

Aproximación Arqueológica-Genealógica a la Convivencia Escolar: perspectiva de una maestra-investigadora de escuela

Archaeological-Genealogical Approach to School Coexistence: perspective of a school teacher-researcher

Elena Teresa Galeano-Tabares^a, Juan Carlos Echeverri-Álvarez^b

Abstract:

The result of a doctoral research of archaeological-genealogical court on school coexistence in Colombia is presented. For a school teacher in practice, institutionally pressured to implement strategies to improve cohabitation for the creation of a culture of peace, the doctoral thesis was the effort to see the school from a different perspective: to abandon to some extent the pertinent idea of formulating proposals for improving cohabiting to, alternatively, ask for its emergence and decantation in the educational system to this day. The research sought to recognize the emergency conditions and the consequent developments of the discourses and practices that constitute school coexistence and to identify the various uses that have been given to them in both political and educational, social and economic areas. It was discussed that Archaeology and genealogy allow us to show that in the propositions on school coexistence interests that go beyond that cohabitation are overlapped in the everyday logic of the institutions. Overall, it was concluded that It is not enough to continue to make calls for action and individual proposals to improve cohabitation but to analyse the discourses, practices and uses that have historically configured a discursive practice in the reconfigurations of the device of education.

Keywords:

Archaeology, school coexistence, genealogy, discourses

Resumen:

Se presenta el resultado de una investigación doctoral de corte arqueológico-genealógico sobre la convivencia escolar en Colombia. Para una maestra de escuela en ejercicio, presionada institucionalmente para implementar estrategias de mejoramiento de la convivencia para la creación de una cultura de paz, la tesis doctoral fue el esfuerzo por pensar la escuela de otro modo: abandonar, hasta cierto punto, la pertinaz idea de formular propuestas de mejoramiento de la convivencia para, alternativamente, preguntar por su emergencia y decantación en el sistema educativo hasta hoy. La investigación tuvo como objetivo: reconocer las condiciones de emergencia y los consecuentes desarrollos de los discursos y las prácticas que constituyen la convivencia escolar e identificar los variados usos que se les ha dado tanto en ámbitos políticos como educativos, sociales y económicos. Como parte de la discusión, se plantea que la arqueología y la genealogía permiten mostrar que en los enunciados sobre la convivencia escolar se solapan intereses que van más allá de esa convivencia en las lógicas cotidianas de las instituciones. Como principales conclusiones, planteamos que no basta con continuar haciendo llamados y propuestas individuales para mejorar la convivencia sino analizar los discursos, las prácticas y los usos que han configurado históricamente, una práctica discursiva en las reconfiguraciones del dispositivo de la educación.

Palabras Clave:

Arqueología, Convivencia escolar, genealogía, discursos

Introducción

El interés por la convivencia escolar, para una maestra en ejercicio, es fácil de comprender. En la escuela los docentes nos vemos impelidos a promover campañas de

tolerancia, a formular modificaciones al Manual de Convivencia y a diseñar estrategias para transformar las relaciones interpersonales cuando éstas son afectadas por diferentes expresiones de conflicto, por violencias o por diferentes formas de desorden. El encuentro doctoral

a Universidad de Antioquia Medellín, Colombia, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1134-3650> Email: galeanot@yahoo.es

b Autor de Correspondencia, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>

Email: juan.echeverri@upb.edu.co

Fecha de recepción: 09/09/2023, Fecha de aceptación: 16/10/2023, Fecha de publicación: 05/12/2023

DOI : <https://doi.org/10.29057/icshu.v12i23.11648>



nos hizo pensar, al director y a la tesista, en la necesidad de pasar del activismo cotidiano en la escuela a la reflexión sobre esa cotidianidad escolar y, consecuentemente, a formular la investigación en términos de los discursos, las prácticas y los usos que el día a día distorsiona o invisibiliza sobre la convivencia escolar. El problema ya no era hacer otra propuesta de mejora institucional de la convivencia, ni invocar el arribo de más y mejores prácticas para alcanzar su cualificación, sino indagar cómo devino la escuela disciplinaria en escuela violenta y, correlativamente, en escenario de políticas de convivencia (Foucault, 1970; Echeverri-Álvarez, 2015).

Como maestra de escuela y estudiante de doctorado en educación, esta decisión exigía una doble ruptura: por un lado, la ya señalada de poner en cuestión las inducidas intenciones de intervenir con propuestas de mejoramiento de la sociabilidad escolar, para pasar a indagar mediante qué mecanismo la convivencia ha llegado a considerarse un tema necesario en la escuela; por el otro, romper con aparente evidencia de que las investigaciones educativas requieren de la voz de autoridades (autores reconocidos) que direccionan las intenciones y las estrategias de lo que se dice y de lo que se hace, para pasar a tratar los documentos como monumentos, es decir, pasar a preguntar por qué los discursos emergían en un momento determinado, en qué redes de enunciados se articulaban y qué reglas permitían su producción hasta llegar a constituir el campo discursivo de la convivencia escolar.

Para concretar esta ruptura, y pensar de otro modo, fue necesario hacer uso de una metodología que permitiera comprender un fenómeno complejo disperso en múltiples registros: la arqueología y la genealogía. A través de esta metodología se analizaron los discursos, las prácticas y los usos de esa noción de convivencia escolar que hoy asedia a la escuela. Pero de entrada puede aparecer una objeción ¿por qué usar la arqueología y la genealogía en un terreno como el de la convivencia escolar, aparentemente un asunto bastante simple y, además, muy distante del trabajo foucaultiano en relación con constitución de ciencias, disciplinas y saberes?, ¿no es pasar del uso potente de su caja de herramientas al abuso impulsado por un prurito académico de novedad? La respuesta a esta última pregunta es por la negativa: no se reconoce en esta investigación un abuso, por el contrario, para esta incursión nos consideramos autorizados por el mismo Foucault cuando preguntaba “¿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 respondía: “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: 325). Por tanto, es posible, y creemos que necesario, usar a Foucault, esto es, hacer cosas con su trabajo, en este caso, en relación con la pregunta por la convivencia escolar (Vázquez-García, 2021).

