La Convivencia Escolar desde las Prácticas Sociales

Mario Fernando Chacón Sánchez

Trabajo de Grado presentado para obtener el título de Doctor en Educación

Directora

Bárbara García Sánchez

Doctora en Ciencias de la Educación

Énfasis: Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

Línea de investigación: Violencia y Educación

Grupo de Investigación Formación de Educadores.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

BOGOTÁ-COLOMBIA

2020

A mi familia, Caro, Val y Vero, por haberles robado tanto tiempo.

A la memoria mi madre y de mi tío Eduardo,

quienes habrían estado muy orgullosos de estos logros.

A las y los estudiantes que viven parte de su vida en la escuela,

con quienes tenemos una responsabilidad enorme como maestros.

Agradecimientos

A la directora, doctora Bárbara García por los aportes incontables, metodológica, teórica y profesionalmente, para llegar a cristalizar este trabajo y mi formación como doctorando.

A los jurados de la tesis, Doctora María Teresa Prieto, Doctor Giovanny Castañeda y Doctor Diego Arias, por haber sido unos interlocutores de altísimo nivel aportando con sus comentarios.

A la Doctora Cecilia Fierro Evans, Doctora Ruth Amanda Cortés y Doctor Diego Arias, por los comentarios rigurosos que me ayudaron a dar mejor forma a las ideas.

A la Doctora Cecilia Fierro Evans, por posibilitar la experiencia enriquecedora en las diferentes universidades visitadas, al igual que a todas las maestras y maestros que me dieron su acogida en la Universidades de Querétaro, Doctora Azucena Ochoa; en el ITESO de Guadalajara, Doctores Juan Carlos Silas, Eduardo Arias, Miguel Bazdresch; de la Universidad Iberoamericana de León Doctora Susana Cuevas todas las docentes del Doctorado en Educación, y la Universidad Autónoma de México, sede Cuernavaca, Doctora Carlota Guzmán.

A Héctor Julio García Gaona y Ana Serrato Galvis por su hospitalidad y acompañamiento sin límites, muchas gracias.

A los maestros de los diferentes seminarios tomados en el proceso de este doctorado, porque de una u otra manera contribuyeron en este proyecto.

A la Secretaría de Educación de Mosquera que posibilitó el ingreso a las Instituciones Educativas, así como a los rectores Jaime Ayala, Rafael Peña, Mauricio Gaona y Luz Mery Organista.

A los coordinadores, orientadoras, maestras, maestros y estudiantes de Mosquera por permitirme entrar en sus vidas.

Resumen

Este documento presenta el resultado del trabajo de cinco años, en donde se recabó información teórica y de campo de diversas fuentes en torno a la convivencia escolar, empleando la teoría de Pierre Bourdieu, con énfasis en las prácticas sociales, en relación con el campo escolar y los capitales en juego para visualizar la convivencia escolar. Igualmente, se realizó un abordaje por niveles del internacional, al nacional, institucional hasta el nivel más cercano de los agentes sociales en la escuela, sobre la base de que existen planteamientos que dan forma a la estructura de la educación y dentro de ella se comprende un tema como el de la convivencia escolar, cuyo eco resuena en las escuelas de un municipio como Mosquera en Colombia, para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se realizan, qué sentidos se le asignan y qué estrategias generan las prácticas sociales en relación con la convivencia escolar en escuelas públicas de nivel de básica secundaria en Mosquera-Cundinamarca? De acuerdo con esto, el objetivo general es comprender la manera como se realizan, los sentidos que se asignan y las estrategias que generan las prácticas sociales en relación con la convivencia escolar en escuelas públicas de básica secundaria en Mosquera-Cundinamarca, desagregándose en cuatro objetivos específicos como lo son: establecer los diferentes intereses que tienen estudiantes y maestros por permanecer en el campo escolar en escuelas públicas de Mosquera-Cundinamarca; identificar la manera en que hace presencia la política educativa sobre convivencia escolar en escuelas públicas en nivel de básica secundaria de Mosquera – Cundinamarca, desde las normas, planes, programas y proyectos del nivel nacional y municipal; reconocer los acuerdos y normas, explícitos y tácitos, así como los procedimientos institucionales, en escuelas públicas en nivel de básica secundaria en Mosquera Cundinamarca, que definen la versión oficial de la convivencia escolar, y

determinar qué lógica subyace en ellos y caracterizar las estrategias que llevan a cabo estudiantes y maestros en sus prácticas sociales para posicionarse en el campo escolar y la manera como esto incide en la convivencia en escuelas de básica secundaria en Mosquera.

La metodología empleada incluyó revisión documental de fuentes primarias, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación de campo, generando un fichero con los datos teóricos y de campo, escogiendo tres escuelas públicas del municipio de Mosquera Cundinamarca, en el nivel de básica secundaria, con grupos de maestros y de estudiantes, al igual que entrevistas individuales. Se encontró que la convivencia escolar es resultado de un cambio epocal en la comprensión de las relaciones sociales en la escuela en donde las niñas, niños y adolescentes son reconocidos como sujetos de derechos, destacando que la vida en la escuela es todo un universo que no se reduce a la aplicación de una normatividad, aunque esta también hace parte de la cultura escolar.

Palabras Clave

Convivencia escolar, prácticas sociales, teoría de los campos, Pierre Bourdieu, campo escolar.

Abstract

This papper shows the results of five year of investigation, collecting data of theoretical and field sources around the regulation of school life as school coexistence. We apply Pierre Bourdieu's cathegorical system with emphasis in social practices. Likewise, we made an approach in levels, international, national, institutional to the closest leve lof social agents at the school, considering that some of the ideas in these levels shape the educational structure and within, we can comprehen a topic like school life as school coexistence, that have eco in a town like Mosquera in Colombia, answering the main question: how are they made, what senses are assigned and what strategies generate the social practices in school coexistence, at public schools of secondary school level in Mosquera? According to this, the general objective is to understand the way they are carried out, the senses that are assigned and the strategies generated by social practices in relation to school coexistence in public secondary schools in Mosquera, breaking down into four specific objectives as they are: to establish the different interests that students and teachers have for remaining in the school field in public schools of Mosquera; identify the way in which the educational policy on school coexistence in public schools at the secondary level of Mosquera appears, in norms, plans, programs and projects of the national and municipal level; to recognize the explicit and tacit agreements and norms, as well as the institutional procedures, in public schools at the secondary school level in Mosquera which define the official version of the school coexistence, and to determine what logic underlies them and characterize the strategies that they carry out students and teachers in their social practices to position themselves in the school field and the way this affects the coexistence in secondary schools in Mosquera.

The methodology used included documentary review of primary sources, semi-structured interviews, focus groups and field observation, generating a file with theoretical and field data, choosing three public schools in the municipality of Mosquera Cundinamarca, at the secondary level, with groups of teachers and students, as well as individual interviews.

We found that school life is the result of an epochal change in the understanding of social relations in the school where girls, boys and adolescents are recognized as subjects of rights, highlighting that life in school is a whole universe that does not reduce to the application of regulations, although this is also part of the school culture.

Key Words

School life, school coexistence, social practices, field theory, Pierre Bourdieu, school field.

Índice

Agradecimientos....3
Resumen....4
Abstract....6
Índice....8
Índice de Tablas....10
Índice de Figuras....11
Introducción....8
Capítulo 1. El Campo Escolar y la convivencia escolar....34
1.1. Campo como método de análisis para el mundo escolar....34
1.1.1. Hacia una estructura relacional. 35
1.1.2. Escisión, Multi-integración, Autonomía relativa y límites del Campo Escolar (ChE).....39
1.1.3. Campo Escolar (ChE) en Colombia. 51
1.2. Lo que motiva a maestros y estudiantes a permanecer en el campo escolar en Mosquera……..……..69
1.2.1. *Illusio* genérica del campo escolar……..……..70
1.2.2. *Illusio* de maestros a estudiantes……..……73
1.2.3. *Illusio* múltiple de maestros……..……77
1.2.4. *Illusio* múltiple de estudiantes……..……84
1.3. Resistencia al cambio en el campo escolar y la convivencia escolar (CE)....94
1.3.1. Histéresis o resistencia al cambio en el campo escolar...……..……96
1.3.2. Histéresis del campo escolar como conflicto generacional……..……99
Capítulo 2. Campo Burocrático y Políticas públicas de convivencia escolar....110
2.1. Luchas por la concreción de la política pública educativa en relación con la convivencia escolar....111
2.1.1. Estado y política pública en perspectiva bourdiana……..……111
2.1.2. Políticas públicas de derechos humanos: enfoques y antecedentes.……..…120
2.1.3. Infancias y juventudes. Sujetos de políticas públicas……..…119
2.1.4. Políticas públicas para infancias y juventudes……..132
2.2. Políticas internacionales como directrices de la convivencia escolar. 139
2.2.1. Convención de los derechos del niño. La lucha por los derechos de NNA……..……..…143
2.2.2. El informe de Delors y la convivencia escolar…..……....146
2.2.3. La convivencia escolar como cambio de paradigma……..…150
2.3. La convivencia escolar en la Política Educativa de Colombia (1994-2018)……..……154
2.3.1. La política pública de CE entre 1994-1998. Nivel nacional, departamental y municipal…….……156
2.3.2. Ley 1620 de Convivencia escolar y competencias ciudadanas……..173
Capítulo 3. El Capital social y convivencia escolar……....183
3.1. Sistema Institucional de convivencia escolar 184
3.1.1. Emergencia y trayectoria del Sistema institucional de convivencia escolar……..185
3.1.2. Enfoques del Sistema Institucional de convivencia escolar……...……191
3.1.3. Modelos de justicia escolar de los sistemas institucionales de CE……..……204
3.1.4. Algunas consideraciones sobre las normas y procedimientos escolares.....208
3.2. Manuales de convivencia en Instituciones Educativas (IE) públicas de Mosquera. 218
3.2.1. Uso del lenguaje…….219
3.2.2. Paradigma de las relaciones sociales en la escuela y enfoques de justicia escolar…….....221
3.2.3. Principios en Manuales de convivencia……..…223
3.2.4. Participación referida en manuales de convivencia……..…224
3.3. Comité de convivencia en Instituciones educativas públicas de Mosquera……..…226
3.4. Atención y tratamiento de las situaciones de CE en escuelas públicas de Mosquera……..……....229
3.4.1. Prohibiciones y restricciones en manuales de convivencia de Mosquera……..……...230
3.4.2. Proceso llevado a cabo ante conflictos y contravenciones a las normas……..……....233
3.4.3. Situaciones de convivencia y protocolos de atención en IE de Mosquera……..…….244
3.4.4. La apariencia física en IE de Mosquera……..……....253

3.4.5. Atención a riñas en IE de Mosquera……..…….…264
3.4.6. Atención al hurto en IE de Mosquera……..268
3.4.7. Atención a otras situaciones de convivencia en IE de Mosquera…….……..…….270
Capítulo 4. Economía de las Prácticas sociales en el Campo Escolar frente a la convivencia…….. 276
4.1. Economía de las prácticas de maestros en el ChE 278
4.1.1. Capitales y clases de maestros en el ChE……..……...281
4.1.2. *Habitus* de maestras y maestros en el ChE……..……..…300
4.2. Economía de las prácticas de estudiantes en el ChE.....310
4.2.1. Capitales de estudiantes en el ChE…….…….……...310
4.2.2. Clases y *habitus* de estudiantes en el ChE……..……..……...……...…326
4.3. Conflicto y convivencia escoalr en clave bourdiana: encuentos y desencuentros en juegos simultáneos……...329
4.3.1. Conflictos entre maestros y maestros-directivos: rumores y tensiones……..……330
4.3.2. Maestros y prácticas sociales con estudiantes: atención a los grupos y estudiantes imaginados……....336
Conclusiones y recomendaciones 352
Referencias Bibliográficas.....360
Anexos.....376
Anexo 1. Glosario de términos estudiantiles en Mosquera.....376
Anexo 2. Fichero 377
a. Ejemplo de ficha 377
b. Fichero. Registro fotográfico 377
Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada a maestros.....378
Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada a estudiantes 379
Anexo 5. Guía de grupo Focal a maestros 380
Anexo 6. Grupo Focal a estudiantes 381

Índice de Tablas

Tabla 1. Maestras y maestros de Mosquera por nivel de escolaridad (2000) 66

Tabla 2. Maestras y maestros de Mosquera por nivel de escolaridad (2016) 66

Tabla 3. Funciones de la educación que hacen parte de la *Illusio* del ChE..... 73

Tabla 4. Múltiples *illusio* del Campo Escolar (ChE) y convivencia escolar (CE)..... 94

Tabla 5. Línea del tiempo en el posicionamiento de los Derechos de NNA a nivel global.133

