

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre

Ruth Elena Quiroz Posada
Juan Carlos Echeverri Álvarez
Coordinadores académicos



370.7

Q8

Quiroz Posada, Ruth Elena, Coordinador académico

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre / Ruth Elena Quiroz Posada y Juan Carlos Echeverri Álvarez, Coordinadores académicos -- 1 edición -- Medellín : UPB, U de A , 2021.

184 páginas, 17x24 cm. (Investigaciones en Educación; 2)

ISBN: 978-958-764-940-6 (Versión impresa) / 978-958-764-946-8 (versión digital)

Investigación educativa -- 2. Educación superior -- Colombia -- 3. Prácticas pedagógicas -- 4. Métodos de enseñanza -- I. Echeverri Álvarez, Juan Carlos, Coordinador académico. -- II. Título (Serie)

CO-MdUPB / spa / rda

SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Varios autores

© Facultad de Educación, Universidad de Antioquia

© Fondo de publicaciones Facultad de Educación

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

Colección Educativa Aula Abierta - Investigaciones en Educación 2

Colección Investigaciones en Educación

Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre

ISBN: 978-958-764-940-6 (versión impresa)

ISBN: 978-958-764-946-8 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-946-8>

Primera edición, mayo de 2021

Universidad Pontificia Bolivariana

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Marta Lucía Gómez Zuluaga

Corrección de Estilo: Santiago Gallego

Universidad de Antioquia

John Jairo Arboleda Céspedes -Rector

Wilson Bolívar Buriticá - Decano Facultad de Educación

María Alexandra Rendón Uribe - Vicedecana

Bibiana Escobar García - Jefa Departamento Pedagogía

Jhony Alexander Villa-Ochoa - Jefe Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas

Alejandro Mesa Arango - Jefe Departamento Educación Avanzada

Sarah Flórez Atehortúa - Jefa Departamento Educación Infantil

Juan David Gómez González - Jefe Departamento Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Edgar Ocampo Ruiz - Jefe Departamento de Extensión y Educación a Distancia

Ruth Elena Quiroz Posada - Coordinadora del Doctorado en Educación

Jorge Ignacio Sánchez Ortega - Coordinación editorial.

Dirección Editorial

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006

Medellín - Colombia

Fondo de publicaciones Facultad de Educación

Correo electrónico: edicioneducacion@udea.edu.co

<http://www.udea.edu.co>

Teléfono: 2195708

Dirección: calle 67 No. 53 - 108 Bloque 9 Oficina 117

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia.

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia.

“Financiado por el DAAD con fondos del Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) de Alemania”.

La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos

Eliana Teresa Galeano Tabares¹

Juan Carlos Echeverri-Álvarez²

Resumen

El artículo es una reflexión ampliada de la presentación del proyecto de tesis del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana en el simposio doctoral organizado por las universidades de Antioquia, San Buenaventura y la misma UPB. Decimos “ampliada” porque no se limita a presentar esquemáticamente los elementos canónicos del formato, sino que extiende la reflexión sobre cómo la dupla director y tesista enfrentan las etapas iniciales de un proceso de tesis doctoral. Además, reconoce la importancia de escenarios como el simposio precisamente para que los proyectos puedan tener, desde sus etapas tempranas, las posibilidades de exponerse y ser realimentados por la comunidad académica.

Palabras clave: convivencia escolar, método genealógico-arqueológico, archivo.

1 Magíster en Educación. Estudiante de doctorado en Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de Básica Primaria de la Secretaría de Educación de Medellín. Correo electrónico: elianateresa.galeano@upb.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1134-3650>

2 Director de tesis. Docente Titular Universidad Pontificia Bolivariana. Director del Doctorado en Educación/director del grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS). Correo electrónico: juan.echeverri@upb.edu.co; <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>

Introducción

Este artículo ha representado un reto enorme y una posibilidad todavía mayor. Como estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, fue una sorpresa recibir la invitación a participar como ponente en el seminario organizado con los programas doctorales de las universidades San Buenaventura, de Antioquia y Bolivariana. Pero al conocer la condición de ser trabajos para tesis próximos a la graduación, la primera reacción fue de temor por la desventaja de ser estudiante de tercer semestre que todavía no había presentado la defensa del proyecto para alcanzar la candidatura. Después de algunos balances con el director sobre las fortalezas y debilidades del estado del proyecto en ese momento, la decisión final fue participar para mostrar una línea de pensamiento en desarrollo, apropiándome de cierta manera las palabras de Foucault cuando decía que las investigaciones en ciernes son las que mejor admiten comentarios porque todavía el espíritu es lo suficientemente flexible para avenirse con ellos, por más duros que sean (Foucault, 1996).