Con esta asumida autorización para hablar de convivencia escolar en términos arqueológicos y genealógicos, analizamos tres categorías: discursos, prácticas y usos. Entendemos, en su forma restringida, los discursos como aquello escrito o declarado sobre el tema; las prácticas como la acción misma propiciada por la convivencia; y los usos como la intencionalidad que se da a los discursos y prácticas existentes y que pueden generar nuevas prácticas y discursos sobre esta convivencia. Para lograr este cometido fue necesario la construcción de un archivo que agrupó un gran número de documentos, en principio dispersos, con variada procedencia, intención y función; luego, con la información que estos proveyeron, se pasó al momento genealógico para dar sentido, a través de la descripción de los enunciados emergentes, y con base en lógicas de repitencias y de extrañezas, a todo el entramado de la convivencia escolar en clave de estrategias de poder y de gobierno.

Es difícil en un corto trabajo presentar de manera amplia la evidencia de ese entramado de discursos, prácticas y usos; por tanto, el artículo se esfuerza más en describir cómo llegó a ellos que en explicitarlos. Sin embargo, sobre los tres elementos se hacen aproximaciones cuyo objetivo es, precisamente, cambiar la idea institucional de que la convivencia es un fenómeno fortuito que se liquida con buenas intervenciones más o menos aisladas. Para ello, se presenta un orden clásico de informe de investigación: primero el problema, siguen el método y los procedimientos, luego los hallazgos en relación con los discursos, prácticas y usos; se termina con las conclusiones.

El problema

Desde su emergencia legal en el siglo XIX, la escuela ha sido un espacio de socialización para la construcción de la nación. La escuela convirtió a los niños en infancia escolarizada y les otorgó una función a los niños: ser alumnos (Ariès, 1987; Donzelot, 1977; Querrien, 1994). Así, entonces, esta escuela ha sido un espacio de construcción de la ciudadanía y, por tanto, el lugar por antonomasia para la sociabilidad inicial. Función socializadora constitutiva y esencial que, sin embargo, ha sido cada vez más cuestionada desde la década de los ochenta del siglo XX, con la aparición de fenómenos sociales que comenzaron a hacer presencia en la escuela, entre los 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). y, más recientemente, el matoneo y el bullying (Córdoba y Ortega, 2015; López et al., 2019). Fenómenos en primera instancia exógenos, pero que terminan por afectar a la escuela hasta el punto de considerarse propios de ella y, por tanto, incluso se responsabiliza a ésta por no ser el filtro obligado para garantizar una sociabilidad armónica fuera de sus muros. Los fenómenos mismos y los enjuiciamientos que producen refuerzan la pregunta por la convivencia tanto en escenarios académicos como en espacios sociales, políticos, legislativos y, por supuesto, educativos.

De allí el vertiginoso ascenso (comprobado en la investigación) de la producción de discursos y de prácticas en torno a la convivencia escolar ora como denuncia por su afectación con prácticas de violencia escolar, ora como invocaciones más o menos retóricas de su mejoramiento como base necesaria para una más perfecta democracia (Ascorra et al., 2019; Tirado y Conde, 2016; López et al., 2018). La literatura sobre la convivencia escolar es nutrida con diversos abordajes que pasan por el estudio del clima escolar, la educación para la paz, la ciudadanía, los derechos humanos, los valores y las emociones (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019); además, por la convivencia democrática, la seguridad ciudadana, la perspectiva de salud mental y de gestión (Morales y López, 2019). Así, la convivencia escolar se convierte en el discurso que se desplaza de la simple evidencia de necesitar vivir juntos (Touraine, 2000) para enfocarse en la resolución de problemas estructurales de la sociedad mediante la construcción de una cultura de paz desde abajo (Rosero-Gomajoa, 2021). 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, 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 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 artículo: 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, hipotéticamente, pueden tener muchas más intenciones y efectos de los que se ven en la superficie de sus enunciados y de sus invocaciones educativas.

Sobre el método: arqueología y genealogía

Abordar esta metodología, poco convencional para el director, completamente desconocida para la estudiante y con pocos interlocutores en los ambientes de investigación cualitativa de los fenómenos educativos y escolares, fue, en cierta forma, un doctorado por sí mismo. Un gran esfuerzo conjunto de lectura, de interlocución, de ensayos, de desánimos, de rabia, pero también de decantaciones, de esperanzas y de cada vez mejores resultados en el camino de apropiarla y de hacerla operativa en la investigación, como condición de posibilidad de pensar de otro modo la convivencia escolar. A continuación, las comprensiones, quizás todavía precarias, de este enfoque.

La metodología arqueológica y genealógica exige algunas consideraciones para ser leída en sus propias características y potencias en relación con los objetos que estudia. Es un enfoque que se guía por el trabajo de Michel Foucault, al abordar prácticas discursivas que pueden llegar a convertirse en saberes, disciplinas o ciencias (Foucault, 1990; Dreyfus y Rabinow, 2001).

La arqueología se refiere a un conjunto de reglas que definen, para un momento histórico, de qué se puede hablar, qué es posible ver y, correlativamente, qué es posible hacer; además, cuáles enunciados serán conservados en la memoria colectiva, ora de manera espontánea por el grupo social, ora por los esfuerzos específicos de la educación (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, 1970).

La arqueología vincula el archivo para buscar la singularidad de los enunciados, y pensar los discursos como una práctica reglada, es decir, “busca las reglas de las prácticas discursivas que posibilitan los emplazamientos de sujetos creadores de obras” (Villalobos, 2016: 157). La arqueología es mucho más descriptiva de caracterizaciones, que analítica y teórica. Es una estrategia cualitativa, pero se diferencia de otras estrategias de investigación 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 su época: cada persona es atravesada por condiciones históricas que opera sobre un plano social para producir modos particulares y generales de pensar y de actuar (González, 1999; Martínez-Posada, 2014).

