Autores recurrentes	Observaciones

**Ficha de ubicación del archivo**

**(Muestra la dispersión de la información)**

Bibliografía	Entidad que publica la información	Enlace de donde se descargó la información	Fecha de la descarga	Ubicación en el archivo	Fecha de la descarga	Tipo de texto (informe-artículo, legislación )

**Ficha de enunciados**

Bibliografía	Enunciado	Contexto del enunciado	Análisis

--	--	--	--

**Anexo F**

Tematización del archivo

<b>Década</b>	<b>Discurso</b>	<b>Enunciados</b>	<b>Fractura</b>	<b>Enunciados</b>
<b>Antes del 90</b>	<b>Derechos</b>	-Favorabilidad a los menores. -Protección a la infancia. -Igualdad de oportunidades. -No explotación. -Vulnerabilidad de los menores. -Promover bienestar. -Formación y respeto a los DDHH.	<b>Violencia social</b>	-Violencia política. -Narcotráfico. -Crimen organizado. -Violencia de particulares. -Violencia familiar.
<b>90</b>	<b>Derechos</b>	-Educación para el respeto de los derechos humanos. -Promoción de los DDHH. -Familia, sociedad y Estado protegen y garantizan derechos a menores.	<b>La violencia social permea la escuela</b>	-Reclutamiento forzado. -Microtráfico. -Inversión en programas educativos. -No trato degradante a menores. -Primeros procesos de negociación de paz
	<b>Legislación educativa</b>	-Democracia y participación. -Lineamientos institucionales.	<b>La violencia de la escuela</b>	-Manuales de convivencia. - Tutelas. -Libre desarrollo de la personalidad. -Violación al debido proceso. -Autoritarismo y disciplina.
	<b>Convivencia escolar</b>	-Convivencia como un valor. -Primeras investigaciones sobre el tema.	<b>-Problemáticas sociales</b>	-Violencia intrafamiliar. -Drogadicción. -Embarazo adolescente. -Comunicación intergeneracional. -Bandas delincuenciales. -Conflicto escolares.
<b>2000</b>	<b>Educación para todos</b>	-Cobertura en educación. -Educación fundamentada en los derechos del niño y democracia. -Inclusión educativa.	<b>Democracia en la escuela</b>	-Democracia participativa y representativa. -Participación de padres de familia.

	<b>Convivencia escolar</b>	-Material de apoyo sobre el tema. -Política educativa para la formación en convivencia. -Espacios de formación en convivencia. -Dignidad humana.	<b>Conflictos: violencia social y acoso escolar</b>	-Autoritarismo docente. -Tensión entre autoridad y autonomía. -Conflictos y agresión entre escolares. -Resolución de conflictos. -Conflicto armado.
	<b>Educación en derechos humanos</b>	-Educación en y para la paz. -Cultura de paz.	<b>Competencias ciudadanas</b>	-Formación ciudadana. -No hay conocimiento en competencias ciudadanas. - Sistematización de experiencias.
<b>2010</b>	<b>Convivencia escolar</b>	-Resolución de conflictos: mediación. -Manual de convivencia. -Conflictos como posibilidad. -Reconocimiento. -Respeto a la diversidad e inclusión. -Perdió la potencia descriptiva. -Participación. -Conflicto inherente. -Indicador de calidad educativa.	<b>Violencia escolar</b>	-Ciber bullying. -Causas extraescolares. -Acoso físico-verbal-relacional. -Autoritarismo. -Irrumpen la cotidianidad de la escuela. -Reproducir conductas sociales. -Se legitima.
	<b>Derechos humanos</b>	-Dignidad humana. -Sujeto de derechos.	<b>Competencias ciudadanas</b>	-Educación cívica. -Indicador de calidad educativa. -Promueve la convivencia. -Logro de sociedad democrática. -Clima escolar.
	<b>Sistema de convivencia escolar</b>	-Formación ciudadana. -Formación en derechos humanos. -Educación Sexual. -Prevención y mitigación de la violencia escolar. -Ruta de atención integral.	<b>Cátedra de la paz</b>	-Crear y fortalecer cultura de paz. -Convivir con respeto.
	<b>Paz</b>	-Responsabilidad del Estado. -Cultura de paz. -Acuerdos de paz. -Proceso de paz. -Conflicto armado.	<b>Educación para Paz</b>	-Convivencia democrática y derechos humanos. -Corresponsabilidad. -Ciudadanía participativa. -Capacidad crítica. -Educar en valores. -Solución de conflictos. -Reconocer la diversidad.