Se presentó en el simposio el proyecto de investigación doctoral en educación *La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos*. A primera vista, parece que en el título hay redundancia y se puede objetar que separar estas tres instancias es un exceso metodológico, máxime si una aproximación apenas superficial muestra que cada uno de esos términos involucra necesariamente a los otros dos —por ejemplo, en una noción operativa como práctica discursiva se hace evidente la inmanencia entre ellas (Foucault, 2002; Castro, 2004)—. Sostener la tríada, pese a las posibles objeciones, tiene que ver con que discursos, prácticas y usos exigen un esfuerzo inicial de extrañamiento, es decir, de una mirada que descarta suponer la emergencia de la convivencia escolar como el resultado simple de una directriz internacional, de alguna ley nacional, del balance de una cumbre educativa o de la mera voluntad de un gobernante; también evita suponer que la convivencia es un asunto natural de la escuela y, correlativamente, de los maestros; exige, mejor, un trabajo que recaba en lo que se dice, en lo que se hace y en cómo se usa eso que se dice y se hace en relación con la convivencia. Precisamente, en los desfases y las tensiones entre lo que se dice y lo que se ve, entre lo que se ve y se hace, entre lo que se hace y se dice en la sociedad sobre un fenómeno particular, es que aparecen las problemáticas para las disciplinas sociales.

Este trabajo de investigación doctoral, además de este extrañamiento exige, por un lado, organizar registros diversos (vinculados a cada uno de los

componentes de la tríada) como elementos verificables de esa emergencia, y, por el otro, tener en cuenta precedentes y consecuentes menos visibles, más dispersos, pero que se reconocen como parte de la misma serie de enunciados que terminaron por constituir la práctica discursiva de la convivencia en la escuela. Por lo tanto, la decisión inicial del proyecto ha sido abordar la convivencia escolar con una perspectiva crítica que plantee dudas razonables desde la forma misma de enunciar las preguntas en un tema tan recurrido y valorado positivamente sin juicios ni balances (Rose, 1996).

Sería fácil, casi obvio, y seguramente esperado institucionalmente, que una docente de la educación básica, y su director, se unan sin resistencia al coro de la invocación constante de la convivencia y terminen por hacer preguntas que supuestamente ofrecerían otra solución institucional al problema de su deterioro. Empero, se considera más interesante, y a la larga benéfico, reconocer las condiciones de emergencia de la convivencia como discurso *in crescendo*, así para la escuela en Colombia esta emergencia no sea el ponderado proceso de fortalecimiento democrático por vía educativa, sino un acontecimiento cuyas implicaciones van más allá de lo que invoca la educación como ideal social.

Pero la decisión sobre la elección de la temática había que reforzarla con la respuesta a una pregunta: ¿la intención crítica por sí misma autoriza convertir en tesis doctoral un tema que, a cambio de profundidad, parece producir aburrimiento y apatía en espacios académicos? La primera parte de la respuesta tiene un carácter general retórico: si los doctorados tienen la responsabilidad de fomentar el desarrollo del país y apropiarse los problemas científicos y sociales al más alto nivel, parece una evidencia grosera que la convivencia escolar sea uno de los problemas que tendrían que ser abordados por un doctorado en educación para ofrecer explicaciones más allá de los lugares comunes y de las invocaciones democráticas. La perspectiva crítica es un mejor aporte a la construcción de una cultura de paz porque habilita para mejores desarrollos por su cabal comprensión histórica.

La segunda parte de la respuesta es un poco más larga: desde el inicio de mi proceso doctoral como estudiante, a pesar de los variados cuestionamientos al tema y a las consecuentes dudas surgidas, pertinazmente insistía en que por lo menos tenía una cosa clara en relación con la tesis: esta tendría que ver con la convivencia en la escuela. Un tema que, como docente de escuela, por un lado me representa la experiencia de una tensión constante en la cotidianidad institucional, y, por el otro, conexo a este, se convierte en un interés académico en relación con los discursos gubernamentales que

la fomentan, con las prácticas habituales y con los usos de esta convivencia con fines académicos y políticos por fuera de la misma escuela. En principio, ciertamente, ese interés por la convivencia escolar estaba todavía limitado por el deseo de ofrecer a la institución educativa una alternativa doctoral para mejorarla, pero la formación doctoral misma ha coadyuvado a desplazar la perspectiva hacia el esfuerzo de descifrar sus significados menos evidentes que su discurso superficial solapa.