En el archivo, la arqueología invita a “rastrear enunciados, establecer procedencias, instituir posibles campos de coexistencia enunciativa, pero también

rupturas y discontinuidades, sucesiones y yuxtaposiciones” (Jiménez-Becerra, 2021: 72), en fin, este procedimiento permite preguntar y reconocer la formación de saberes, o la configuración de prácticas discursivas y no discursivas sobre ciertos fenómenos, como la convivencia escolar, en el caso aquí presentado (Bedoya y Castrillón, 2021).

Hacer genealogía es “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, 1971:1). 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 es contrastante: compara los discursos oficiales con otros alternativos o soterrados, excluidos.

Aquí, el uso de la genealogía se relaciona con reconstruir la emergencia de los discursos con efectos de poder sobre la convivencia escolar, es decir, los usos de 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, 2004:146).

La genealogía se produce sobre las prácticas que estudia (Bedoya y Castrillón, 2021) y recupera los avances arqueológicos: en ellos descifra los dispositivos: “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” (Dalmáu, 2021: 503). Puede decirse, entonces, con García (2018: 81), que la genealogía “es una malla de saber, poder y experiencia de sí tramándose con hilos que cruzan el tiempo y el espacio”, que muestra, a través de los documentos, lo discursivo y lo no discursivo, localiza la extrañeza de los acontecimientos y se interesa en el retorno de estos acontecimientos.

Así, la estrategia metodológica apunta a las prácticas discursivas que son competencia de la arqueología, pero para hallar el dispositivo del ejercicio del poder es menester recurrir a la genealogía (Choque, 2016). La descripción se logra con la inmersión en el archivo. 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: 94).

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: 219-221).

Procedimientos: ¿cómo se hizo?

Se emprendieron tres actividades encadenadas: construir el archivo, seleccionar enunciados y develar las interdependencias enunciativas para poder hacer visible el régimen de verdad que pueden portar. En relación con el primer asunto, 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). Se realizó esta construcción con base en el presupuesto, según el cual, el archivo no es solamente un concepto para el tratamiento de los discursos sino un espacio de organización de esos discursos. Se optó por la siguiente organización:

Saber educativo: Conformado por 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.

Se abrieron carpetas con la información extraída de cada base de datos. Se organizó la información de diferentes maneras para tener distintas perspectivas de lectura: inicialmente por años, luego por autores, después asociaciones por títulos. Se elaboraron fichas de lectura en Excel para establecer relaciones entre la aparente dispersión de los registros y reconocer las lógicas de formación de los discursos. Se emprendió un dispendioso pero aprovechable trabajo de establecer rotulaciones con marcadores que permitieran visualizar, poco a poco, las

recurrencias o, por el contrario, las extrañezas en el océano de palabras dichas en las diferentes formas de los discursos (Foucault, 1971).

Para el segundo momento, la selección de los enunciados, se realizaron dos matrices que resaltaban la dispersión de la información, pero al mismo tiempo su coherencia para proporcionar visibilidad y enunciabilidad al fenómeno de la convivencia escolar. Fueron matrices que permitieron corroborar que la convivencia no era un fenómeno particular de la escuela sino un objeto construido en diferentes ámbitos de producción discursiva y no discursiva. Con ellas, las matrices, se pudieron mostrar las muchas o pocas veces que aparecían los enunciados en relación con la convivencia escolar, u otros enunciados, palabras o proposiciones dentro del campo semántico de esta noción investigada. Una de esas matrices permitía, además, clasificar los aspectos en que algunos autores, productores de discurso sobre la convivencia, se enfocaban en particular, por ejemplo, el clima escolar, los conflictos escolares, las estrategias de aula, la aplicación de instrumentos. Por supuesto, no para asumirlos como autoridades a seguir, sino como palabras dichas según las reglas de construcción de los enunciados, es decir, palabras convertidas en monumentos que exigían explicaciones y no prosélitos (Foucault, 1970).

Todo el archivo fue convertido en fichas de lectura año a año; se volvía de manera recurrente sobre ellas, y sobre los documentos mismos, por una pertinaz sensación de, posiblemente, estar dejando cosas importantes por fuera de esas fichas; sobre éstas se emprendió, además, otra ronda de revisiones, pero ya no año a año sino por décadas, con la idea de construir una tematización más amplia para buscar otras posibles lógicas en las continuidades o señalar las transformaciones en los enunciados sobre la convivencia. Estas matrices mostraron las tan mencionadas recurrencias y extrañezas en los discursos: mostraron relaciones que parecían inexistentes, y permitió comprobar empíricamente suposiciones que la mera intuición preveía; con este material de las matrices se hizo el análisis que se ha descrito como prácticas, discursos y usos.

El tercer momento procedimental fue hallar, a través de los enunciados, el régimen de verdad. Para el análisis del archivo la pregunta por la convivencia posibilitó otorgarles valor a los enunciados para relacionarlos con otros hasta conformar lógicas de formación de una práctica discursiva. Todo el precedente arqueológico fue el insumo para un tratamiento genealógico de las fuentes. Para la convivencia, el análisis genealógico implicó un trabajo diversificado, porque, así como la convivencia se da en lugares y contexto diversos, los discursos sobre esa convivencia amplían esa diversidad; el trabajo fue reconocerlos no de una vez de modo definitivo sino

verificar su especificidad. Para llegar a la genealogía como expresión de los usos de la convivencia, fue importante el trabajo arqueológico que mostraba la agrupación con tendencia centrípeta de discursos y prácticas hasta conformar el eje de la actual convivencia escolar.