Tabla 6. Línea del tiempo de directrices internacionales y normas nacionales 141

Tabla 7. Paradigma de la disciplina frente al paradigma de la convivencia en la escuela .. 152

Tabla 8. Comparativo de Planes de Desarrollo y CE (1994-2018)..... 161

Tabla 9. Comparativo de Planes Decenales de Educación y CE..... 162

Tabla 10. Competencias Ciudadanas versión Chaux 180

Tabla 11. Línea del tiempo sobre convivencia escolar como Sistema Institucional..... 189

Tabla 12. Enfoques de SICE según estrategias 196

Tabla 13. Enfoque de SICE en relación con la disposición institucional..... 198

Tabla 14. Modelos de Justicia aptados para la escuela por Hopkins 208

Tabla 15. Concepción de las dificultades en la convivencia escolar..... 230

Tabla 16. Clases de maestros por posibilidad de acumulación de capital 296

Tabla 17. *Habitus* de maestros según clases 305

Tabla 18. Mecanismos de movilización de la acción pedagógica en *habitus* de maestros . 307

Tabla 19. *Habitus* de maestros según clase y estilos docentes..... 310

Tabla 20. *Habitus* de estudiantes según clases..... 328

Índice de Figuras

Figura 1. Topología de las teorías sociales. 17
Figura 2. Abordajes próximos a la convivencia: CE como tema de intersección. 19
Figura 3. Campo Escolar bidimensional (escisión). 41
Figura 4. Esfera de legitimación en la producción del conocimiento. 48
Figura 5. Multi-integración del Campo Escolar (ChE). 49
Figura 6. Distribución porcentual de matriculados por sector. Total nacional. 2018. 53
Figura 7. Tiempo cíclico del ChE para maestros en Colombia. 62
Figura 8. Tiempo cíclico del ChE para estudiantes en Colombia. 62
Figura 9. Crecimiento de la matrícula de estudiantes por sector en Mosquera. 65
Figura 10. Crecimiento de matrícula por grado y año en Mosquera. 65
Figura 11. Múltiples *illusio* en maestros. 83
Figura 12. Múltiples *illusio* en estudiantes. 91
Figura 13. Múltiples *illusio* del ChE en maestros y estudiantes. 92
Figura 14. Estado como metacampo. 114
Figura 15. Modelo de formulación de Política Educativa. 116
Figura 16. Ciclo de la Política Pública. 119
Figura 17. Principios de las PP con enfoque de DDHH. 125
Figura 18. Ciclo de PP con enfoque de DDHH. 125
Figura 19. Políticas Públicas hacia NNA. 136
Figura 20. Fuente de la Política Pública en Educación en Colombia. 155
Figura 21. Modelo de Educación por Competencias según PND (2006-2010). 159
Figura 22. Modelo de Educación por Competencias según el PND (2010-2014). 160
Figura 23. Temas de política educativa en DNP entre 1994 a 2017. 165
Figura 24. Sistema Nacional de convivencia escolar según Ley 1620 de 2013. 174
Figura 25. Trayecto histórico de la educación ciudadana. 179
Figura 26. Democratización de la Escuela en Gobierno Escolar. 186
Figura 27. Enfoques de SICE por estrategias y disposición institucional. 198
Figura 28. Enfoques de SICE por estrategias y disposición institucional detallado. 199
Figura 29. Vehículos empleados por maestros en relación con las normas 212
Figura 30. Consistencia de las normas y su aplicación en relación con la CE. 216
Figura 31. Normas escolares según sentido, participación, contextualización y consistencia. 217
Figura 32. Redacción en negativo manuales de convivencia. 220
Figura 33. Uso de lenguaje incluyente de género en manuales de convivencia. 220
Figura 34. Referencia al estudiantado. 221
Figura 35. Paradigma de las relaciones sociales en la escuela inferido a partir de manuales de convivencia. 222
Figura 36. Enfoque de justicia reportado en el uso del lenguaje de manuales de convivencia. 222
Figura 37. Referencia a derecho a la defensa en manuales de convivencia. 223
Figura 38. Referencia a Gobierno Escolar en manuales de convivencia. 225
Figura 39. Mención a los estamentos de la comunidad educativa. 225
Figura 40. Tipo de proceso de seguimiento según manuales de convivencia. 234
Figura 41. Referencia a términos expulsores en manuales de convivencia. 235
Figura 42. Figura que impone sancione según manuales de convivencias. 236
Figura 43. Faltas disciplinarias en manuales de convivencia. 238
Figura 44. Proceso de atención y seguimiento referido en manuales de convivencia. 246
Figura 45. Jerarquía de maestros en el ChE. 283
Figura 46. Comparativo de tablas salariales estatuto 2277 y 1278 para el año 2019. 286
Figura 47. Capital Total para maestros y posiciones en el ChE. 298
Figura 48. Competencia de maestro profesional. 307
Figura 49. Estilos docentes o parentales. 309
Figura 50. Estilos docentes y relaciones entre estudiantes y maestros. 349

Introducción

La situación de la escuela en la actualidad se percibe como desconcertante, se aprecian contradicciones en los modelos de autoridad y sistemas de justicia escolar porque en ocasiones no hay coherencia entre las diferentes posturas de algunos maestros que se mueven entre el autoritarismo que reclama el regreso a los modelos más conservadores y las visiones más libertarias; los medios de comunicación y las familias también se muestran confundidos puesto que reclaman mejor trato al estudiantado pero a su vez mano dura para contener la violencia y garantizar la seguridad, y al estudiantado por su parte, la escuela se le presenta como un lugar que en el papel promete el reconocimiento para enfrentar la vida adulta en el acceso a la educación superior y a las oportunidades de trabajo, pero que en la realidad cada vez más dista de poder garantizar el cumplimiento de esa promesa, quedando reducida a lugar de socialización para disfrutar de la compañía de los pares y de otros beneficios que no se tendrían de estar desescolarizados. Esta situación evidencia una transformación en la escuela, específicamente en la manera como se llevan a cabo las relaciones entre maestros y estudiantes que se viven en la cotidianidad, mediada por la normatividad institucional y los procedimientos escolares, así como la normatividad nacional e internacional, que comienza a girar en torno al enfoque de derechos humanos a partir de la promulgación de la convención de los Derechos del Niño, y al reconocimiento de que aprender a convivir es uno de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI según Delors, lo que en el contexto educativo colombiano hace presencia en actos tan simples como la obligatoriedad de dejar en desuso la palabra disciplina o indisciplina para ser reemplazada por la de convivencia escolar.

En este cambio está implicado el movimiento internacional de derechos humanos sobre los derechos del niño, pero también la manera como los requerimientos en este sentido han generado la aparición de política pública sobre la infancia y la juventud que con diferentes ritmos tiene incidencia en la producción de leyes nacionales de educación, códigos de infancia para diferenciar el tratamiento jurídico de la infancia y la juventud, leyes de prevención de la violencia escolar, de convivencia y seguridad escolar, así como diversos programas y proyectos tratando de conservar dicho enfoque, incluso hasta el nivel institucional de las escuelas en el diseño de sistemas de convivencia escolar, creación de comité de convivencia, creación y ajuste de manual de convivencia y en general modificación del tratamiento de lo que pueden considerarse comportamientos inapropiados en la escuela, todo ello poniendo el énfasis en el interés superior del niño, al definir con vehemencia a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos.

Esta línea de fuerza en algunos aspectos tiene puntos de encuentro con otras, como el llamado pedagógico a reconocer al estudiante como sujeto de conocimiento activo, con mayor peso al aprendizaje que a la enseñanza, en el que se relega al maestro a una función docente como facilitador o tutor para los autoaprendizajes de sus estudiantes. Finalmente, para América Latina, la paulatina desaparición del interés por formar en torno a la ciudadanía republicana que fue una de las principales funciones de los primeros momentos de la escuela, sobre la historia patria, los himnos, y en general la identidad nacional como imperativo posindependentista.

Todo lo anterior presenta a la escuela contemporánea en una situación de desconcierto, pues se le demanda que deje de ser lo que por excelencia había sido, formadora de ciudadanos con identidad patria, disciplinados, civilizados, higienizados e individuos productivos, desde un modelo de aceptación de la autoridad vertical en las relaciones interpersonales y en las relaciones

con el saber, un modelo que ahora ya no puede continuar siendo. Esta situación genera desconcierto en algunos sectores del profesorado, quienes difícilmente logran reubicarse en las nuevas condiciones, de modo que saben con certeza que la disciplina escolar está dando paso a la convivencia escolar, pero se resisten o no saben cómo posibilitarlo en sus escuelas, frente a familias y medios de comunicación, que no logran tener un criterio claro, pues responden a intereses momentáneos de lo que más conviene en una situación particular, pero se encuentran en cuanto a pedir a gritos más mano dura, pero paradójicamente tienden a declararse en favor de los derechos humanos.

En cuanto a los estudiantes, se encuentra que hoy por hoy, por lo menos en la educación escolar pública en Colombia, muchos de ellos asisten a la escuela porque sus padres y el Estado así lo exigen, pues la educación se entiende como obligatoria y se espera que pueda brindar herramientas para el futuro a pesar de que para algunos estudiantes esto no parezca un horizonte a la vista; algunas y algunos porque prefieren estar compartiendo un espacio con sus coetáneos, poder relacionarse con otros y otras que comparten intereses similares y con quienes puede vivirse la vida; algunos otros, asisten a la escuela porque en ella encuentran protección, así como el hecho de poder tener una comida al día asegurada, estar en lugar que les puede resguardar ante los riesgos de las calles y hasta de los riesgos del mismo entorno familiar.

Esto enfrenta al profesorado a situaciones caóticas, ya que muchos de ellos desean un grupo de estudiantes ideal, que quisieran escuchar los relatos disciplinares semi-especializados del profesorado con una actitud de avidez hacia el conocimiento y de recato total en el comportamiento, que en las condiciones actuales es casi imposible conseguir. Por ello, no es extraño que sea recurrente la inasistencia a trabajar por parte de los maestros y también la

dilación del encuentro con algunos grupos de estudiantes como una muestra de que algo pasa, que no se sienten a gusto en la cotidianidad de la escuela.

La presente investigación propone indagar por la convivencia escolar en medio del encuentro dispar de agentes sociales que tienen intereses diferentes, pero coexisten en el mismo espacio social, haciendo de la convivencia escolar, en muchas ocasiones, algo incomprensible. Se trata de indagar por lo que está sucediendo en la convivencia escolar a partir de prácticas sociales que muestran los rasgos significativos de una escuela en sus relaciones cotidianas. Aunque se observa la convivencia escolar en un contexto municipal concreto, en escuelas públicas de básica secundaria, estas prácticas sociales de la cotidianidad de la escuela hablan también de los aspectos macro-sociales, de los cambios históricos de las relaciones sociales. Por ello, siendo consecuentes con Bourdieu, las prácticas sociales en un campo no son eventos desconectados de la historia por más de que estén situadas en un contexto micro, así que en ellas se hace presente los subjetivo y lo estructural, que en el caso del campo escolar implica reconocer lo macro de las políticas públicas que intentan normar las prácticas de convivencia en forma de un sistema de convivencia escolar, que en Colombia está definido claramente por la ley 1620 y llega de lo nacional a lo local y a lo institucional en cada escuela de cada rincón del país. A partir de la comprensión de las prácticas sociales de convivencia escolar en las escuelas elegidas, se espera poder aportar en el reconocimiento de las posibilidades o imposibilidades de la escuela en la actualidad desde el fundamento básico como lo son las relaciones sociales, de manera que se pueda avanzar desde una aproximación más coherente al momento de pensar y actuar sobre los contextos escolares, partiendo de la base de que es necesario en un primer momento un ejercicio reflexivo desde el pensamiento reposado y la contrastación con la cotidianidad sin el afán del hacer, en una investigación de tipo analítico cuyo interés es saber qué

está sucediendo en la escuela, por lo que se planteó en esta investigación la necesidad de dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se realizan, qué sentidos se le asignan y qué estrategias generan las prácticas sociales en relación con la convivencia escolar en escuelas públicas de nivel de básica secundaria en Mosquera-Cundinamarca?

Se entiende aquí la convivencia escolar como la coexistencia de estudiantes y maestros en un mismo espacio social, en el marco de las regulaciones y acuerdos internos y externos relativos a lo educativo, pero que sin embargo va más allá de esto, puesto que se trata de la vida misma en la escuela, en donde aparece la diversidad humana y toda la riqueza de la socialización que se recrea permanentemente en la cotidianidad, convirtiéndose en una valiosa oportunidad de aprendizaje en la formación humana.