Lo cierto es que el tema de la convivencia escolar, que desde mi lugar de enunciación parecía una pregunta lógica, pertinente y necesaria, en ámbitos académicos producía un desencanto mal disimulado o hasta un aburrimiento manifiesto de volver sobre más de lo mismo, es decir, volver a unas invocaciones sin eco y sin más consecuencias que su propia proliferación para consumo de maestros. La literatura sobre convivencia (y sus relaciones: conflicto, violencia, disciplina, *bullying*, matoneo, autoridad, inclusión) conforman un volumen documental generoso, con el cual se demuestra que el tema de la convivencia ha sido de interés en la educación colombiana. Sin embargo, tal vez, como decía Heidegger (2005), no ha dado que pensar: el interés es una posición pasajera y a veces superficial que se nutre de la novedad, pero que pasa rápidamente al aburrimiento cuando aparece otro nuevo interés, más novedoso. Por eso, hemos fijado el propósito de reflexionar, también en sentido heideggeriano, sobre la convivencia (Heidegger, 2002). Este propósito de convertirla en algo que da que pensar es lo que justifica que se aborde como tesis doctoral. Es decir, no es un trabajo que se suma a la corriente de discursos sobre ella, sino que trata de hacerse al lado para explicar el flujo mismo de esos discursos para comprendernos a nosotros mismos mediante su análisis; aunque, pese a todo, sea parte del flujo mismo que interroga. Pero se suma con el intento de reconocer cómo han llegado a ser las cosas que hoy son.

El artículo, en fin, por estar el proyecto en la fase de formulación, se configura como una estrategia divulgativa de lo que se piensa en torno a una problemática educativa y social, y como una estrategia didáctica de investigación en tanto se detiene en lo que generalmente no se ve en una tesis: el taller. En él se dejan ver las deliberaciones, los devaneos, las preguntas y aproximaciones a un tema que se quiere pensar de otro modo, porque el pensamiento común sobre este objeto, la convivencia escolar, viene formateado en términos de un valor positivo que, en vez de potenciarlo, se convierte en un obstáculo para repensarlo con mejores perspectivas académicas, educativas y sociales.

El artículo se organiza de la siguiente forma. En primer lugar, está el planteamiento que, en este caso, remite a lo que se está pensando al convertir la convivencia escolar en algo que debe ser pensado; luego, se hace una breve reflexión sobre un objetivo general que demanda tiempo y reflexión; a continuación, hay una primera aproximación metodológica, y, por último, unas palabras finales que ponen el trabajo en perspectiva de convertirse en una tesis doctoral en educación.

Planteamiento

En el gobierno republicano es en el que se tiene necesidad de todo el poder de la educación, ya que es necesario que la virtud y la ciencia se divulguen; entiendo por virtud el amor a las leyes, y siendo necesaria para ello la libertad.

Montesquieu, en Luzuriaga (1977)

Desde su emergencia legal en el siglo XIX³, la escuela ha sido espacio privilegiado para la construcción de la nación y la ciudadanía. Retrospectivamente, inclusive, pese a sus muy denunciadas lógicas disciplinarias y de control, puede afirmarse que hace doscientos años ha sido un espacio de paz, básicamente porque si “la guerra no es el estado habitual de las sociedades”, mucho menos es el estado habitual de las escuelas (Querrien, 1994). Por el contrario, desde la misma conformación de los Estados nacionales, la dimensión educativa ya se dejaba ver como la condición de posibilidad de la democracia y, correlativamente, de una convivencia distinta en los márgenes de la ley. En el siglo XVIII, se expresaba de la siguiente forma:

Los poderes públicos están organizados: la libertad, la igualdad existen bajo la vigilancia todopoderosa de las leyes; la propiedad ha encontrado de nuevo sus verdaderas bases; sin embargo, la Constitución podría quedar incompleta si no se le añade, como parte conservadora y vivificante,

3 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. Véase Querrien (1994).

la instrucción pública, a la que sin duda debemos llamar poder, ya que abarca un orden de funciones distintas que deben actuar constantemente en el perfeccionamiento del cuerpo político y en la prosperidad general (Talleyrand, 1791).

En las sociedades occidentales, la escuela se constituyó como un dispositivo⁴ de gobierno de la población y, por ende, de la construcción de la ciudadanía que requiere la democracia para su constante vigencia, exhaustividad y transformación. La educación, desde ese momento, ha sido la estrategia para construir la libertad que fundamenta y legitima la democracia, y, al mismo tiempo, el instrumento para contener los posibles desbordes de esa libertad, que afecten el orden social establecido: “En los países republicanos en donde la forma del gobierno supone un grado de libertad más alto que el que se conceden 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, s. p.).