En relación con la categoría metodológica de uso (Ahmed, 2020; Agamben, 2006), 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; como nicho de mercado, como concepto de construcción de subjetividad, entre otros.

La pregunta por el uso es la concreción de la dimensión genealógica y la forma de abordar las prácticas discursivas y no discursivas desde la óptica del ejercicio del poder. El uso de la categoría convivencia escolar afecta el modo 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 su mejora frente a siempre posible deterioro. En tal sentido, se analizó el uso político, el uso académico y el uso institucional de los discursos sobre la convivencia.

Discursos y Prácticas en la configuración de la convivencia escolar

Un impulso casi natural en la argumentación académica es asumir los discursos en su función e intención, es decir, asumirlos como antecedentes lineales y necesarios de una problemática actual; en tal sentido, la convivencia del presente escolar sería el eje que articula de forma coherente y lineal una proliferación discursiva y no discursiva durante más de tres décadas en la educación colombiana. Sin embargo, al abordar los documentos como monumentos, se reconoce que no puede anticiparse en ellos, individual o sectorialmente, la actual convivencia escolar, por el contrario, los enunciados tejían una red particular y contingente que, sin embargo, en el devenir histórico se fue haciendo paulatinamente visible y enunciable, es decir, esta red se fue constituyendo, paulatinamente, pero sin un orden específico y previamente determinado, en práctica discursiva sobre la convivencia de hoy.

En esos discursos afloraban regularidades enunciativas, por ejemplo, derechos humanos, violencia-conflicto, paz. Así, el discurso de derechos cada vez tenía mayor presencia en la legalidad nacional e internacional, pero también en la académica y la investigación. Este ascenso discursivo ha tenido diferentes influjos a escala mundial:

declaración de los derechos del niño en 1959, ingreso de Colombia a la Unesco en 1947; además, la educación para todos (Unesco, 1990); competencias para vivir juntos en la diversidad (Unesco, 2000); los influjos en las políticas educativas de Colombia no solo se concretan en la promulgación de la Constitución de 1991, sino en programas diversos, tales como la propuesta Eduderechos (MEN, 2010).

Paralelo a los derechos establecidos en documentos de organismos internacionales, y en la legislación colombiana, se evidencia el crecimiento de la literatura con argumentos de intelectuales que adoptan la convivencia escolar como objeto de sus reflexiones y prescripciones. En cierta forma, se asiste a un paulatino desplazamiento de la pregunta directa por la violencia para revestirla con el interés de la convivencia y, por tanto, en cierta forma se pasa de los “violentólogos” (Cartagena Núñez, 2013) por los “convivenciólogos”, si nos permiten el feo neologismo.

En relación con las prácticas, éstas se generan, en parte, en estos mismos discursos sobre convivencia, y en las invocaciones para cualificarla. Prácticas relacionadas con la prevención del consumo escolar de sustancias psicoactivas (Saldarriaga y Cañas, 1999); con la cualificación de la democracia y con la participación (Gómez, 2012); con denuncias en prensa de hechos violentos en la escuela, con la instauración de tutelas que debe resolver la Corte Constitucional; con la sistematización de experiencias docentes sobre el conflicto en la escuela (Jiménez Becerra et al., 2012); con capacitación a maestros sobre negociación de conflictos (Puerta-Lopera, 2014); con premios de reconocimiento a buenas prácticas, como lo hace la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, entre otros muchos. Como se ve, una inextricable relación entre discursos y prácticas; entre prácticas discursivas y no discursivas que configuran paulatinamente un entramado que encubre sus inicios más o menos contingentes del pertinaz interés en la convivencia escolar.

Es difícil, y en cierta forma irrelevante, listar una serie de prácticas relacionadas con la convivencia escolar. Sin embargo, hay ciertos hitos que es posible mantener como referentes: entre los años 2000 y 2010 se acrecienta el discurso sobre las *competencias ciudadanas* en el norte de fortalecer la convivencia; además, las evaluaciones internacionales sobre ciudadanía demandan el trabajo en estas competencias con el mismo propósito final. Pero no es sólo retórica que busca generar comportamientos y moldear subjetividades pacíficas: hubo, por ejemplo, un préstamo del BID (2006) para la ejecución de un programa en tres ciudades de Colombia: Barranquilla, Barrancabermeja y Manizales. Dos años antes, se presentaron los estándares de competencias ciudadanas (MEN, 2004a) que dio paso a un Portafolio de Programas

e Iniciativas en Competencias Ciudadanas (MEN, 2006a).

En ciudades como Bogotá se intervenía directamente a los estudiantes, por ejemplo, con encuestas para obtener información tanto con fines académicos como de intervención: el énfasis de una de esas encuestas, en 2006, fue sobre agresión, violencia y delincuencia (Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana, 2006). Encuestas de 2011 y 2015 centraban su interés en el clima escolar y la seguridad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013; 2016). En 2011 se aplicó la encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectaban (DANE, 2012). No es importuno resaltar, sin mayores explicaciones, que precisamente la estadística y las campañas han sido las estrategias privilegiadas para el buen gobierno de la población (Foucault, 2007).

Colombia formaliza los procesos de medición de las competencias ciudadanas por el resultado obtenido en 2009 en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS) en el que nuevamente participó en 2016 (MEN-ICFES, 2017). Los estudios fueron patrocinados por el BID quien creó el Sistema Regional para el Desarrollo y Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC) y estableció con ello un marco común para su abordaje.