En este trabajo se propuso desarrollar la investigación empleando la teoría de Bourdieu considerando que es una teoría de síntesis, posibilitando el reconocimiento de los aspectos estructurales que definen los fenómenos sociales como la educación, pero también, permite reconocer el papel subjetivo de los agentes sociales. El aparato categorial del sociólogo francés toma como eje central las prácticas sociales, siendo reconocido como uno de los sociólogos de las prácticas (Ariztía, 2017), puesto que aquí se trata de comprender lo que hacen los seres humanos en su cotidianidad, en este caso ubicados en condiciones concretas espacio-temporales en donde se relacionan con otras y otros, es decir, en un *campo* (Bourdieu, 1990, p. 135), como lo puede ser el campo escolar, el campo científico, el campo artístico, el campo religioso, entre otros, tal como los estudió Bourdieu. No obstante, según Bourdieu (2007a), la categoría de prácticas sociales en Bourdieu se toma distanciándose de la categoría *acciones* de Weber, para incluir los aspectos no conscientes que impulsan a los seres humanos a actuar desde un sentido práctico de las condiciones que se viven, así como distanciándose también de la categoría

interacción del interaccionismo simbólico, para incluir los aspectos estructurales, pues en Bourdieu la estructura social, económica y cultural es condición previa y determinante de la existencia de los sujetos, pero no se desconoce la capacidad creadora y transformadora de los sujetos, en la categoría *habitus* entendido como "sistema adquirido de esquemas generadores, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y de ellos solamente." (Bourdieu, 2007a, p. 89) Por lo que el sujeto es más un agente que incide en las transformaciones del campo. Además, con la dupla campo y *habitus*, Bourdieu intenta romper con una de las falsas dicotomías de las ciencias sociales entre objetivismo y subjetivismo (Bourdieu, 2007, p. 43), siendo una teoría de síntesis en donde prima lo relacional con el uso de sus categorías, especialmente la de prácticas sociales, que al reconocer el peso de lo estructural desde una mirada crítica también permite una síntesis entre las teorías sociológicas de conflicto y consenso, tal como lo presentan Corcuff (1998) y Girola (1992).

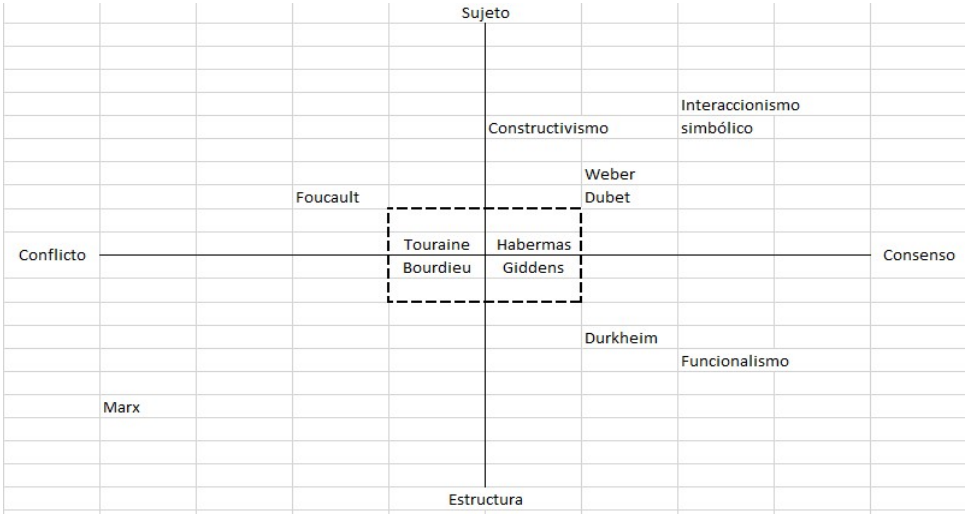


Figura 1. Topología de las teorías sociales.

Fuente. Elaboración propia a partir de Corcuff (1998) y Girola (1992)

De acuerdo con Bourdieu, se comprenden las prácticas sociales reconociendo las reglas de juego del campo específico que se quiere estudiar, el interés de los agentes sociales por

pertenecer al campo (Bourdieu, 1990, pp. 135-136), al igual que las estrategias que llevan a cabo para acumular capital social, económico, cultural y simbólico, como economía de las prácticas, permitiéndoles tener mejores posiciones en el campo, en luchas sociales, entre agentes ortodoxos y agentes heterodoxos (Bourdieu, 1984 y 2007a; Baranger, 2012 y Gutiérrez, 2006), en un juego compartido y válido para cada campo sin efecto fuera de éste. Por ello, se trata de comprender la lógica de cada campo y con ello la de las prácticas sociales de los agentes que lo integran.

> La noción de campo nos recuerda que el verdadero objeto de la ciencia social no es el individuo, si bien no es posible construir un campo sino a través de individuos, ya que la información necesaria para el análisis estadístico en general está ligada a los individuos o las instituciones. Es el campo el que primariamente es y debe ser foco de las operaciones de investigación. Esto no implica que los individuos sean meras "ilusiones", que no existan; existen como agentes—y no como individuos biológicos, actores o sujetos— que están socialmente constituidos en tanto que activos y actuantes en el campo en consideración por el hecho de que poseen las propiedades necesarias para ser efectivos, para producir efectos, en dicho campo. Y es el conocimiento del campo mismo en el que evolucionan lo que nos permite captar mejor las raíces de su singularidad, el punto de vista o posición (en el campo) desde el cual se construye su particular visión del mundo (y del campo mismo) (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 163).

Se destaca la teoría de Bourdieu como eminentemente relacional cuando reconoce que lo real es relacional, (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64), no determinista en cuanto se hace necesario comprender la lógica de cada campo como resultado de condiciones histórico culturales específicas, como resultado de estas, las prácticas sociales de los agentes que lo integran y también, una teoría de tipo crítico, pues posibilita develar las luchas de agentes y

clases de agentes, así como las posiciones dominadas y dominantes, condición *sine qua non* para transformar el mundo.

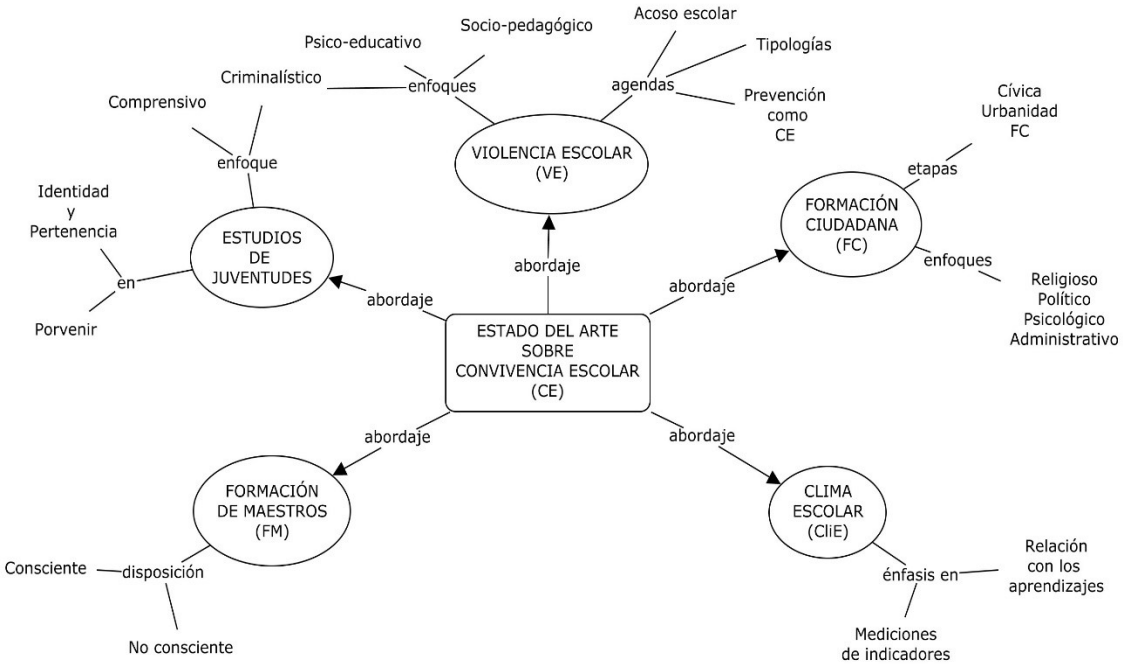


Figura 2. Abordajes de la convivencia: CE como tema de intersección.

Fuente. Elaboración propia

En la elaboración del estado del arte sobre las investigaciones de convivencia escolar se encontró que en las principales bases de datos mundiales el uso del término convivencia escolar prácticamente es inexistente, encontrándose que en el mundo anglosajón se prefiere abordar las problemáticas de la escuela desde clima escolar y violencia escolar, con enfoques pragmáticos de tipo criminalístico, siendo sus preocupaciones la presencia de armas en la escuela, o con un enfoque de clima escolar, enfatizando en la relación entre calidad de aprendizajes y ambiente percibido, casi siempre con mediciones cuantitativas. Mientras en Hispanoamérica, convivencia escolar es un tema de creciente interés en países como España y México, por la confluencia de la diversidad cultural y de procedencia regional, así como por las dificultades sociales que se conjugan en la escuela. Se encontró que el estudio de la convivencia escolar (CE) es un tema de

intersección, pues se retoman las preocupaciones desde diferentes abordajes tales como violencia escolar (VE), formación ciudadana (FC), formación de maestros (FdeM), clima escolar (CliE) y estudios de juventudes, como se presenta en la figura 2.

En cuanto a los estudios de formación política y ciudadana en la escuela, en los que Colombia tiene trayectoria investigativa reconocida (Hoyos, 2000; Herrera, y Pinilla, 2001; Montoya, 2003; Flórez, 2006; Echavarría, 2012; Chaux, 2012; Quintero, 2013; Cortés, 2013), se encontró que orbitan en la preocupación de lograr una solución a los problemas de violencia macro desde la formación ciudadana en la escuela, con una trayectoria desde la urbanidad en el siglo XIX, la cívica en el siglo XX y recientemente la formación ciudadana (Quintero, 2013), así como la multiplicidad de propuestas de trabajo práctico desde lo religioso, lo psicológico, lo político y el emprendimiento, según Cortés, llegando a la saturación, pues se cae en la salida de la ciudadanización en la escuela como una respuesta a todos los problemas de la sociedad, sin que esto haya reportado transformaciones de fondo (Cortés, 2013).

Por otro lado, se ha estudiado la CE desde la VE, en lo que Ortega considera como la tercera agenda, siendo la primera el estudio del acoso escolar; la segunda la ampliación a tipologías que recogen de manera más completa las posibles formas de violencia que pueden presentarse en la escuela, con aporte especial en Colombia del grupo de investigación de Formación de Educadores de la profesora Barbara García del DIE-UD junto con las tesis doctorales que se han desarrollado en la línea de violencia y educación (Guerrero y García, 2012; García, Guerrero y Ortiz, 2012; García y Ortiz, 2012; García, 2014 y 2017), destacándose la investigación de Castañeda (2018), sobre maltrato escolar empleando la teoría de Bourdieu, y la tercera, la convivencia como prevención de la VE (Ortega, 1998). En este sentido, pueden aparecer diversas propuestas y programas para la CE, con enfoque aplicado, normativo prescriptivo, con enfoques

socio-pedagógicos, psicoeducativos y jurídicos, con la salida de la formación en resolución de conflictos y el manejo de las competencias o habilidades sociales (Ianni y Pérez, 1998; Ortega, 1998, 2006, 2012; Carbonell y Peña, 2001; Estévez, 2002; Maldonado, 2004, Furlán y otros, 2004; Furlán y otros, 2010; Krauskopf, 2006; Jares, 2009; Brites de Vila y Müller, 2010; Ibarrola e Iriarte, 2012; Chaux, 2012; Gómez, Zurita y López, 2013). En Colombia la propuesta de competencias ciudadanas de Chaux (2012) ha tenido aceptación para convertirse en parte de la política educativa, que se ahondará más adelante.

Otro abordaje es el de clima escolar, desde la relación que tiene el ambiente percibido en la escuela con la calidad de los aprendizajes, con preferencia por estudios cuantitativos que provienen de la psicología organizacional desde que Moss introdujo este enfoque en los años 70 (Claro, 2013, p. 351), lo que permite levantar informes para incidir en la transformación de los ambientes de aprendizaje (Blaya, Debarbieux y Ortega, 2004; Claro, 2013; Steffgen, Recchia y Viechtbauer, 2013; Bocchi, Dozza, Chianesse y Cavrini, 2014). En Colombia, este abordaje ha tenido eco y ha sido incluido como uno de los componentes que se evalúan en las pruebas de Estado Saber, en grados quinto y noveno, y se toma como parte de las mediciones de calidad (MEN, 2015).