Así, pues, hay una inmanencia entre educación y democracia (Dewey, 1998). La escuela republicana responde a la pregunta de Kant (2003) de cómo educar en la libertad mediante la coacción: la escuela encierra, disciplina, para hacer libres a las personas, porque solo esta libertad individual y colectiva legitima la forma de gobierno democrático. Mediante el “disciplinamiento” se adquiere el gesto del respeto a la ley como marco de actuación individual. Para que la abstracción democrática se desplace hacia la experiencia y la cultura, se requiere que los nuevos miembros de una sociedad adquieran por la educación aquello de lo que vienen desprovistos por nacimiento: “Los seres recién nacidos no sólo desconocen, sino que son completamente indiferentes respecto a los fines y hábitos del grupo social, que ha de hacérselos conocer e inspirarles interés activo hacia ellos. La educación, y sólo la educación, llena este vacío” (Dewey, 1998, p. 15).

La historia de la escuela nunca ha sido la de su intrínseca violencia, del conflicto o de otras formas de comportamiento desvinculados de sus fines sociales. Inclusive las mismas denuncias constantes de autoritarismo de los docentes y de los saberes que la habitan no hacen parte de una historia de represión, sino que por sí mismas son fórmulas de producción de libertad

4 Para la noción de dispositivo, véase Agamben (2011).

mediante el mecanismo expedito de denunciar pertinazmente su ausencia o precariedad (Echeverri, 2015). Una vez comprobada su intrínseca sociabilidad positiva, asombra que en las últimas décadas en la escuela colombiana surjan fenómenos como la violencia, la falta de autoridad, el conflicto y el matoneo, que fuerzan la pregunta por la convivencia no solo en espacios académicos, sino que, a escala gubernamental, fuerza incluso el intento de instaurarla, o por lo menos mejorarla, mediante el mecanismo de convertirla en ley de la república (Ley 1620 de 2013).

El tema de la convivencia les pone una alerta a los investigadores cuando el laboratorio mismo de la sociabilidad, la escuela, está maltrecho y tiene que buscar remedios para curar lo que debería producir socialmente. ¿Será, en lógicas de inmunización, que se requiere una escuela violenta y conflictiva para experimentar en ella y producir defensas para vacunar a la sociedad? (Esposito, 2006). ¿O quizás endilgar a la escuela la responsabilidad de la convivencia libra al Estado de otro tipo de obligaciones históricas? Para responder estas preguntas, habrá que examinar el proceso mediante el cual se llega a que el laboratorio de ciudadanía tenga que intervenir porque adolece de falta de aquello que debe producir: convivencia. En este sentido, entonces, surge una pregunta rectora: ¿cómo devino la escuela disciplinaria en escuela violenta y, correlativamente, en escenario de políticas de convivencia?

Además, este es el tercer argumento, pese a la cantidad de literatura sobre estos fenómenos escolares que afectan una convivencia pacífica⁵, no existe un estudio con mirada crítica sobre las condiciones de emergencia y los consecuentes desarrollos de los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia escolar. Por el contrario, un balance somero muestra que la mayoría de los trabajos se orientan por una intención ora de denuncia por su deterioro, ora por ofrecer alternativas más o menos ideales para su mejoramiento continuo hasta su instauración definitiva. Esa carencia es un problema tanto para el saber educativo como para la administración del Estado, del sistema educativo y de las instituciones que lo conforman, porque la falta de conocimiento verificable sobre este fenómeno puede llevar a invocaciones sin fundamento o a procedimientos y políticas erróneas que no coadyuvan a la fundación de una mejor convivencia, sino a la permanencia de sus retóricas

5 Véase, por ejemplo, Arias (2002), y en Latinoamérica, las publicaciones de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar: <http://www.convivenciaescolar.net/>.

como estrategia para solapar otras problemáticas más perentorias y quizás, hipotéticamente hablando, las causas profundas que imposibilitan formas auténticas de convivencia democrática en la sociedad colombiana.

La escuela no solo debe convivir en paz, sino que debe hacerlo mientras enseña esta forma de habitar la sociedad democrática como ciudadanos. Pero esta función forzosa de la escuela generalmente lleva a los juzgamientos, a las exigencias desbordadas y a las denuncias por tener responsabilidad de los problemas sociales; por esto es por lo que se debe indagar por las lógicas profundas de la emergencia de la convivencia como problema educativo. La convivencia en tanto construcción discursiva pertinaz, esperanzadora, corre el riesgo de hacer olvidar las prácticas no tan esperanzadoras en las cuales se constituyó.

Hay otro asunto que justifica y hace necesaria una pregunta genealógica por la convivencia escolar en Colombia: la firma del acuerdo con las guerrillas de las Farc-Ep le otorgan renovada importancia a esta búsqueda de la convivencia en las escuelas —no solo para ellas mismas tener una sociabilidad más ponderada, sino para que coadyuven a forjar una cultura de paz—. Un cuarto argumento habla de la posibilidad de comprender la complejidad de un fenómeno histórico social más allá de su aparición en las políticas públicas educativas y, mejor, que permita comprender ciertas lógicas de poder y de gobierno que se asocian con estos discursos y prácticas aparentemente transparentes.