Para fortalecer la apropiación de las competencias ciudadanas se publicaron cartillas con actividades para las instituciones (MEN, 2011^a; 2011^b). Concursos como el de Amigos del Buen Trato realizado en Bogotá en 2003. Se adelantaron acciones con líderes estudiantiles (Ñáñez y Capera, 2017), incluso se hicieron premiaciones en el marco del Año Internacional de Paz (Unesco, 2002). Hubo sistematización de experiencias en derechos humanos (Alcaldía de Medellín, 2007); implementación del programa Aulas en Paz que fortalece las competencias ciudadanas basado en el programa de prevención del bullying de Montreal (Torres y Jiménez, 2009); también se realizaron trabajos comparativos entre Canadá, El Salvador y Colombia sobre prácticas de agresión y exclusión en la escuela (Torres y Velásquez, 2008). Este no es simplemente un listado de intervenciones, son las prácticas que posicionan discursos y, con ellos, modos de pensar, de ver y de habitar la escuela.

En el 2012 se radica el proyecto de ley contra el acoso escolar que fue sancionada en marzo de 2013. A las instituciones educativas se les imponen nuevas figuras, por ejemplo, el orientador escolar (Delgado, 2018; Cortés et al., 2019) para cumplir con funciones de mediación que antes realizaban cotidianamente los mismos docentes. (Herrera y Frausto, 2021). Otras prácticas relacionadas con la convivencia y la paz son acciones como el aprendizaje cooperativo (Areiza, 2014), la democracia en la escuela (Mejía y Urrea, 2015), el manejo de emociones

(Castiblanco-Cadena et al., 2017) y se estudia la diversidad como factor que afecta la convivencia (Cañaveral y Ospina-Alvarado, 2019).

Se sanciona la Ley 1732 de 2014 sobre cátedra de la paz que llega a las instituciones en el marco de la firma de los acuerdos de paz, fue una iniciativa del MEN para acompañar el proceso (Rivas Góngora et al., 2019; Avellaneda y Pardo, 2019). No menos importante, se ubican prácticas relacionadas con modificar manuales para prevención del consumo (Pineda et al., 2020). Otras investigaciones señalan que el maestro antes imponía disciplina, luego era mediador y ahora es sujeto de agresión por parte de los estudiantes (Abril Martínez, 2019). Incluso han sido objeto de investigación las sentencias de la Corte Constitucional (Ruiz, 2016).

Lo que se logra entrever en esta urdimbre de discursos y de prácticas, no es principalmente que la escuela hubiese dejado de ser, pese a fenómenos como el narcotráfico, con efectos coyunturales, el escenario de la vitalidad juvenil con sus indisciplinas, desordenes y disrupciones, sino que entre unos y otras, transformaron la forma de ver la institucionalidad: ya sus formas de habitarla no eran interpretadas como un asunto propio de la pedagogía, la disciplina o la administración, sino como un problema estructural que requería soluciones mucho más grandes que la histórica intervención disciplinaria que controla con castigo, amenazas y premios. La convivencia es un supra-discurso que deben acoger, incluso, los que no notan con facilidad los peligros latentes de su deterioro, pero que, aun así, deben intervenir con propuestas educativas para frenar ese deterioro y cualificarla en norte de una mejor democracia.

Los Usos de la Convivencia

Para hacer la transición, o mejor, la articulación entre arqueología y genealogía, se tomó la decisión operativa de recurrir a uso: una palabra de utilización cotidiana en el lenguaje vivo de la sociabilidad, pero al mismo tiempo versátil metodológicamente para la investigación que se presenta. Con ella es posible ilustrar, con la fuerza de las evidencias, que en los discursos y las prácticas sobre la convivencia escolar muchas veces responden a intereses diferentes a la convivencia misma. Por ende, que los usos vinculan los trayectos históricos de la convivencia escolar con ciertas lógicas de saber-poder. Y esta vinculación ha sido, precisamente, la inquietud genealógica del trabajo. Es importante aclarar que aquí la noción de uso difiere metodológicamente de las de discurso, práctica o práctica discursiva. En estos últimos casos, el referente fundamental ha sido Michel Foucault, empero, para uso se recoge, en parte, un guiño de Giorgio Agamben (2011).

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.

Ahora bien, aunque uso no se encuentre directamente en el trabajo foucaultiano (2003) no significa que se le oponga, por el contrario, aunque se caiga en la reiteración, sirve adecuadamente para mostrar a los iniciados la dimensión genealogía de la convivencia escolar. Ahora volvamos al guiño de Agamben (2011) para explicar el uso con una cita de Aristóteles:

Usar [*chresthai*] algo consiste, pues, en esto: cuando existe la capacidad [*dynamis*] de hacer una sola cosa, ésta ha de hacerse; en cambio, si las cosas posibles son muchas, hágase aquella que es la mejor.

En el *Elogio de la profanación*, Agamben (2006: 113) establece la relación con lo religioso: existe un uso sagrado de objetos, animales, lugares o personas, y en tanto sagrado, es retirado del uso común, pero la profanación restituye el uso profano: “profanar no significa simplemente abolir y eliminar las separaciones, sino aprender a hacer de ellas un nuevo uso, a jugar con ellas”. 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 de lo que antes usaba de otra manera. Lo sagrado, además, de ser restituido por la profanación, se restituye 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 (Agamben, 2006: 100).

El uso que hacemos del concepto de uso en Agamben es una especie de profanación: sacarlo de la sacralidad de sus fundamentos de emergencia en él mismo, para pensar ese uso de manera dinámica, pero conservando parte de su potencia de surgimiento o, por lo menos, reconocer con este autor la necesidad de una reflexión más sistemática sobre el uso. Por esta vía se llegó a una posibilidad completamente diferente, pero también operativa: Sara Ahmed (2020) con su libro “¿Para qué sirve? Sobre los usos del uso”, muestra 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). Pero también hay un desuso: preservar en un museo, desgaste del objeto que lo deja fuera de uso. En esta perspectiva el uso de uso, menos arraigada a la filosofía, muestra de modo directo que: objetos, prácticas, palabras, discursos, tienen usos, es decir, cumplen con un servicio en relación con un interés, ora privado individual, ora público con efectos en el gobierno de la población.