En cuanto a los estudios de juventud, se encontró que ha interesado reconocer las búsquedas de sentido, pertenencias e identidades de los jóvenes en el mundo contemporáneo que en las sociedades latinoamericanas no se presenta muy promisorio para las nuevas generaciones, pudiendo ser los jóvenes también estudiantes que habitan parte de su tiempo en la escuela (Cajiao, 1995; Cubides et al., 1998; Pérez y Mejía, 1996; Valenzuela, 2009; Reguillo, 2010; Guzmán y Saucedo, 2013), por lo que estos estudios pueden estar referidos o no al ámbito escolar, solamente cuando se presenta conflictividad con la escuela (Hernández, 2010; Blaya,

2012; Weiss, 2012 y 2015; Guerra y Guerrero, 2012; Tapia, 2012; Mejía, 2013). A partir de esta revisión se encontró la pertinencia de estudiar con una población estudiantil que no sea necesariamente de últimos grados, pues al llegar a esta etapa la percepción sobre la importancia de la escuela, tanto de aprendizajes como titulaciones puede ser coincidente con lo que se espera de la educación en el papel, mientras que en edades intermedias la desmotivación del estudiantado puede ser mayor con incidencia en la convivencia escolar.

Por último, las investigaciones sobre la formación de maestros en las que se aborda el asunto de la vida en la escuela reconociendo el papel de éstos, como los expertos que deben disponer las actividades de aprendizaje y las condiciones para que las relaciones sociales entre maestros y estudiantes, y entre pares se pueda llevar de la mejor manera (Ochoa y Peiró, 2010; Pérez y Bazdresch, 2010; Perales, Arias y Bazdresch, 2014; Arias y Bazdresch, 2014; Fierro y Carbajal, 2003; Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2014 y Pérez, 2015).

Sin embargo, en la contrastación de la base de datos Redalyc reduciendo la búsqueda exclusivamente al criterio de la palabra clave *convivencia escolar*, en Hispanoamérica, desde una muestra de 50 artículos, se encontró que los primeros artículos son del año 2001 con mayor producción desde el año 2012 y cada vez con mayor frecuencia, siendo México y España los países con más investigaciones sobre el tema. El enfoque predominante es el psicoeducativo visto como prevención de la violencia escolar, con énfasis en lo subjetivo frente a lo estructural, así como un resultado parejo entre los trabajos de tipo analítico y los de tipo prescriptivo (Chacón, 2016). Estos resultados son coherentes con lo que sostienen Fierro y otros (2013) cuando diferencia los trabajos sobre convivencia entre analíticos y normativo-prescriptivos, al igual que las conclusiones de García, Guerrero y Ortiz (2012) en cuanto a los enfoques sobre los estudios de violencia escolar en criminalísticos, socio-pedagógicos y psicoeducativos, este

último enfoque desglosado por Pineda y García (2014) en técnico-psicológico, cognitivo y relacional.

Es necesario aclarar que en cuanto a las propuestas normativo-prescriptivas la lista es interminable, puesto que las escuelas y secretarías de educación nacionales y regionales en América Latina tienen incontables programas de intervención sobre las problemáticas específicas de cada contexto, lo que arrojaría una lista interminable, más aún si a esto se le agregara Europa y Norteamérica (Chacón, 2016).

A partir de la revisión de ese Estado del arte se pueden señalar algunas consideraciones sobre la investigación en convivencia escolar, entre ellas que se hace necesario realizar estudios de tipo analítico sin la pretensión de generar una fórmula mágica para mejorar las relaciones escolares sino ante todo comprenderlas sabiendo que se trata de contextos sociales únicos; igualmente, la necesidad de incorporar en el estudio al estudiantado, pero también al profesorado, así como la mirada institucional, para no hacer recaer todo en un único tipo de agente social; asimismo, la importancia de realizar el estudio empleando una teoría de síntesis, puesto que las teorías excesivamente subjetivistas o excesivamente estructuralistas, pueden tender a dejar olvidada la otra cara de las relaciones sociales, pues dependen del sujeto pero inmerso en una estructura, ratificando la elección de trabajar con un autor como Bourdieu y por último, que un estudio sobre convivencia no debe enfatizar exclusivamente en lo negativo, la comisión de faltas, agresiones y daños, sino el reconocimiento de las relaciones sociales en la escuela como un aspecto humano de riqueza, en constante construcción y que por tanto, ofrece enormes posibilidades, es decir la convivencia misma. Igualmente, se evidenció la necesidad de elegir un recorte temporal como punto de partida pues no hacerlo implicaría viajar hasta el republicanismo y no se trata de hacer la historia de la convivencia escolar, no solamente porque

sería una labor titánica sino porque esta tarea ya ha sido emprendida especialmente en los estudios de formación ciudadana con larga tradición en Colombia como ya se anotó, para lo que se eligió el punto de quiebre en el inicio de los años noventa, posterior al hito mundial como lo es la Convención de los Derechos del niño (ONU, 1989) y la Comisión dirigida por Delors sobre la educación del siglo XXI que inicia su trabajo en 1993, apareciendo en Colombia la referencia a la terminología de convivencia en vez de disciplina escolar, en la ley general de educación (Congreso de la República, 1994) y su decreto reglamentario ambos de 1994, que a su vez es un año de cambio de periodo presidencial, lo que posibilita la revisión de política pública desde ese año, sin desconocer que existen antecedentes previos sobre las condiciones actuales de la educación y la convivencia escolar y que de lo que se trata es de conocer las condiciones que le dan forma al campo escolar como se nos presenta en la actualidad tratando de historizar[1] como se exige desde el enfoque bourdiano.

A partir de esto y en relación con la pregunta de investigación, se plantearon los objetivos del trabajo, siendo el objetivo general: Comprender la manera como se realizan, los sentidos que se asignan y las estrategias que generan las prácticas sociales en relación con la convivencia escolar en escuelas públicas de básica secundaria en Mosquera-Cundinamarca. Así como cuatro objetivos específicos: establecer los diferentes intereses que tienen estudiantes y maestros por permanecer en el campo escolar en escuelas públicas de Mosquera; identificar la manera en que hace presencia la política educativa sobre convivencia escolar en escuelas públicas en nivel de básica secundaria de Mosquera, desde las normas, planes, programas y proyectos del nivel

[1] Desde la perspectiva de Bourdieu se hace necesaria una triple historización, del campo, de los agentes y de quien da cuenta del conocimiento sobre lo social. La periodización elegida de 1994 a 2018, además de lo mencionado, tiene que ver sobre todo con el primer aspecto de historización del campo en cuanto a convivencia escolar, puesto que para los agentes sociales se aborda desde un doble análisis en el momento objetivo y en el momento subjetivo (Gutiérrez, 2006), tal como se desarrollará en los dos últimos capítulos, decisiones que no discrepan entre sí.

nacional y municipal; reconocer los acuerdos y normas, explícitos y tácitos, así como los procedimientos institucionales, en escuelas públicas en nivel de básica secundaria en Mosquera Cundinamarca, que definen la versión oficial de la convivencia escolar, y determinar qué lógica subyace en ellos, y caracterizar las estrategias que llevan a cabo estudiantes y maestros en sus prácticas sociales para posicionarse en el campo escolar y la manera como esto incide en la convivencia en escuelas de básica secundaria en Mosquera.

Siendo consecuentes, se escogió el método del estructuralismo constructivista de Bourdieu, por el que el autor reconoce tres principios para la investigación social a partir de la revisión de los clásicos de las ciencias sociales. El principio de la no conciencia de los agentes sociales sobre el lugar que ocupan en el mundo, que se puede estudiar como *habitus*; el principio del primado de las relaciones, que se pueden registrar en el estudio de campos en los que los agentes llevan a cabo sus prácticas y el principio del determinismo metodológico, por el que las y los investigadores sociales son quienes dicen del mundo social desde el lugar que ocupan, por lo que se requiere un auto-socio-análisis, en una triple historización: de los agentes, de los campos y de los investigadores (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1973), tal como lo explica Wacquant:

> Tal ciencia debe, para cumplir plenamente su misión, proceder a una triple historización. Historización del agente, para comenzar, por el desmontaje del sistema socialmente constituido de esquemas incorporados de juicio y acción (*habitus*) que gobierna sus conductas y sus representaciones y orienta sus estrategias. Historización de los mundos sociales (campos) diversos, en los cuales los individuos socializados invierten sus deseos y sus energías y se abandonan a esta carrera sin fin por el reconocimiento que es la existencia social…Una vez elucidadas las relaciones subterráneas entre la historia incorporada y la historia reificada, queda finalmente operar la historización del sujeto

> cognoscente y de los instrumentos de conocimiento mediante los cuales construye su objeto, así como del universo en el cual se produce y circula el saber considerado (en lo que Bourdieu está infinitamente más cerca de Foucault que de Levi-Strauss). (Waquant, 2002, p.34)

De esta manera, reconociendo el principio del primado de las relaciones en cuanto a la convivencia escolar, de lo que se trata es de reconocer la lógica propia del campo escolar, las prácticas de los agentes que lo integran identificando las estrategias para acumulación de los capitales y las posiciones que esto les posibilita, sabiendo de antemano que se rechaza la investigación empirista, pues de entrada se reconoce que el acercamiento al objeto de estudio lleva consigo el instrumental categorial de esta teoría, lo que le imprime a esta investigación unas características propias, además de la propia posición del investigador, como maestro de escuela y lo que ello puede implicar, es decir el principio del determinismo metodológico.

En cuanto al enfoque metodológico, Bourdieu intentaba superar las falsas dicotomías que radicalizan posturas en las ciencias sociales siendo también una discusión aplicable a los enfoques investigativos, al plantear que no hay oposición entre cualitativo y cuantitativo, pues desde cualquiera de los dos enfoques pueden emplearse técnicas que den cuenta de los datos que aportan para la resolución del problema. En los primeros trabajos, Bourdieu emplea la etnología y posteriormente la combina con estadística en sus famosos análisis de correspondencias múltiples: “A la vez, las ideas teóricas y epistemológicas de Bourdieu tuvieron su correlato en una metodología característica que muy tempranamente se planteó superar la falsa antinomia cuantitativo/cualitativo, al integrar la observación participante antropológica con la encuesta por muestreo.” (Baranger, 2012, p. 5) Para este caso, se propone el trabajo desde el enfoque cualitativo, al estilo de Reguillo (2000 y 2010), Blásquez (2012) y Castañeda (2018), quienes

han empleado teoría y método de Bourdieu desde la observación de campo, entrevistas en profundidad y núcleos de educación social, la primera para estudiar las culturas juveniles en México; el segundo en los actos cívicos en la vida escolar en Argentina, de manera que se realiza la aproximación al problema en la recolección de datos observando las prácticas sociales y el tercero, dialogando con los agentes sociales, posibilitando comprender el sentido práctico puesto en juego, considerando que según Taylor y Bogdan, el enfoque cualitativo:

> …se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable…consiste en más que un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico. (Taylor y Bogdan, 1987, pp.19-20)

Para la investigación en educación, los métodos cualitativos resultan especialmente coherentes considerando que los problemas educativos giran en torno a relaciones entre sujetos, comunicación, sentidos de las prácticas sociales, y por ello ameritan un tratamiento en profundidad que no se reduce a la cuantificación de variables posibilitando capturar como relevante lo que se hace en la escuela desde una postura reflexiva volviendo sobre lo social:

> … este procedimiento analítico, ha permitido extraer redes de significados relevantes sobre los proyectos en desarrollo, las cuales han conducido a la construcción de teoría, favoreciendo, por una parte, la comprensión en profundidad de las situaciones estudiadas y, por otra, el diseño y aplicación de estrategias contextualizadas orientadas al logro de los objetivos propuestos en los proyectos de investigación (Osses y otros, 2006).