Con estos argumentos surgen algunas preguntas que igualmente justifican el trabajo en términos de pertinencia: ¿la paz en Colombia puede decantarse socialmente por la vía de una mejor convivencia escolar? ¿Tiene esa búsqueda escolar un verdadero efecto en las complejas relaciones políticas, económicas y culturales? ¿La convivencia escolar propicia o, por el contrario, produce el efecto de su artificial enrarecimiento? ¿En qué lógica histórica los viejos problemas disciplinarios se convirtieron en problemas de convivencia? En fin, un trabajo como el de esta tesis tiene que hacer una pregunta aparentemente obvia, pero hasta ahora no directamente formulada y, en consecuencia, sin respuesta apropiada: ¿para qué sirve la convivencia en la escuela?

Precisamente, ese es el objeto del trabajo de doctorado: adoptar una mirada arqueológica-genealógica para describir las condiciones de emergencia y el desarrollo de retóricas que tienen muchas más intenciones y efectos que las que se ven en la superficie de sus enunciados. Es decir, proponer una mirada de conjunto que, como dice Rose (1996), en vez de imponer un juicio

sobre la convivencia la haga posible. Imponer un juicio sobre este tema sería suponer que con solo nombrarla se justifican argumentos, intervenciones y proyectos que prometen fundarla porque son capaces de dejar atrás las necesidades de las sociedades disciplinarias (Foucault, 1979), de morigerar las formas del control (Deleuze, 2006), de potenciar las formas administrativas del gerenciamiento para pensar una ciudadanía que convive cada vez mejor gracias al tratamiento emocional de cada persona (Grinberg, 2008; Nussbaum, 2014).

Objetivos

En los trabajos académicos de pregrado, especialización, maestría, y cada vez más en los trabajos de tesis doctoral, los objetivos parecen convertirse en un apartado protocolario que, sin mucho esfuerzo, se redacta con uno de los tres verbos constantes en ejercicios de formación: analizar, caracterizar o describir. Sin embargo, hemos pensado con detenimiento el objetivo y, pese a que este necesariamente termina convertido en una fórmula esquemática de formato para sintetizar el trayecto de investigación, lo cierto es que el nombrado “objetivo general” no logra mostrar cabalmente la complejidad del propósito de investigación y, por esta causa, ese propósito debe quedar bien explicitado desde el planteamiento del problema.

Por esta complejidad del objetivo, la discusión con el director ha girado en torno a tres asuntos: uno, ya mencionado, que exprese claramente el tema de investigación por cuanto el objetivo y, consecuentemente, el título posible, son la primera síntesis del contenido convertido en guía constante de trabajo; dos, en un doctorado se piensa hasta la angustia cómo hacer un trabajo representativo del más alto nivel de formación, pero, simultáneamente, tan acotado que pueda ser desarrollado por una persona en los apretados tiempos de formación académica; tres, de larga deliberación ha sido el verbo del objetivo principal en relación con los alcances previstos y las actividades a realizar.

Si bien se ha vuelto a la tríada de verbos para proponer un análisis, es porque este está bien avenido con las necesidades del proyecto. Si, por un lado, caracterizar se refiere a presentar sistemáticamente los elementos que constituyen un proceso, un objeto o una persona, por tanto, caracterizar exige un tipo particular de organización y presentación de las fuentes y la información; analizar, por su parte, significa que la información es tamiza-

da por un proceso que la transforma en algo diferente de lo que era en su expresión espontánea, pasar de ser documento a ser monumento, es decir, que la fuente se trabaja desde su interior con mecanismos de clasificación, organización y descripción particulares.

En fin, se presenta el objetivo general del proyecto para, en relación con él, poder escuchar los comentarios que se desprenden, por ejemplo, en relación con su alcance, viabilidad, claridad y comunicabilidad. Por ahora, pensamos que el objetivo propuesto comporta los elementos que la hacen una tesis doctoral innovadora, pero, al mismo tiempo, bien delimitada en relación con las posibilidades reales de ejecución.

Objetivo general

- Analizar las condiciones de emergencia y las transformaciones de los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia escolar en Colombia desde una intención crítica y un enfoque arqueológico-genealógico.

Ciertamente, como se dijo, el objetivo general es incapaz de expresar el propósito de pensar de otro modo la convivencia escolar en Colombia y, quizás, en otras partes de Iberoamérica. Es decir, el objetivo no alcanza a mostrar el combate de una maestra de escuela contra los impulsos inculcados institucionalmente de demostrar la importancia de la convivencia con algún enfoque de moda como el de las emociones y, consecuentemente, prometer intervenciones reparadoras. Analizar significa contar con un referente mediante el cual se tamiza una información dispersa para reconocer lo que no se logra ver en la superficie de los discursos sobre la convivencia y, tal vez, reconocer que en ella no hay una posibilidad real de convivir mejor, sino una proliferación discursiva que la enrarece a tal punto que todo lo que vemos es su deterioro constante.