Así pues, la idea de uso otorga una perspectiva no solo metodológica sino también teórica para reconocer, de qué modo la convivencia ha sido constituida históricamente por discursos y por prácticas que no la preveían como ha llegado a ser hoy, y, además, permite reconocer que, a su vez, el constructo convivencia

escolar se convierte en un instrumento para producir todavía más discursos y otras prácticas en un movimiento constante que la lleva por caminos más o menos impensados hacia adelante. El uso mismo es el motor de la creación de prácticas, de discursos, de enunciados, de efectos de poder y de saber, es decir, con los usos se puede reconocer el pasado un tanto banal de un concepto que ha comenzado a portar un valor positivo *per se*. En cierta forma, para seguir a Agamben, a ese elemento, en su construcción, se le rinde tributo casi como cosa sagrada (lo intocado en la escuela, lo que con nombrarse ya se está en el terreno de lo bien valorado): valor positivo que requiere sumar adeptos y proclamadores calificadores, pero que también es profanado, para restituirle, en este caso sí, sus potencias económicas, políticas y administrativas. En fin, con la noción de uso, se hace el paso de la arqueología a la genealogía, porque permite pasar de las descripciones a los análisis de modos del poder en relación con elementos bien delimitados.

En efecto, el uso despoja a la convivencia de sus características benévolas para reconocerla como dispositivo de poder: instrumento para lograr diversos fines en un amplio espectro de intereses, la mayoría relacionados con el gobierno y el lucro, pero también, por supuesto, con la formación y la subjetividad. Los documentos dejan ver entre los enunciados intenciones relacionadas con el uso *político y económico*, valoración con pruebas internacionales y la configuración de sujetos. Un control de la población desde la normativa. Hay interés de transformación por parte de los maestros para que las personas se parezcan cada vez más a los manuales de convivencia para generar cultura de paz o, por lo menos, orden en las relaciones cotidianas. Pero arriba de eso se reconocen los intereses de un Estado que busca financiación, que gestiona recursos, con asuntos clave que atrae colaboración internacional, por ejemplo, con donaciones o préstamos que, sin embargo, a primera vista, parecieran tener mayores efectos en la gestión que en la producción de prácticas y subjetividades acordes con las estrategias y los fines perseguidos por lo menos retóricamente. Se configura así, el uso político y económico.

Desde los ochenta, el Banco Mundial definió lineamientos para los países endeudados (Ruiz, 2016) en relación con la formación del capital humano (Martínez, 2004). En esa estela, los empresarios supranacionales durante la década siguiente señalaron de la educación su baja calidad y la necesidad de reformas económicas y legales para hacerla competitiva y convertirla en un factor de desarrollo y progreso: la inversión en educación tuvo por objetivo disminuir la pobreza y cerrar brechas de desigualdad a futuro (Salas y Combata, 2017). La pobreza misma, en parte, era vista como factor de deterioro de la

convivencia y, por tanto, de la pérdida del potencial económico de los estudiantes, como pérdida de capital. La educación es un indicador económico y social, así que la OCDE, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional y la Comisión Europea convirtieron los informes en discursos globales, en el que se demanda productividad y se combatía todo lo que la afectara como las distorsiones más o menos violentas de la convivencia (Laval, 2004).

Es evidente, entonces, que por la vía supranacional la convivencia se desplaza de ser un fin en sí misma a ser un instrumento para alcanzar diversos objetivos. El Banco Mundial y la OCDE la reconocen como un medio para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas, cuando en realidad es un fin que mejora las formas de relacionamiento y favorece el aprendizaje (López et al., 2019). Colombia se vinculó con la OCDE en el 2013 para generar procesos sistemáticos de creación de políticas que aporten a la educación (OCDE, 2017). Se reconoce que para el logro de la paz es necesario fortalecer el sistema educativo con mayores matrículas, atención a la primera infancia, educación superior y mejor desempeño en las pruebas PISA (OCDE, 2016).

El clima escolar se convierte en determinante para resultados académicos y en pruebas estandarizadas, lo que permite aumentar la inversión en educación y marca la ruta a la escuela de los contenidos que debe enseñar (Unicef, 2019). Estos procesos de manejo político y económico se vinculan con la gubernamentalidad (Foucault, 2015), pues hay unos ejercicios que responden a intereses neoliberales pero pasados por el tamiz del interés público. La ley misma se considera una herramienta de regulación con falencias por la falta de unidad temática (Puerta et al., 2015; Salcedo-Escobar, 2018). Así, la convivencia escolar adquiere un uso instrumental en tanto responde a una imposición normativa (Medina et al., 2016; Cáceres-Roja et al., 2019) y no a una realidad social, además no se brindan recursos para la implementación en el caso de la Ley 1620 de 2013 (Martínez-Castro, 2019; Rodríguez-Burgos et al., 2019). Otro uso que se le da a la convivencia tiene que ver con las respuestas nacionales a las demandas de organismos internacionales relacionadas con mejores desempeños en pruebas estandarizadas y, también, con la formación de la ciudadanía. La convivencia se utiliza como parte de un dispositivo que, estratégicamente, ha remplazado a las sociedades disciplinarias por formas más sutiles de vigilancia, de control e inclusive de castigo. La convivencia es un modo de hacer que todos se sientan responsables de algo mayor a sus propios actos, que sientan que afectan el grupo en su conjunto y, por tanto, es en nombre del colectivo que se hacen las normas que autorizan a intervenir para proteger (Foucault, 2019).

Es una banalidad repetir cosas tan sabidas, como que la educación es constitutiva de las formas de gobierno (Kant, 2003; Foucault, 2007) y que las estrategias de disciplina, de control o de gerenciamiento son ejercidas, y hasta enseñadas y aprendidas, desde el currículo (Martínez, 2014). En fin, que la educación es un dispositivo en el cual circulan en el tiempo estrategias de gobierno diversas y renovadas como expresión de su conservación, pero al mismo tiempo de su constante transformación en un proceso de refinamiento, exhaustividad y continua vigencia. La convivencia escolar, al parecer, es una de esas estrategias. Sin embargo, como lo demuestra la arqueología, no es una estrategia bien planificada desde su emergencia, sino que sus desarrollos, tanteos y propuestas, la van configurando y haciendo cada vez más visible y enunciable.