Por lo anterior, se emplearon técnicas cualitativas con énfasis en las prácticas sociales entre maestros y estudiantes, con un tratamiento de datos en profundidad para comprender la manera

como estos agentes sociales se posicionan en el campo escolar, cómo plantean sus luchas, cómo conciben sus estrategias, con las salvedades que se indicaron en lo relativo al principio de no transparencia. No obstante, también se contó con la utilización de archivos documentales primarios, al igual que algunos datos de tipo estadístico de utilidad para la investigación. De acuerdo con esto, se recolectó la información de campo por medio del diseño y aplicación de 9 entrevistas en profundidad a estudiantes, 9 entrevistas en profundidad a maestros; 9 grupos focales con estudiantes y 9 grupos focales con maestros y 9 observaciones de campo en las IE de Mosquera, para lo que se contó con el apoyo de los informantes orientadoras y coordinadores; así como fuentes primarias de tipo documental de la política pública con 108 fuentes documentales primarias, entre Planes de Desarrollo, Planes Decenales de Educación, documentos de planeación nacional, así como Planes de Gobierno de la Gobernación de Cundinamarca y de la Alcaldía de Mosquera, Plan Territorial de Formación docente, el Plan Decenal de Educación de Cundinamarca y la base de datos de los proyectos del Concejo de Mosquera, también documentos de las instituciones educativas (IE) del municipio de Mosquera, en manuales de convivencia y actas de comités de convivencia, al igual que la utilización de datos estadísticos sobre el campo escolar de organismos como el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

Para elegir la población se optó por el municipio de Mosquera, del departamento de Cundinamarca, porque se encontró que muchas de las investigaciones en Colombia se han realizado sobre ciudades capitales, especialmente Bogotá, por lo que resultaba más interesante comprender las problemáticas en otro contexto. Mosquera es un municipio ubicado a 30 kilómetros de Bogotá, con creciente aumento de la población en las últimas décadas debido a que el costo de vida es un poco más bajo que en la capital, pero cuenta con la cercanía para

desplazarse todos los días. La población actual se calcula en 83000 habitantes, con la mayoría de ellos en la zona urbana. La actividad económica predominante es la agricultura destacándose el cultivo de flores, aunque la existencia de zona franca y grandes bodegas también hace que mucha de su población labore en fábricas y empresas de distribución. El municipio tiene seis instituciones educativas públicas de las que se escogieron tres, lo que representa el 50% de la oferta educativa pública, entre ellas la IE más antigua y la más nueva, y la más grande, que también fue la que se reportó con el mejoramiento más notorio de la convivencia en los últimos años. La población escogida fueron estudiantes y maestros de básica secundaria, que corresponde en Colombia con edades entre los 12 a los 15 años, de los grados sexto a noveno de secundaria, siendo el segmento que se reporta con más problemáticas de convivencia (Secretaría de Gobierno de Bogotá, 2007) y que por lo encontrado en la revisión de los antecedentes, como ya se comentó, corresponden con la población que vive el día a día de la escuela sin que necesariamente tengan que preguntarse por el porvenir, como sucede con los estudiantes de últimos grados. En cuanto al tipo de investigación, este es un trabajo de corte analítico, teniendo en cuenta que las investigaciones en convivencia escolar y temas cercanos tienen la tendencia a trabajos de tipo normativo-prescriptivos o propositivos, con proyectos de prevención de la violencia y fomento de la sana convivencia que son creativos y muy coherentes, en los que se encuentra un afán por traer soluciones para los problemas de la escuela. Sin embargo, lo que se quiere con este trabajo es hacer un alto en el camino, para antes de proponer, comenzar por comprender lo que puede estar sucediendo en escuelas públicas de un municipio de Colombia, pues a pesar de tantas propuestas e intervenciones, las dificultades, sensación de malestar expresada por maestros y desinterés de estudiantes persisten.

El tratamiento de la información lleva la impronta del grupo de investigación dirigido por la profesora Bárbara García, como lo es la elaboración de un fichero que en este caso contó con más de 5.200 fichas (Ver anexo 2), con un dato por ficha, que incluye datos teóricos generales, datos de teoría sustantiva, datos jurídicos, datos de campo de entrevistas, grupos focales y de fuentes documentales, lo que permitió una triangulación en todos los niveles posibilitando categorización, análisis e interpretación de la información recabada a lo largo de cinco años, teniendo en cuenta que Bourdieu realizaba sus investigaciones con el uso de ficheros para el tratamiento de los datos, estableciendo redes de relaciones, tal como lo expresa el autor:

> Un fichero que facilitara el procedimiento de cruzar todas las opciones posibles debía permitir diseñar, para cada uno de los actos o de los símbolos fundamentales, la red de relaciones de oposición y de equivalencia que los determinan, mediando una simple codificación que permitiera relevar manualmente las concurrencias y las mutuas exclusiones (Bourdieu, 2007a, p. 22).

El trabajo con fichero se empleó en todo momento con utilidades simultáneas, para la captura de los datos con un dato por ficha siendo categorizado y para la triangulación de los datos teóricos, documentales y de campo, al agrupar todos los datos de cada categoría posibilitando así la triangulación de datos teóricos, documentales y de campo, es decir que se constituye en técnica de recolección y sistematización de la información, pero también de análisis y triangulación.

Se trabajó en un diseño metodológico con una primera fase de recolección de información sobre las categorías de análisis de la teoría de Bourdieu, tales como campo escolar, capital cultural, capital económico, capital social, capital simbólico, prácticas sociales, *habitus*, *illusio* e histéresis; luego la fase de recolección de información teórica sobre convivencia escolar; una

tercera fase de diseño de instrumentos para recolección de la información de campo; la cuarta fase de recolección de datos de fuentes primarias sobre política pública de educación y de tipo documental de las IE en cuanto a manuales de convivencia y actas de comités de convivencia; la quinta fase de diseño y aplicación de las entrevistas, grupos focales y observaciones de campo; la sexta fase de elaboración de fichero y generación de índices de escritura con la interpretación de la información, hasta la séptima fase de escritura, revisión y correcciones del documento final.

En la redacción del documento se presentan los resultados empleando diversos recursos entre los que se encuentran gráficos de tipo mapa perceptual, que fueron empleados por el mismo Bourdieu en diferentes trabajos, denominados quiasmas (Baranger, 2012, p. 48), ubicando en un plano cartesiano las tendencias, estos mapas perceptuales se utilizan en el presente documento para graficar posibles escenarios. También es importante señalar que en la presentación de la información es necesario volver constantemente sobre las categorías de la teoría de Bourdieu a pesar de que en algunas secciones se dediquen más líneas a una u otra categoría, pues estas categorías son un sistema imbricado, pero sobre todo por la complejidad del mundo social que obliga a un diálogo en espiral en vez de un diálogo lineal. El estilo de redacción se podrá encontrar en ocasiones con referencias coloquiales que le dan nombre a un fenómeno siendo nombrado así por los mismos agentes sociales, tal es el caso de referencias a hecatombe, evocación, entre otras.

A pesar de que este trabajo no pueda ser enmarcado dentro del paradigma crítico, puesto que el diseño metodológico no fue participativo en estricto sentido, es necesario resaltar que la lógica del pensamiento bourdiano inevitablemente conduce a la actitud crítica en cuanto al cuestionamiento del orden de las cosas tal como se conocen, en este caso en el mundo escolar, lo que pone de manifiesto la actitud crítica en varios niveles, el de la estructura que delinea la

educación y la vida en la escuela; el de las prácticas de los agentes sociales que tienen una posición dominante, en este caso, lo internacional frente a lo nacional, políticos y funcionarios frente a maestros, académicos de universidades frente a maestros de escuela, y en el nivel más cercano, directivos frente a maestros y maestros frente a estudiantes, sabiendo que si bien no se trata de juzgar a los agentes sociales tampoco se pueden justificar los abusos. Esto implica que en el mediano plazo una investigación como esta se propone como punto de discusión para cuestionar la vida en la escuela, lo que a la postre puede implicar cambios dinamizados por las comunidades mismas. Frente a ello debo excusarme con los lectores porque en ocasiones resulta inevitable también emplear un lenguaje sarcástico, pues resulta casi imposible mostrarse neutral frente a las injusticias en los esquemas que la escuela o algunos agentes sociales proponen y defienden.

En la redacción del documento se intenta emplear lenguaje incluyente, pero para evitar la ruptura del hilo discursivo en ocasiones se emplea la forma en femenino, en ocasiones en masculino y a veces ambas. La decisión por el uso de la terminología se dio en favor con la coherencia teórica elegida como lo es la teoría de Bourdieu, siempre que fue posible, por ello, cuando se habla del espacio social en abstracto que implica los aspectos estructurales de la educación básica y sus relaciones sociales se emplea el concepto de campo escolar (ChE), mientras que el término escuela se emplea para referirse a la institución escuela como fenómeno histórico, a diferencia del concepto de establecimiento educativo o institución educativa empleado para referirse a los casos concretos, el segundo, institución educativa (IE) cuando se hace referencia al sector oficial. Algo similar se hace con el concepto maestro como agente especializado del ChE, en vez de profesor o docente, sin embargo, en ocasiones es necesario emplear el concepto docente porque es el que refieren en las normas colombianas. La

nomenclatura empleada en entrevistas, grupos focales y documentos institucionales se hace en clave para conservar el principio de confidencialidad, con entrevista semiestructurada a estudiantes (ESE), entrevista semi-estrucutrada a maestros (ESM), grupo focal a estudiantes (GFE), grupo focal a maestros (GFM), seguida de un número como clave de confidencial del entrevistado, en vez de las iniciales, con un número del 1 al 9, con la letra E para estudiantes y M para maestros. En el caso de referencia a documentos institucionales se emplea IE, indicando institución educativa y el número de 1 a 3, haciendo referencia a las tres IE trabajadas en Mosquera.

En ese orden de ideas, el capítulo uno presenta el campo escolar como entrada a la metodología de Bourdieu, identificando los elementos básicos de la estructura del campo, que en Colombia en el sector público se encuentran fuertemente reglamentados, al igual que las categorías de *illusio* e histéresis, tratando de comprender lo que le da sentido a permanecer en el campo. Los capítulos dos y tres presentan el análisis de la convivencia en los niveles macro, del nivel internacional al nacional y el nacional al institucional, presentando los referentes de la convivencia escolar. En el capítulo cuatro se presentan los aspectos más próximos del campo escolar, con énfasis en las prácticas sociales de estudiantes y maestros como economía de las prácticas. Se ofrece así un documento para ser debatido por la comunidad académica, esperando que pueda aportar en la política educativa, en la política institucional, pero sobre todo en las relaciones sociales en la escuela.

Capítulo 1. El Campo Escolar y la convivencia escolar

En este capítulo se propone indagar por la estructura del campo escolar, aquello que le da forma al campo, tanto desde la reglamentación colombiana al respecto, como desde los intereses de maestros y estudiantes por permanecer en el campo, por lo que las categorías centrales son campo escolar (ChE), *illusio* e histéresis, respondiendo el objetivo de establecer los diferentes intereses que tienen estudiantes y maestros por permanecer en el campo escolar en escuelas públicas de Mosquera. Se contrasta la información teórica con datos recolectados entrevistas semiestructuradas en profundidad a maestras y maestros, así como a estudiantes, en cada una de las 3 Instituciones Educativas (IE) elegidas en el municipio de Mosquera.

1.1. Campo como método de análisis para el mundo escolar

En la primera etapa de la obra de Bourdieu el autor abordó el asunto educativo en términos de sistema, desde un enfoque crítico que entiende el Sistema Escolar como reproducción cultural, tomando como centro de análisis el nivel de la educación superior francesa, concluyendo que un sistema que se presenta como democrático, lleva de fondo la reproducción[2] de los privilegios de la burguesía urbana y masculina, pues el lenguaje académico es el lenguaje burgués y el ejercicio pedagógico es arbitrariedad, institucionalizando la violencia simbólica, en el que la meritocracia que se promueve es fácil de alcanzar para los herederos de esa misma cultura (Bourdieu y Passeron, 1967 y Bourdieu y Passeron, 1977). Posteriormente, Bourdieu

[2] Martín realiza una crítica a esta conclusión, pues considera que el funcionalismo y las teorías críticas sobre educación estarían de acuerdo en que la escuela cumple la función de reproducción de las desigualdades, para los primeros sin que esto sea problemático y para los segundos como algo cuestionable (Martín, 2010, p. 60-61).

desarrolla su teoría de los campos en investigaciones en otros ámbitos[3], pero poco vuelve a lo educativo[4], menos al nivel de la escuela básica en términos de Campo Escolar (ChE), aunque la preocupación educativa siempre está de fondo por incidir en las disposiciones y en la posibilidad de cambio, además por ser un mostrario de las problemáticas sociales (Bourdieu, 2007b). La aplicación de la teoría de los campos en el contexto hispanoamericano, como ChE, se lleva a cabo en mayor medida por estudiosos posteriores, como Enrique Martín Criado (Martín, 2008 y 2010), destacando también la línea de investigación de Violencia y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) dirigido por la profesora Bárbara García, tal como la tesis sobre maltrato escolar desde la teoría de Bourdieu (Castañeda, 2018). Se trata entonces de apreciar el mundo escolar como ChE, con el énfasis específico de esta investigación en cuanto a convivencia escolar (CE).

1.1.1. Hacia una estructura relacional. En la tradición teórica de las ciencias sociales se han presentado diferentes maneras de aproximarse a la realidad social desde la estructura en la que los sujetos se mueven, entre esto, categorías de análisis como modo de producción desde el marxismo y desde el estructural funcionalismo con la categoría de sistema, en ambos casos se puede tomar como realidad misma hacia un enfoque esencialista o como categorías de análisis, desde un enfoque más constructivista. La intención de Bourdieu es superar las nociones esencialistas poniendo de relieve la dimensión relacional de los seres humanos, lo que de plano supera la postura estructuralista, con la categoría de Campo como espacio social: “La noción de espacio contiene, por sí misma, el principio de una aprehensión relacional del mundo social:

[3] Según Baranger, la presentación de la teoría se encuentra en 1984 en el texto Espacio social y génesis de las clases (Baranger, 2012, p. 127).