Método y procedimientos

Se adaptan presupuestos de la arqueología y la genealogía en perspectiva de Michel Foucault. En estos términos metodológicos, el trabajo es, al mismo tiempo, simple y complejo. Simple, por cuanto cada vez es más fácil reconocer los presupuestos genealógicos para cualesquiera trabajos en los

que el pasado sea elemento constitutivo; en cierta forma, las enseñanzas de la genealogía se han convertido en lugares comunes a la hora de hacer historia sin sujetos trascendentes, sin orígenes creadores y sin dignidades prevalentes, porque se reconoce con facilidad la urgencia de investigaciones que “perturben y fragmenten, [que] pongan de manifiesto la fragilidad de aquello que parece sólido, lo contingente de aquello que parece necesario, las raíces mundanas y cotidianas de aquello que reclama nobleza excepcional (Rose, 1996, p.1) Complejo, porque no es fácil aproximarse a ciertos objetos, como la convivencia escolar en Colombia, a primera vista simples y locales, con un método que ha mostrado sus cualidades en trabajos “epocales”, de cierta larga duración. Además, no es fácil y hay pocos referentes para pasar de decir que se van a convertir los documentos en monumentos. En cierta forma, en las investigaciones educativas la arqueología y la genealogía son más objetos del discurso que procedimientos sistemáticos del tratamiento de la información.

Así, pues, se opta por un enfoque genealógico-arqueológico, es decir, se toman herramientas de la genealogía no para remontarse hacia las milenarias condiciones de emergencia de la convivencia, sino para aplicar las preguntas de la genealogía a problemáticas menos amplias en las lógicas vigentes de un Estado constitucional como Colombia. Inicialmente, se siguen de cerca las indicaciones de Nietzsche (2005), expuestas en la *Genealogía de la moral*, cuando preguntamos: ¿en qué condiciones se formó un discurso sobre la convivencia como responsabilidad y forma de ser de la escuela colombiana? ¿Estos discursos han frenado o han estimulado hasta ahora el desarrollo de esa misma convivencia? ¿Son un signo de empobrecimiento de la vida escolar o, por el contrario, en ellos se manifiestan el valor de su futuro y del de la sociedad? ¿Cómo se compagina la insistencia en la convivencia con la calidad de la educación? ¿A qué intereses responde esta retórica más allá de las evidentes invocaciones democráticas?

También se sigue de manera cercana a Nietzsche cuando nosotros argumentamos sobre la necesidad de una crítica de las retóricas de la convivencia escolar, porque “hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores” y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y las circunstancias en que surgieron, se desarrollaron y se modificaron (Nietzsche, 2005). Así, ¿por qué no comenzar el proyecto de tesis con la sospecha de que el discurso de la convivencia, en vez de producirla realmente, sirve para enmascarar muchas de las cosas que la hacen imposible en las condiciones reales de existencia de la escuela colombiana? (más aún:

que justamente el discurso de la convivencia sea culpable de que no se alcance toda la potencia de lo que sería el fin socializador de la escuela). ¿Podrían acaso ser los discursos, las prácticas y los usos de la convivencia otro peligro para su desarrollo menos violento o afectado? De ahí que el trabajo, en vez de invocar la convivencia, se proponga formular de otro modo las preguntas posibles de hacer sobre la escuela e intentar “percibir la singularidad de los sucesos; [para] encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia [...], captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles” (Foucault, 1971, p.12).

En términos operativos, una investigación con talante genealógico-arqueológico exige documentos: materiales diversos, dispersos y abundantes “que permitan construir pequeñas verdades sin apariencia, establecidas por un método severo” (Foucault, 1971, p. 13) 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. Por tanto, la idea no es remontarse en el tiempo para defender una continuidad, sino sostener en los análisis la dispersión que la caracteriza: mostrar que “en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino el accidente y la contingencia”. Por esto, sin duda, en cuanto al origen y desarrollo de la convivencia educativa, si se descarta de una vez un pasado fundacional venerable, se podrá optar por una crítica que los incorpore en lógicas de saber y poder (Foucault, 1971).

El proyecto no busca dar con un origen de la convivencia escolar, sino con unas condiciones de emergencia, es decir, con una procedencia. Y 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, p.12). 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.