Conclusión

Para decirlo rápidamente, el trabajo ha mostrado que los discursos y las prácticas de convivencia escolar no son simplemente la respuesta gubernamental o escolar, uniforme y constante para enfrentar violencias sociales, políticas y educativas. No ha habido tal uniformidad en su desarrollo, ni hubo un norte definido desde su emergencia. 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 para darles una unidad temporal uniforme, sino que los diferentes discursos y prácticas terminaron por configurar una categoría que cada vez abarca más cosas y, también, 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, tiene que mirarse con ojos de arqueólogo y de genealogista. Al mismo tiempo, sin embargo, siendo una de las autoras de este texto maestra, surge la pregunta ¿y si llego 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?

La visión arqueológica-genealógica, por lo menos, 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 las relaciones escolares dejen de ser medidas con las frustraciones de lo que la sociedad no es capaz de prevenir para que no afecte negativamente la escuela.

Además, con ambas, arqueología y genealogía, se pudo reconocer que no hay un pasado glorioso de esa convivencia, inclusive, su pasado tiene raíces bastante prosaicas, pero a ella, mientras se van aclarando las potencias de sus usos, cada vez le son incorporados renovados discursos, más experimentos y prácticas, mayores defensores gratuitos, que son el motor inmediato de esa multiplicación, desde abajo, de las instituciones escolares, del robustecimiento positivo de la convivencia y, por supuesto, los agentes y clientes de los usos económicos y políticos que se hacen de ella. Todavía más, los argumentos crecientes que la convierten en una valoración positiva son los que se convierten en un obstáculo epistemológico para abordarla en las formas históricas de su constitución.

REFERENCIAS

- Abril-Martínez, Carlos Alberto (2019). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, Vol.12 Núm. 1, pp. 188–202.
- Agamben, Giorgio (2006). *Profanaciones*. Barcelona; Anagrama.
- Agamben, Giorgio (2011). *Conversaciones con filósofos* [conferencia]. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lc3kcJzYbs>
- Ahmed, Sara (2020). *¿Para qué sirve? Sobre los usos del uso*. Barcelona: Bellaterra.
- Areiza-Madrid, Giovany (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *Ra Ximhai*, Vol. 10, Núm. 2, pp. 313-336. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71205/62903>
- Ariès, Philippe. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Ascorra, Paula, Carrasco, Claudia, López, Verónica y Morales, Macarena (2019). Políticas para el clima escolar en una era de rendición de cuentas". *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, Vol. 27, núm. 31, pp.1-27. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3526>
- Avellaneda, Sandra y Pardo, Sonia (2019). Educando para la paz: un estudio desde las instituciones educativas rurales del Páramo de la Sarna en Boyacá, Colombia. *Pensamiento Jurídico*, Núm. 50, pp.183-205. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/85375>
- Cajiao, Francisco (1995). Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. *T. I. La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana*. Bogotá: Fundación FES.

- Cañaveral, Edith y Ospina, María (2019). Convivencia escolar y potencialidades en niños con capacidades educativas diversas o necesidades educativas especiales. *Revista Aletheia*, Vol. 11, núm.2, pp. 63-86. Disponible en: <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/561>
- Cartagena, Laura (2013). Intelectuales y expertos: violentólogos y economistas en la producción de políticas sociales y económicas en Colombia. *Reflexiones* Vol.92 núm.2. pp. 123-130. Disponible en: [file:///C:/Users/000007653/Downloads/Dialnet-IntelectualesYExpertos-4796238%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/000007653/Downloads/Dialnet-IntelectualesYExpertos-4796238%20(1).pdf)
- Castiblanco, Juan, Arango, Diana y Niño, Diana. (2017). Solidaridad, responsabilidad y control emocional: sendero propicio para la convivencia estudiantil. *Rastros Rostros*, Vol. 19, núm. 35, pp. 1-12. Disponible en: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.01>
- Castro, Edgardo. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Choque, Osman. (2016). El Fracaso de la Arqueología. *Problemata: Revista internacional de filosofía*, Vol. 7, Núm. 2, pp. 73-98. Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/problemata/article/view/28952>
- Córdoba, Francisco. y Ortega, Rosario. (2015). “Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo de pirámide invertida”. *Revista del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela*. Vol. 7, Núm. 2, pp. 5-10. Disponible en: file:///C:/Users/000007653/Downloads/RevistaHuellas_CordobayOrtega2015.pdf
- Cortés, Mónica, Zoro Bárbara. y Aravena, Felipe. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, Vol. 18, Núm. 2, Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1549>
- Dalmáu, Iván. (2021). Michel Foucault y el problema del método: reflexiones en torno a la arqueo-genealogía. *Escritos* Vol. 29, Núm. 62, pp. 84-100. Medellín. UPB
- Delgado, Alicia. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, Vol. 2, Núm. 2, pp.100-112. Disponible en: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020208>
- Diker, Gabriela. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Donzelot, Jacques (1979). *La policía de las familias*. Madrid: Pre-Textos.
- Dreyfus, Hubert. y Rabinow, Paul (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Fierro-Evans, Cecilia. y Carbajal-Padilla, Patricia. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, Vol. 18, Núm. 1, pp.1-14. Disponible en: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>
- Foucault, Michel (1990). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2002). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2003). *La historia de la Sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Foucault, Michel (2019) *Microfísica del poder*. Primera Edición. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. (1971). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pretextos.
- García, Emilio (2018). Genealogía y retornos del saber: Pensamiento, posición y posicionalidad frente al objeto de investigación. *Revista Factórum*. Núm. 19, pp. 80-89
- Gómez, Ariel (2012.) *La participación juvenil en la construcción de la convivencia escolar*. Medellín: IPC.
- Gonçalvez, Luis (1999). La metodología genealógica y arqueológica de Michel Foucault en la investigación en psicología social. Montevideo: Ed. TEAB. Disponible en: <http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2015/06/transitos-de-una-psicologia-social-genealogi%CC%81a-y-arqueologi%CC%81a.pdf>
- Herrera, Olga. y Frausto, Mireya (2021). Violencia escolar y mediación pedagógica en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, Vol. 3, Núm. 2, pp.438-453. Disponible en: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.010>
- Jiménez-Becerra, Absalón (2021). *Cuatro escritos sobre Michel Foucault: una mirada metodológica y conceptual para pensar la historia de la educación*. Bogotá. Universidad Distrital.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona. Paidós.
- Leyton-Leyton, Ignacio (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 1, Núm. 80, pp. 233-266. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- Martínez Posada, Jorge Eliécer. (2014). Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo. *Ciencias sociales y humanidades*. 43. Bogotá. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/edunisalle_ciencias-sociales-humanidades/4
- Martínez, Maribel. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*. Vol. 20, Núm. 35, pp. 127-142. Disponible en: <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Martínez-Castro, Leonel (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. *Bogotá: Pensamiento Jurídico*. Núm. 49, pp. 145-160. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/59377>
- Martínez-Posada, Jorge. (2014). Filamentos para las investigaciones en la visibilización de las subjetividades desde arqueológica y la genealógica. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Heredia, Costa Rica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev8337>
- Medina-Palacio, Andrés, Moreno-Mosquera, Gabriel., Rosero-López, Jackeline y García-Mosquera, Raúl (2016). La investigación como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 5, Núm. 10, pp.101-116. <https://doi.org/10.22395/csyv.v5n10a4>
- Mojica, Lady (2017). Estado del arte sobre los estudios de violencia escolar: el ciberacoso. *Una investig@ción*, Vol. X, Núm.17, pp. 20-56. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/322959198>
- Morales, Macarena y López, Verónica. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 27, Núm.5, pp. 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Náñez, José y Capera, José (2017). Participación política y gobierno escolar en las instituciones educativas de Ibagué. *Espacios Públicos*. Núm.48, pp. 151-171. Disponible en: http://politicas.uaemex.mx/espaciospublicos/images/stories/EspaciosPublicos_8_PARTICIPACION.pdf
- Ochoa, Azucena y Diez, Evelyn (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 21, Núm.81, pp. 667-684. Rio de Janeiro.