[4] Bourdieu junto con un grupo de investigadores, aborda diversos aspectos en trabajo empírico en los que se presentan problemáticas de las sociedades contemporáneas y en algunos de los capítulos se hace referencia a la educación (Bourdieu, 2007b)

afirma en efecto que toda la "realidad" que designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen" (Bourdieu, 1997, p. 47). No obstante, no se trata solamente de cambiar de denominación al sistema social por el de campo, sino que el énfasis bourdiano, además de relacional es de conflicto, pero en el plano de la cotidianidad, pues encuentra que los agentes sociales ocupan posiciones en el campo específico y luchan entre sí, desde posiciones dominadas o dominantes tratando de posicionarse mejor y a su vez, estructurando el campo:

> En cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas especificas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia (Bourdieu, 1984, p. 135).

El campo existe porque hay algo en juego por lo que vale la pena luchar, con agentes sociales dispuestos a implicarse, siendo posible estudiarlo cuando se identifica lo que está en lucha (Bourdieu, 1984, p. 136). Como parte de las luchas, se intenta imponer la visión legítima de las cosas, pues de eso depende las reglas de juego (Bourdieu, 1999, p. 242). El campo se define entonces:

> …como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150).

Así, se posibilita una aproximación a los diferentes espacios sociales, desde un enfoque no esencialista, relacional, complejo[5], crítico, de lucha, objetivo y subjetivo, sincrónico e histórico, analítico y concreto[6], que según Baranger, es continuidad del proyecto weberiano[7], pero recuperando de Marx, la idea de relaciones independientes de la conciencia como red objetiva entre posiciones (Baranger, 2012, p. 45), lo que pone en evidencia la calidad de teoría de síntesis en el espectro de las ciencias sociales, como "…una potente herramienta metodológica para analizar ámbitos de relaciones sociales sin reducirlos a funciones generales o a instrumentos de una clase dominante" (Martín, 2010, p. 171). De esta manera, la sociedad sería un metacampo, o campo de campos, explorando la multiposicionalidad de los agentes sociales (Baranger, 2012, p. 125) y se desprenden categorías como clase, intereses y capitales, que se interrelacionan para comprender las prácticas de los agentes.[8] No obstante, la teoría de los campos también ha recibido críticas, algunas tienden a ser descontextualizadas, pues solamente se dirigen a una etapa de la obra del autor desconociendo la unidad hermenéutica, como la crítica a la noción muy cerrada de *habitus*, que el mismo autor reconceptualizó en etapas posteriores. Otras críticas son rigurosas aportando a una mejor comprensión,[9] como lo expresan Fernández y Puente:

[5] Dobry plantea que el campo en Bourdieu y el entramado de Elias, aluden a "sistemas sociales complejos diferenciados en sectores interrelacionados y autónomos, fuertemente institucionalizados y dotados de lógicas específicas" (Dobry, citado por Martín, 2010, p. 172).

[6] Martín compara la relación entre campo y entramado, por la que ambas aproximaciones superan la separación entre sociedad e individuo (Martín, 2008).

[7] Según Martín, Weber "concibe la sociedad como un entramado inestable de esferas diferenciadas: la metodología supone, como primer paso, describir el conjunto de relaciones y dinámicas que se producen en cada ámbito concreto" (Martín, 2008, p. 14).

[8] Bourdieu cuestiona las tendencias subjetivistas, por "reducir las relaciones sociales, incluidas las relaciones de dominación, a los actos que en cada momento realizan los agentes." (Bourdieu, 2011, p. 49-50)

[9] Farías cuestiona la validez de la teoría de los campos para sociedades tradicionales, argumentando que solamente tiene aplicabilidad a sociedades nacionales estado céntricas con economía capitalista, a pesar de que no se ocupa del advenimiento de la sociedad moderna (Farías, 2010, p. 27). Sobre esto se podría contrastar con los trabajos de Bourdieu sobre las tribus Cabila del norte de África y las comunidades campesinas del sur de Francia. Por su parte, Martín concluye que, a pesar de ser una teoría crítica, termina equiparándose con el funcionalismo, por cuanto la autonomía queda al servicio de la dominación, siendo una función de reproducción de la cultura dominante (Martín, 2008, p. 18).

> La teoría de los campos progresivamente elaborada por Bourdieu contiene varios conceptos provenientes de la economía, como interés, capital, mercado, competencia, monopolio, oferta, demanda, etc. Este uso de analogías económicas ha sido uno de los aspectos más debatidos de la teoría de campo de Bourdieu. Para algunos autores, refleja una visión «economicista» del mundo social demasiado inspirada en la economía neoclásica (Caillé, 1992); otros piensan que se trata de una especie de metáfora mecánica, inspirada en una visión holista de la sociedad, en una generalización de concepciones marxistas deterministas que reducen la acción individual y la cultura a la infraestructura económica; hay quienes también piensan que se trata más bien de un uso legítimo de metáforas económicas como especies de matrices generativas de observaciones nuevas[10], densas y estimulantes, aunque corren el riesgo de una transposición demasiado mecánica (Passeron, 1982). Una interpretación más positiva es la que nos ofrece Lebaron (2004), quien considera la dimensión simbólica de las realidades sociales, herramienta derivada de la tradición durkheimiana y presente en todas las investigaciones de Bourdieu, como el vector integrador de los factores económicos y sociales. Esta última opinión es la que más se aproxima a la pretensión de Bourdieu de elaborar una teoría general de las prácticas, de la que las prácticas económicas no son más que un caso particular (Bourdieu, 2002: 273-274). (Fernández y Puente, 2009, p. 41)

De cualquier manera, es reconocida como una teoría que recoge ampliamente y de manera rigurosa los clásicos de la sociología y se aproxima a la ruptura de la ciencia determinista, al reconocer que la historia se construye por los mismos agentes, que son a su vez, resultado de la historia, en donde no hay trayectos predecibles ni lineales, por esto ubicada como teoría de

[10] Fernández y Puente indican que Bourdieu mismo se defendió ante esta crítica, demostrando que Weber también empleaba las analogías económicas (Fernández y Puente, 2009, p. 41).

síntesis, entre los estructuralismos y los subjetivismos. Según Fernández y Puentes, se resalta también el voluminoso trabajo empírico, además que Bourdieu y Wacquant indican que la categoría de campo no toma sentido sino se pone a prueba "por medio de los objetos empíricos que produce" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 159). Entonces, para el campo escolar se trata de la óptica que permite ver a los agentes sociales, estudiantes y maestros, desenvolviéndose en un espacio social reglamentado compartiendo intereses comunes, dándole sentido a sus prácticas sociales y configurando la lógica misma del campo, desplegando estrategias, luchando por acumular los capitales cultural, social, económico y simbólico y con ello posicionándose mejor.

1.1.2. Escisión, Multi-integración, Autonomía relativa y límites del Campo Escolar (ChE). Lo que nos ocupa, no es la validación de la teoría de Bourdieu sino el aporte que ésta puede tener para la aproximación al mundo escolar y con ello, a la convivencia escolar (CE). Específicamente sobre el ChE se propone abordar la relación de este campo con el Estado, como un sector de política pública, pero también con la sociedad en general, para lo que se explora el concepto de Multi-integración sugerido por Martín (2010), además de las categorías bourdianas.

a. Escisión del Campo Escolar (ChE). Según Martín, se puede explorar el ChE como un campo en el que lo que está en juego es un capital escolar[11], en un juego que las familias y estudiantes están dispuestos a jugar, buscando la obtención de capital cultural validado con titulación (Martín, 2010), siendo más complejo que otros campos, al tener dos clases de agentes en dimensiones distintas por siempre, como lo son maestros y estudiantes, siendo para los primeros su dimensión laboral y para los segundos, una dimensión de formación, con la relación maestro-estudiante en el mismo espacio social, como relaciones de conocimiento en enseñanza-aprendizaje, y las restricciones de entablar la relación de ninguna otra manera que no sea la del

[11] Sobre los capitales del ChE se desarrollará más el detalle en un capítulo posterior.

conocimiento. Sobre la dimensión estudiantil no hay ninguna duda, las y los estudiantes asisten a la escuela a estudiar, de lo que no dejan de desprenderse algunos debates que se tratarán más adelante. Sin embargo, sobre la dimensión laboral de los maestros, parece haber una confusión, pues se tiende a considerar que maestro es igual a profeta, con el argumento de la vocación y el aporte a la sociedad, olvidando que las y los maestros son trabajadores asalariados. Así lo expresa Martín:

> Al no corresponderse los profesores reales –asalariados que trabajan en burocracias que, como todo asalariado, tienen intereses personales que no se corresponden necesariamente con los objetivos de la organización- con los profesores imaginados, se les ha inculpado por ser asalariados y no profetas. Si la realidad no se corresponde con los sueños de la razón pedagógica, se le echa la culpa a la realidad y se siguen soñando reformas (Martín, 2010, p. 353)

Así entendido, las y los estudiantes asisten a la escuela a estudiar, mientras que las y los maestros a trabajar, en un campo escindido, situación que Bourdieu observó en el campo deportivo o en el de la danza, en ese caso entre aficionados y profesionales (Bourdieu, 2000, p. 181), escisión cada vez más ensanchada en la medida en que los profesionales del campo se vuelven más especializados y a los espectadores solamente les queda valorar "aspectos extrínsecos de la práctica, como el resultado, la victoria. Lo que acarrea efectos, por intermedio de la sanción (financiera u otra) que da el público, en el funcionamiento mismo del campo de los profesionales" (Bourdieu, 2000, pp. 181-182). En el ChE, la escisión se podría considerar como múltiple, puesto que el público, que en este caso es la sociedad en general y los medios de comunicación, también inciden en el campo y en la práctica de los profesionales especializados, maestras y maestros, pues se valora como victoria el resultado de ambientes apacibles en las

escuelas sin violencia, también, en la calidad de la formación de niños, niñas y adolescentes (NNA) desde la percepción particular de las familias y desde la necesidad de mano de obra calificada y funcional para el mundo laboral, pero más aún con sanción financiera en los resultados medibles de pruebas de Estado y de pruebas estandarizadas, desde la política, en donde se define más presupuesto y hacía qué actividades específicas de la educación.

Para el caso que nos ocupa, con el énfasis en las relaciones sociales en la escuela como telón de fondo de la CE, se plantea la figura 3, con la escisión en las dos dimensiones básicas, maestros y estudiantes, que no se puede simplificar como la relación especialista y clientela de otros campos, porque las relaciones sociales entre ambas clases de agentes sociales se presentan en torno al conocimiento.

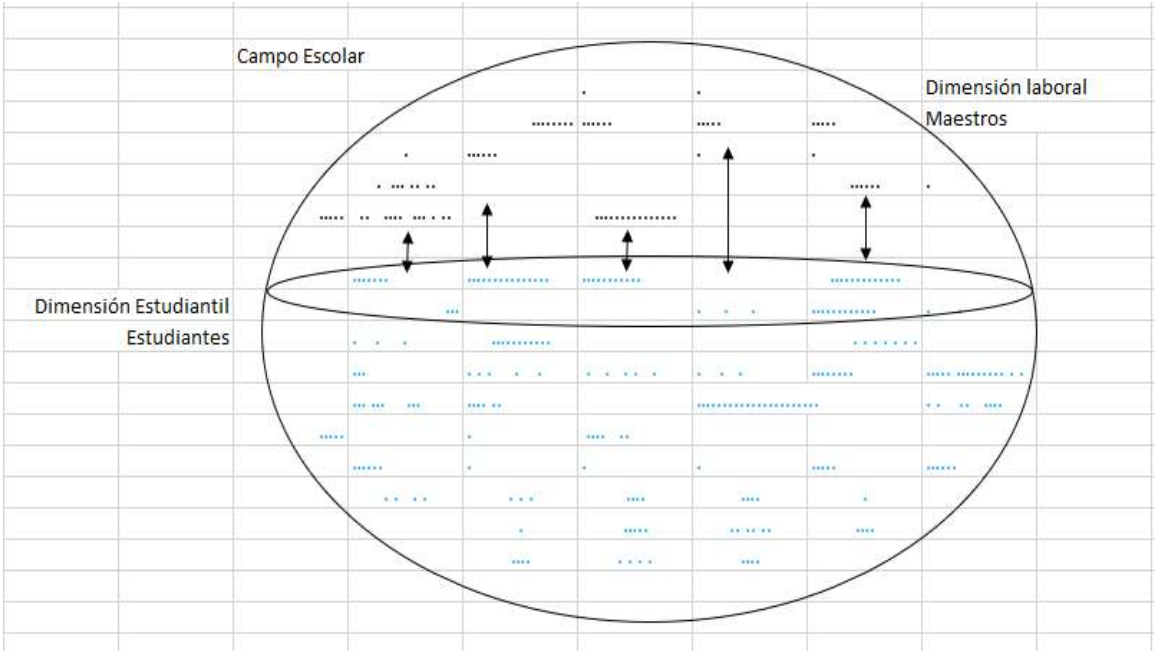


Figura 3. Campo Escolar bidimensional (escisión).