Ahora bien, este trabajo de indagación genealógica requiere asumir como constitutiva del método la otra herramienta de influjo foucaultiano, la arqueología, puesto que, si bien la genealogía como toda forma de historia trabaja con documentos, la arqueología funge como el archivista: posibili-

dad de cartografías y organización documental en estratos que acicatean la memoria con viejos testimonios presentados como síntomas del presente. Para eso construye un archivo de época con libros, publicaciones, crónicas, registros, instituciones, edificios y leyes, entre los más visibles. La arqueología exige excavar hasta ciertas profundidades para extraer lo que está enterrado y, al mismo tiempo, trabaja en la superficie, atenta para articular lo que está en ella con las del mismo tipo que dejaron de verse por su enterramiento paulatino.

El archivo del proyecto

Entiendo por archivo el conjunto de los discursos efectivamente pronunciados. Este conjunto es considerado no sólo como un conjunto de acontecimientos que han tenido lugar una vez por todas y han quedado en suspenso, en el limbo o el purgatorio de la historia, sino también como un conjunto que continúa funcionando, que se transforma a través de [sic] la historia, que da la posibilidad de aparecer a otros discursos.

Michel Foucault (2002).

En palabras del mismo Foucault, “el archivo es la ley de lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares” (1979, p. 219). Es un conjunto de reglas para establecer 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 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” (Castro, 2004).

Ahora bien, las definiciones foucaultianas de arqueología y, correlativamente, de archivo, presentan un reto metodológico. Según el filósofo,

el umbral de existencia del archivo está fijado por lo que separa nuestros discursos de lo que ya no podemos decir: concierne a algo que todavía es nuestro, pero no a nuestra actualidad. Por ello, la arqueología y la genealógica son “epocales”, gustan de umbrales y rupturas; se detienen en lo que debemos recordar para mostrarnos lo que ya no podemos seguir siendo como sociedad o cultura. En este sentido, muchos trabajos académicos hacen genealogía de lo próximo, de lo inmediato, de lo que no ha cesado de ser ni ha marcado una cesura. Para los más ortodoxos, tal cosa es impropcedente; sin embargo, como en nuestro caso, este giro metodológico tiene su razón de ser: con las mismas herramientas que se logran definir emergencias, desarrollos y rupturas, también se pueden describir y analizar ocurrencias, permanencias y estados de las situaciones. Como se ha reiterado, el propósito del trabajo es precisamente identificar el acontecimiento de emergencia de la convivencia como recurrencia educativa y las formas de su decantación y transformación.

Ahora bien, “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 funciona también al estilo de una forma de organización de información. Para hacer este trabajo se requiere un archivo que contenga de manera organizada un corpus documental bien planeado desde el principio y, al mismo tiempo, abierto a las incorporaciones imprevistas. Se organiza un archivo en varias series interrelacionadas de manera variable, inclusive cuando pareciera existir cierta ausencia de relación. Se opta, entonces, por la siguiente organización.

- Campo de saber educativo: base de datos, buscadores, saber académico: (libros, artículos). Las bases de datos Sage, Science, Scopus, Teylor and Francis, Emerel. Buscadores como Google.
- Organismos internacionales: cumbres de edición, OCDE, UNESCO, Cepal, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Legislación colombiana: desde la Constitución, leyes reglamentarias y todos sus desprendimientos que tengan que ver con la convivencia y familiares.
- Programas derivados de administraciones: las diferentes secretarías de educación en el país ponen al servicio programas que interpretan y usan la convivencia de manera particular.
- Prensa: selección de por lo menos un periódico de alcance nacional para indagar cuándo comienza la preocupación por la convivencia escolar en los medios de comunicación y en relación con qué tipo de fenómenos.

- Instituciones educativas con representatividad: mirar los discursos y las prácticas en algunas instituciones que se consideren especiales por alguna circunstancia durante el proceso de investigación.

El análisis: arqueología

Pese a que el documento se trate como monumento, lo cierto es que el sentido no está en él. Ni documentos ni monumentos hablan sin preguntas, sin reflexión y sin análisis. Por lo tanto, se requiere una forma de análisis para otorgarles el valor de acontecimiento que requieren, pero al mismo tiempo para relacionarlos con otros en cierta regularidad de los 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 implica 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 del investigador es reconocerlos no de una vez y para siempre, sino verlos en su especificidad. Así, pues, si la genealogía indaga por la constitución de saberes, discursos y tipos particulares de sujetos, al hacer genealogía de la convivencia escolar se construye una arqueología de un saber particular que amerita reconocer la emergencia, quizás mundana, de su actual valoración social y educativa.