- Puerta-Lopera, Isabel (2014). Un iter de la educación para la paz desde la escuela. *Ra Ximhai*, Vol. 10, Núm. 2, pp. 47-77. Disponible en : <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71174>
- Puerta-Lopera, Isabel, Builes-Builes, Luis Fernando y Sepúlveda-Alzate, Martha Cecilia (2015). *Convivir Pazcíficamente: oportunidades que ofrece la ley 1620*. L. Vieco S.A.S. <http://hdl.handle.net/10495/11557>
- Querrien, Ann (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid. La Piqueta.
- Rivas, Amparo, Véliz, Maybely y Pérez, Norcaby (2019). Modelo didáctico para el desarrollo de la educación para la paz en los estudiantes de educación básica secundaria. *Revista Conrado*, Vol. 15, Núm. 71, pp. 43-51. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1174>
- Rodríguez-Burgos, Karla, Morcote-González, Olga y Martínez-Cárdenas, Alán (2019). Percepción de la efectividad de la política pública de convivencia escolar en Boyacá, Colombia. *Revista Espacios*, Vol. 40, Núm. 6. Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a19v40n06/19400613.html>
- Rosero-Gomajoa, Juan (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*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 80-95. <https://doi.org/10.22335/rict.v13i1.1315>
- Ruiz, José (2016). Marco legal y jurisprudencial del acoso escolar en Colombia 10 años de jurisprudencia constitucional. *Revista Temas Socio Jurídicos*. Vol. 35, Núm. 71, pp. 49-82. Disponible en: <https://doi.org/10.29375/01208578.2639>
- Salas, Karen y Combata, Harold (2017). Análisis de la convivencia escolar desde la perspectiva psicológica, legal y pedagógica en Colombia. *Cultura. Educación y Sociedad*, Vol. 8, Núm. 2, pp. 79-92. Disponible en: <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.06>
- Salcedo-Escobar, Yuliana. (2018). "Ley de Convivencia Escolar en Colombia: una política pública no legitimada". *Diálogos de Derecho y Política*. Núm. 20, pp. 157-174. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/332515>
- Saldarriaga, Jaime y Cañas, Juan. (1999). *Consumo, libertad y democracia*. Medellín: Corporación Región.
- Sánchez-Ortiz, José y Sánchez-Reales, José (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. *Revista Encuentros*. Vol. 16, Núm. 2, pp. 92-116. Disponible en: <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/1411>
- Tirado, Raúl y Conde, Sara (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, Vol. 19, Núm. 2, pp. 153-178. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16459>
- Torres Enrique Chau y Jiménez, Manuela (2009). Aulas en Paz. Un programa multicomponente para la convivencia pacífica. En: Salamanca, M., Casas, A., y Otoya, A. (Eds.). *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Torres, Enrique Chau y Velásquez Niño, Ana María. (2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, Vol., núm.55, pp.14-37. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249002>
- Touraine, Alain. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Vázquez García, Francisco (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de Uso*. Madrid: Ediciones Dado.
- Villalobos, Alberto (2016). Enunciados y visibilidades en la arqueología de Michel Foucault, a través de la filosofía de Gilles Deleuze. *Logos. Revista de filosofía*, Vol. 44, Núm. 127-128, pp. 153-170. Disponible en: <https://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/LOGOS/article/view/1854>