Fuente. Elaboración propia

Además, se desprende de ello que la relación social se establece de manera vertical, a pesar de las pedagogías activas, la única manera para que un estudiante o una estudiante pueda pasar a la posición dominante en el campo es dejando de ser estudiante convirtiéndose en maestro, pues

las posibilidades de ocupar las más altas posiciones siempre están limitadas hasta el borde de la dimensión estudiantil, la mejor estudiante puede llegar a ser reconocida, gozar de algunos privilegios, obtener los certificados año a año con altas calificaciones, podrá ser nombrada monitora, pero nunca podrá ocupar la posición de maestra, además nunca recibirá un salario por su actividad, salvo que decida estudiar en la universidad para ser maestra, pero entonces cuando regrese su condición habrá cambiado y ya no será estudiante. De manera correspondiente, ninguna maestra o maestro, por más abajo que se encuentra en la dimensión laboral del ChE, dejará de ser maestro, por subvalorado que se encuentre, con condiciones laborales inferiores, salario más bajo, poca credibilidad entre estudiantes y colegas, poca participación en grupos nunca será penalizado con una reprobación de curso y siempre esperará su salario a cambio. Es decir, la escisión del campo escolar presenta dos mundos dentro del mismo campo y cada cual en su lugar. Prueba de esto, es también la manera como se definen las normas escolares, encontrando en los manuales de convivencia de las IE de Mosquera, que las reglas aplican solamente para el estudiantado, pues para maestras y maestros se rigen por el Código Disciplinario Único, 734 de 2002[12] (Congreso de la República, 2002), y por los estatutos docentes. Como quiera que sea, todas y todos conviven en el mismo espacio social, con los límites que comporta su condición, el hecho de estar en el espacio físico de las instalaciones de la institución y en el tiempo de la jornada escolar, a pesar de que estos límites espaciotemporales, se quieran hacer extender en algunas ocasiones[13], en relaciones sociales restringidas principalmente a las relaciones de conocimiento.

[12] Al momento de la escritura de este momento se estaba lanzando la ley que deroga al Código 734 con el nuevo Código Disciplinario Ley 1952 de 2019, para reglamentar a los funcionarios públicos, sin embargo, la ley anterior es la que aparece referida en los manuales de convivencia revisados.

[13] Como el caso mencionado en el capítulo anterior en una de las sentencias de la corte, cuando una estudiante recibió sanción por estar fuera de la institución con el uniforme en compañía de jóvenes de "dudosa reputación", situación que fue impugnada por la familia con fallo favorable.

b. Autonomización del campo escolar (ChE). La escisión también es indicativa de la especialización de los expertos del campo, en este caso maestros y maestras, que con esta separación autonomizan el ChE con respecto al resto de la sociedad, por lo que la noción de campo también se entiende como autonomización:

> Sin embargo, de entrada, podemos subrayar un dato fundamental: el concepto se aplica inicialmente a grupos de especialistas que han conseguido una relativa autonomía, tanto en la elaboración de sus producciones como, sobre todo, en la determinación de los criterios de valor con los que se juzgan las mismas. La autonomía de un campo no es un dato a priori: es el resultado de un proceso histórico de autonomización que siempre va acompañado de una revalorización simbólica de los especialistas. Autonomía y prestigio del especialista van unidos. Y ambos elementos están vinculados a la elaboración de unos conocimientos cada vez más complicados, menos accesibles a los profanos, que funcionan como barrera de entrada y protección frente al enjuiciamiento por grupos externos superiores o clientes. (Martín, 2008, p. 16)

En el ChE, estos especialistas por supuesto son maestras y maestros, frente al público lego en la adquisición de conocimiento de la pedagogía, en tecnologías de planeación, enseñanza y evaluación, trabajo con NNA con componentes psicológicos y jurídicos, al igual que un conocimiento de ciencias escolares dependiendo de la disciplina especializada que se imparte en secundaria[14]. En Colombia la profesionalización de los especialistas de la educación escolar ha tenido una historia, que en el sector público está fuertemente reglamentada, como se presentará

[14] En Colombia, para ser maestro o maestra de nivel de educación pre-escolar se debe acreditar una licenciatura en educación con énfasis en educación infantil, mientras que para secundaria una licenciatura en educación con énfasis en una disciplina por áreas de conocimiento, tales como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua materna o lengua extranjera, artes, educación física, entre otras, de esa manera se proponen los programas de pregrado en las facultades de educación. También es posible encontrar maestras y maestros con una titulación de secundaria en educación, conocida en Colombia como bachillerato pedagógico o bachillerato normalista, algunos con dos años más de estudio se titulan como normalista superior.

en la siguiente sección. Bástenos por lo pronto acordar que un vecino del barrio o un experto de otro campo no tendría las credenciales, los saberes ni la legitimación para entablar una relación de conocimiento con NNA, a pesar de que quiera o pueda hacerlo[15].

De otra parte, el ChE, analizado como sistema educativo según Bourdieu y Passeron, cumple el papel de legitimar la democratización del conocimiento y la meritocracia, haciendo posible que la burguesía ocupe las mejores posiciones en otros campos, validada con las titulaciones académicas reemplazando los títulos nobiliarios (Bourdieu y Passeron, 1977). Visto como campo el ChE, se autonomiza también legitimando la función de reproducción de las clases sociales:

> ...la escuela cumple tanto mejor con su función de reproducción social cuanto más se ha autonomizado. El grado de autonomía de la institución se puede ver en el hecho de que la mayoría de los contenidos escolares no tienen ninguna función productiva externa, sino meramente autorreproductora... (Martín, 2004, p. 79)

Sin embargo, tampoco puede reducirse el ChE a un aparato de dominación, según Baranger, la categoría de campo permite:

> …desmarcarse del materialismo histórico y en particular del concepto althusseriano de aparato ideológico del estado, que evoca una suerte de "máquina infernal." Así, la escuela, el Estado, la iglesia, los partidos y sindicatos no son aparatos sino campos, donde los agentes y las instituciones luchan (Baranger, 2012, p. 48)

[15] Estos planteamientos siempre pueden ser debatidos desde el enfoque de educación popular, pero en este caso que nos ocupa, se está tratando de comprender específicamente el Campo Escolar en las realidades de las Instituciones Educativas públicas de Colombia (IE) tal como están funcionando.

Por ello, el ChE es a su vez estrategia de reproducción de la cultura dominante, pero también, un espacio social de lógicas propias, fruto de las luchas de los agentes. No obstante, la teoría de los campos reconoce la interrelación y encabalgamiento entre diferentes campos:

> …debido a que la mayoría de organizaciones tiene una variedad de objetivos y participa en diversas redes de interdependencias. Por otra parte, los distintos sectores no están necesariamente integrados de forma armoniosa: en la persecución de sus objetivos e intereses, pueden entrar en conflicto entre sí (Martín, 2008, pp. 20-21).

Por ende, se puede afirmar que el ChE no gravita en soledad, está interrelacionado con otros campos, pues existe un interés en lo educativo desde el Estado como sector de la Política Pública, en relación con el alcance de las metas en indicadores para presentar internacionalmente como tareas cumplidas de los periodos de gobierno, así como por otros sectores del Estado y la Política Pública, tales como el Sector Salud, el Sector del Deporte y la Cultura, el Sector de las Tecnologías y el Sector Ambiental, que de una u otra manera intentan incidir en el ChE desde lo que consideran deseable para las NNA del país, en campañas de prevención y atención en salud y nutrición; programas de recreación, cultura y escuelas deportivas; provisión de tecnología y programas de capacitación; programas de recolección de desechos, así como educación ambiental, entre otras cosas. Pero más que la intervención en el mundo escolar, lo que está de fondo es la concepción de que la escuela puede solucionar todos los problemas de la sociedad, desde la idea de que, educando a los niños y niñas se posibilita una mejor sociedad, esto es lo que Martín denomina una ideología de Estado sobre la educación:

> … una ideología del Estado-nación basada en las siguientes ideas: a) la nación está formada por individuos; b) la socialización en la infancia es la clave del comportamiento de los adultos, esta socialización se puede realizar de forma metódica para alcanzar los

> objetivos deseados; y c) el Estado debe garantizar el progreso de la nación. Esto supone una nueva concepción del Estado éste puede y debe intervenir activamente para fomentar el progreso de la nación-, de la sociedad –ésta se halla compuesta de individuos, no de estamentos o corporaciones, y el progreso de la nación depende de las aportaciones de cada individuo- y del individuo –éste se forma esencialmente en su infancia-. En su imbricación, este conjunto de ideas establece que el Estado ha de buscar el progreso de la nación y que un medio básico para conseguirlo es la educación de la infancia: una educación que lograse niños buenos, leales y productivos produciría una sociedad nacional mejor, más fuerte y desarrollada. (Martín, 2010, pp. 193-194)

Este planteamiento revela la relación del ChE con el campo de poder[16], pues políticos, desde diferentes sectores, y empresarios tienen interés en incidir en la formación de NNA, así como la sociedad en general y los medios de comunicación. Hay presupuesto destinado para que la educación escolar funcione garantizando buenos ciudadanos y crecientes resultados en los indicadores que se miden internacionalmente, hay interés de los empresarios en la mano de obra, hay interés general por los buenos ciudadanos, intereses académicos por la educación y también intereses laborales del gremio de los maestros en el mejoramiento de las condiciones laborales y en las condiciones del ejercicio de la profesión[17]. Sin embargo, en comparación con el Campo Universitario, a su vez como subcampo del campo intelectual, la posición del ChE es

[16] Bourdieu define campo de poder como "…las relaciones de fuerza entre las posiciones sociales que garantizan a sus ocupantes un *quantum* suficiente de fuerza social —o capital— para que estén en condiciones de participar en las luchas por el monopolio del poder, del cual son una dimensión capital las luchas por la definición de la forma legítima del poder" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 171). Esta categoría supera la noción de clase dominante planteando una lógica histórica y relacional, más propia del pensamiento bourdiano.

[17] La relación entre campo de poder y campo escolar puede entenderse desde enfoques críticos como explotación de clase adiestrando a la mano de obra; en Bourdieu como reproducción de la cultura dominante y en el enfoque foucoltiano como un dispositivo más sutil en cuanto se hace creer que cada cual es libre de autogestionar su propio capital para no quedar excluido (Simons y Maschelein, 2013), como educapital (Martínez-Boom, 2015a y 2015b), quedando en manos de cada sujeto su propio desempeño. Este último enfoque se desarrolla en convivencia escolar por Cortés (2013) tal como se presentará más adelante en la sección de política sobre convivencia escolar.

subordinada, pues la experticia del conocimiento de las y los maestros escolares hace referencia a ciencias y saberes escolares, frente a la posibilidad que tienen maestras y maestros universitarios[18] de participar en la construcción de nuevo conocimiento[19], actividad que a pesar de no estar vedada para los maestros escolares, no hace parte de sus funciones, ni reporta aumento de salario, a pesar de que lo puedan realizar aumentando un prestigio, que en el ChE no resulta tan relevante. Además, el conocimiento pedagógico, se suele ubicar como conocimiento práctico, más cercano a los oficios, lo que ameritó en la historia del movimiento sindical de maestros en Colombia, el reclamo reiterado durante décadas por conseguir la "profesionalización docente", lucha que aparece plasmada en el título de la legislación que regula esta actividad en el sector público, *decreto 1278 Estatuto de profesionalización docente* (MEN, 2002a), indicativo de que antes de 2002 no era considerada como una labor profesional. Así relata una maestra de Mosquera, reconociendo la posición dominada de maestros escolares frente a maestros universitarios, en la legitimación del conocimiento y en las condiciones laborales:

> GFM 5A: …pero sí trataría de cambiar el trabajo que tengo por uno donde pueda estar en una mejor condición y con acceso a la investigación, porque acá se pierde mucho eso de la parte de la investigación, el mismo sistema lo conlleva a irse quedando… (GFM5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017).

Otro maestro plantea el reconocimiento de mejores condiciones en el nivel universitario, con algo de resignación: "…realmente no sé si el hombre por principio o por convicción siempre

[18] En castellano la referencia a maestra, profesora o docente puede ser indistinta según el nivel de educación, lo que no ocurre por ejemplo con el inglés, en donde *teacher* hace referencia exclusiva a la profesión en el nivel escolar, mientras que *professor*, se emplea exclusivamente para el nivel de la educación universitaria. Estas precisiones semánticas denotan diferente posición en prestigio y en salario, que, aunque no se marcan en el castellano, sí se aprecian en lo laboral de cada nivel educativo.