Y ¿cómo procede quien hace arqueología más allá de la descripción teórica? Los siguientes son pasos que el proyecto prevé para su desarrollo:

1. No se procede a ubicar los discursos para repetir lo que dicen, mostrar su intención formativa o ponderar su lugar privilegiado de enunciación, sino que lo que se hace es, 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”, cosas que existen en el orden de las series homogéneas y discontinuas (Foucault, 1971). Trabajar el documento desde dentro: hacer una “descripción intrínseca del monumento”, no buscar lo que dicen los discursos de algo fuera de ellos, sino lo que dicen de sí mismos. Analizar los documentos como objetos que hablan de un pasado que todavía portan.
2. “Transformar los documentos en monumentos” se refiere a la forma

en que el documento debe leerse. El documento no es un objeto, sino una práctica, y esta 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 son estos los que planean las prácticas. El análisis arqueológico hace del documento un monumento porque lo trabaja desde adentro, analiza sus lógicas inmanentes, sus dinámicas y la forma en que funciona en la sociedad.

3. La arqueología como modo de análisis documental habla de una forma específica de lectura: lo que produce un documento es el modo en que se lo lee. Para un trabajo como este, la idea es que un variado corpus documental pueda asumirse como monumento. Todo discurso puede analizarse en su lógica concreta de enunciación. ¿Cómo se analiza? Se tienen en 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, 1979, p. 200). Formaciones discursivas que se construyen en relación con cuatro asuntos: los objetos, los conceptos, las modalidades enunciativas y las estrategias discursivas. La arqueología en un análisis intrínsecamente histórico: en un estrato arqueológico del discurso sólo existe históricamente, como un a priori histórico y no formal (Foucault, 1979).

Por último, la metodología se rige inicialmente por preguntas del siguiente tenor: ¿qué acontecimientos, procesos o coyunturas dentro y fuera del país han exigido intervenciones sobre la convivencia? ¿Se ha beneficiado la idea de convivencia con nuevos desarrollos académicos y vivenciales? ¿Las exigencias de trabajar la convivencia en la escuela se relacionan más con decantar una forma de estar en los estados democráticos o como herramienta dudosa para combatir las violencias? ¿Cuáles son los productores de las invocaciones de convivencia? ¿Es realmente posible la apropiación de la convivencia a través de sus discursos y prácticas escolares? ¿Qué condiciones posibilitaron el desarrollo de estrategias por la convivencia?

Comentarios finales

Las presentaciones parciales de los proyectos de investigación en programas académicos en educación (maestrías y doctorados) responden a cierto

esquematismo que sirve como guía inicial de preguntas, reflexiones e hipótesis precarias. Es importante, empero, exponerse en etapas iniciales: es una condición del investigador solitario que tiene como único interlocutor constante a quien funge como director; así se logra una interlocución con una comunidad académica amplia y se presentan los argumentos a expertos que los cuestionen para reacomodarlos, pero también a personas no expertas para saber si la dimensión de comunicabilidad está funcionando correctamente. ¿Comprenden lo que estoy diciendo en torno a una problemática, así yo misma y mi director pensemos que está claro? Tenemos que partir del hecho de que una impugnación, una solicitud reiterada de mayores explicaciones lo que requiere es repensar, reformular, reescribir.

Por supuesto, en el formato de presentación hay otros elementos que el espacio en este artículo no permite incorporar; nos referimos a los referentes conceptuales, al estado de la cuestión, por ejemplo. Por ahora, podemos adelantar dos cosas a este respecto. Por un lado, no hemos encontrado, aún, investigaciones que sean un precedente indispensable de lo que hacemos, pero, como se ha dicho, al mismo tiempo los trabajos sobre la convivencia son numerosos; por el otro, los referentes conceptuales están circunscritos a los trabajos de Michel Foucault en cuanto a las nociones de arqueología, genealogía, práctica y discurso. El concepto de “uso”, sin embargo, tendrá otros referentes, como los de Giorgio Agamben, inicialmente. Cada uno de estos conceptos teóricos y metodológicos, se comprende, requieren un despliegue amplio y suficiente. Sin embargo, otro argumento para no desplegarlos aquí es que han sido muy bien expuestos, entre otros muchos, por Castro (2004), y repetir aquí esos argumentos no le añadiría nada a la comprensión del problema a investigar (lo que, realmente, es el objetivo del escrito, como lo fue del simposio doctoral que convocó los trabajos).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006) Profanaciones. Anagrama Colección argumentos.
- . (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 73, pp. 249-264. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis*, 12(5), pp. 1-7.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

- Echeverri-Álvarez, J. C. (2015). *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia, 1821-1946*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Esposito, R. (2006). *Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1971). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos..
- _____. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1997). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2017). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* La Plata: Terramar.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luzuriaga, Lorenzo (1977). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- Nietzsche, F. (2005). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Querrien, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- Rose, N. (1996). *Inventing our Selves*. Londres: Cambridge University Press.
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- El Progreso* (1875). Panamá. N.º 34. 17 de junio.