[19] A ese respecto, Bourdieu sostiene que los intelectuales, como productores de cultura, son una facción dominada dentro de los dominantes,

quiere algo mejor, me encantaría estar dando clase en una universidad, pero no…yo me siento cómodo acá (ESM2, comunicación personal, 10 de mayo de 2017).

Sobre la relación del ChE con el campo universitario[20], se ofrece para la discusión un esquema similar al presentado por Bourdieu en el campo intelectual frente a la producción de cultura, que aquí se puede trasladar homólogamente a la relación entre campo universitario y ChE en cuanto a la producción y transmisión de conocimiento, pues la esfera legítima de producción de saber está ubicada en el nivel universitario y la escuela está relegada a una segunda esfera, como se presenta en la figura 4.

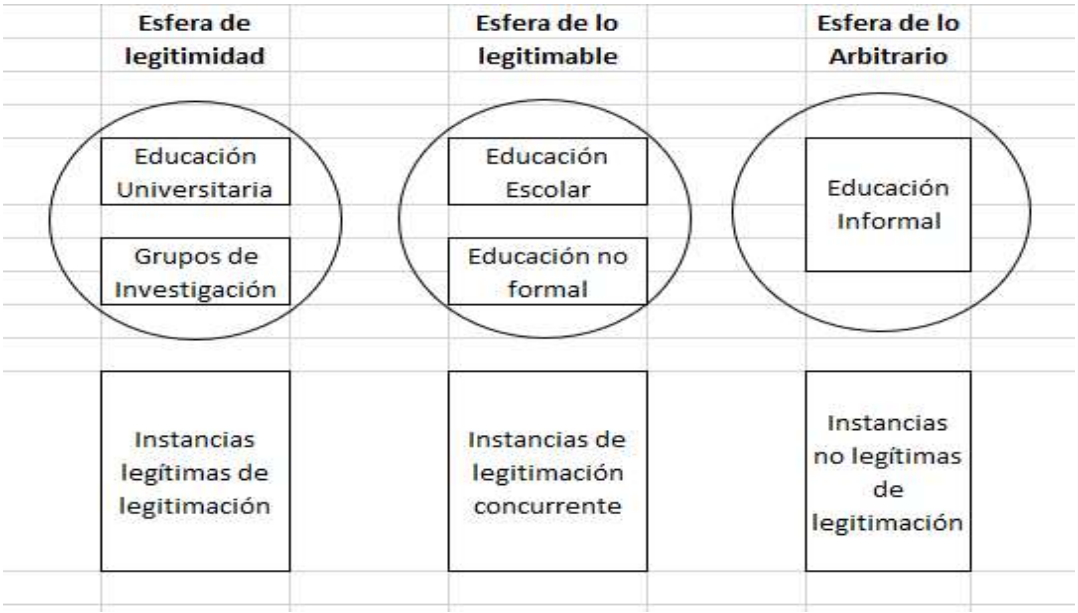


Figura 4. Esfera de legitimación en la producción del conocimiento.

Fuente. Adaptación a partir de Bourdieu[21] (2002, p. 32)

[20] Sobre este punto de la posición dominada o dominante del campo escolar frente a otros campos, además de la que sostienen con el macro-campo del poder, fue necesario revisar desde la coherencia con la teoría de Bourdieu, lo que el autor consideró en análisis similares, empleando la figura de homología de los campos, por lo que se traslada el ejercicio analítico realizado por el autor en la producción de bienes culturales entre intelectuales y el arte. No se desconoce que pueden existir reflexiones desde enfoques de educación popular, de pensamiento crítico latinoamericano, entre otros, que apunten a problematizar de entrada esta relación dando otro lugar a la escuela, en lo que no estamos en desacuerdo, sin embargo, de lo que se trata en el primer nivel analítico es de dar cuenta de las relaciones de dominación independientemente de que esta pueda resolverse de alguna manera.

[21] Bourdieu plantea originalmente este esquema para la relación entre intelectuales y otras esferas de producción de bienes culturales con respecto al arte (Bourdieu, 2002).

c. Multi-integración del Campo Escolar (ChE). Como quiera que sea, la complejidad de las relaciones de otros campos con el ChE ha sido denominada por Martín como la multi-integración, que desborda las funciones y expectativas que la escuela puede asumir:

> Eje del poder social del amplio y diversificado grupo profesional de educadores, arena de las luchas políticas por la formación de ciudadanos y naciones, apuesta central de las iglesias por consolidar y extender sus públicos de fieles, escenario de lucha del campo científico, institución nodal para la consagración de los productores culturales, espacio central de la producción y legitimación de las cualificaciones laborales, baluarte de las estrategias de cierre social de las profesiones…: la multi-integración del campo escolar lo ha convertido en cruce de las apuestas más variadas. (Martín, 2010, pp. 193-194)

La figura 5 presenta, solamente a manera de ilustración, la multi-integración del ChE, que por su complejidad resultaría casi imposible de plasmar en un gráfico.

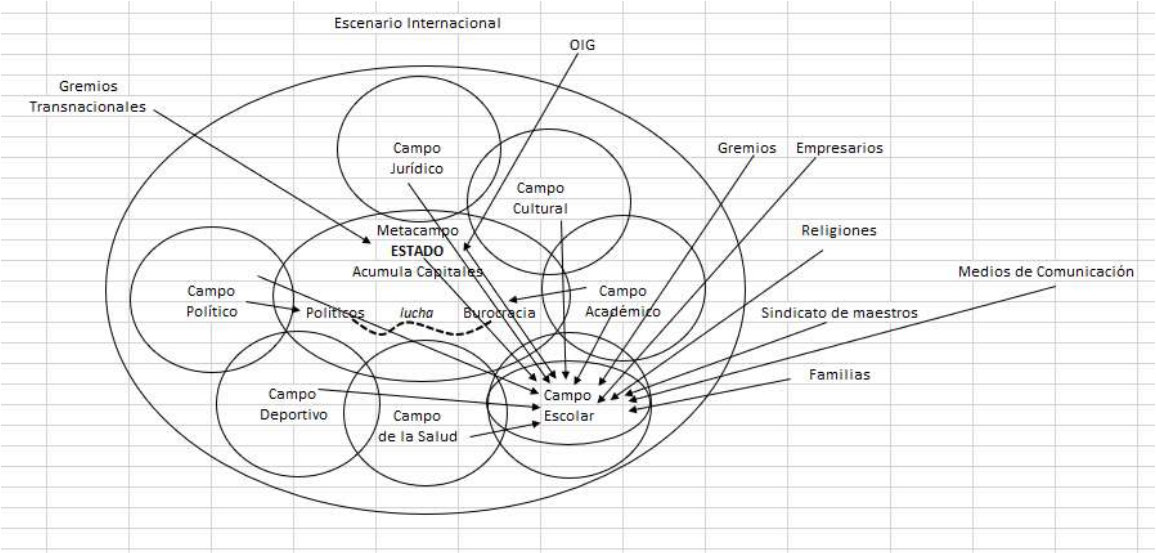


Figura 5. Multi-integración del Campo Escolar (ChE).

Fuente. Elaboración propia

Para Martín, esta multi-integración no deja de ser problemática por cuanto se le asigna a la escuela la solución a todos los problemas, de manera contradictoria y desmesurada (Martín,

2010, pp. 193-194), pero paradójicamente, también genera menos dependencia a un sólo señor (Martín, 2010, p. 184). Además de la multi-integración con el Estado, como sector educativo, el ChE también está relacionado con las familias y la sociedad en general, sin embargo, "la escuela ya no se alía a la familia para civilizarla. Es ahora la familia la que cada vez más presiona sobre la escuela para que ésta ajuste a las demandas específicas los saberes correspondientes" (Narodowski, 2009, p. 77). En el sentido opuesto también se hacen reclamos de falta de acompañamiento y pérdida de la responsabilidad de la familia frente a NNA, como la instancia de mayor impacto en la formación de la personalidad y como generadora también de "posibles riesgos de desplegar conductas inadaptadas, agresivas o sumisas (Ortega, 2012, p. 213). Entonces, la relación familia-escuela oscila entre un extremo de colaboración por el bienestar de NNA, a otro extremo de antagonismo increpándose mutuamente.

d. Límites del Campo Escolar (ChE). Si bien, el ChE tiene dinámicas y lógicas propias, que además se corresponden con el contexto histórico-cultural, según la multi-integración del ChE, por correspondencia, la autonomía de este campo es también limitada, por lo que multi-integración y autonomía relativa, en el caso del ChE, son categorías que se auto-referencian. Igualmente, la multi-integración y la autonomía relativa del ChE, ponen de manifiesto que la escuela no puede ser la "panacea de todos los problemas" (Martín, 2010, p. 353), tal como lo refieren los maestros de Mosquera:

> …ajustar ese contexto con las mismas administraciones públicas para decir, venga! aquí estamos en la escuela y al muchacho se le puede permitir hasta tal punto…entonces yo pienso que hasta cierto punto fijar unos límites bien claros, decir, vea…respondemos por este muchacho hasta este límite…de ahí para allá ayúdenos, no podemos hacer más (ESM2, comunicación personal, 10 de mayo de 2017).

Es decir, el ChE tiene límites y los límites de un campo están donde los efectos del campo cesan (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 154), se encuentra que en este caso el espacio y la reglamentación determinan con claridad los límites del ChE, observando que el efecto de campo deja de sentirse fuera de los límites del espacio físico de la escuela, pues sería inaceptable que un maestro escolar pretenda dar instrucciones a personas diferentes de sus estudiantes y en otros espacios externos, pues nadie de buena gana estaría dispuesto a aceptar la autoridad pedagógica fuera de la escuela, además, los saberes, posición y capitales culturales del profesorado raramente tendrían significado en otro lugar, a no ser que dicho maestro o maestra ocupara también un lugar en otro campo diferente al escolar. En cuanto al estudiantado, las normas y procedimientos del manual de convivencia cesan sus efectos fuera del espacio físico de la escuela, salvo en actividades o eventos culturales o deportivos en los que la IE participa como institución, siendo la Policía de Infancia en Colombia la encargada de atender posibles transgresiones a las normas de NNA en los espacios de la ciudad. Las relaciones de conocimiento fuera del espacio escolar son informales y no se entablan con los esquemas rígidos del ChE, por lo que ser una joven aplicada y receptiva a lo institucional no necesariamente es relevante en otros contextos. En cuanto a la reglamentación, en los manuales de convivencia revisados se indica que un estudiante pierde esta condición cuando se culmina el último grado, cuando se retira voluntariamente de la IE o cuando es expulsado. Algo similar ocurre con maestros y maestras, cuando renuncian, se jubilan o son despedidos.

1.1.3. Campo Escolar (ChE) en Colombia. Adentrándose más en el ChE delimitado para Colombia en el caso del municipio de Mosquera, es necesario plantear una primera aproximación de sentido objetivista del campo, sabiendo que no se puede desligar del sentido subjetivista, pero que para efectos heurísticos se hace necesario reconocer unos mínimos elementos de la

estructura del ChE en este municipio, sobre los que es necesario volver más adelante. Según Martín, para estudiar el ChE se requiere tomar en cuenta las particularidades histórico-culturales de cada caso, pues no será lo mismo estudiar las escuelas públicas francesas a estudiar las IE de Mosquera, o hacerlo en 1900 que en el siglo XXI:

> …cada campo escolar supone un entramado único: una constelación histórica concreta donde confluyen múltiples procesos y determinaciones que pueden generar efectos parcialmente distintos a los de otros campos escolares. Como hemos visto, la mayoría de las teorías pretenden explicar *la lógica del sistema escolar* a partir del análisis de un tramo de un sistema escolar específico. Frente a eso el investigador ha de tener en cuenta: a) que está analizando una configuración sociohistórica en particular; b) que las dinámicas de interdependencia nunca son idénticas en las diversas posiciones del entramado –no podemos generalizar apresuradamente a partir del análisis de un tramo o ámbito específico. (Martín, 2010, p. 286)

El estudio del ChE en el caso concreto de Mosquera implica el reconocimiento de algunos aspectos generales a toda la educación pública en Colombia, que, a su vez, son resultado de procesos históricos de larga data[22], cuya trayectoria completa sería imposible registrar aquí, bastando mencionar lo que tiene incidencia en la óptica de los campos.

a. Sector privado y sector público en la educación escolar en Colombia. De una parte, la diferenciación entre sector público y sector privado en la educación escolar, que en Colombia marca una brecha diferente al sistema francés estudiado por Bourdieu. En Colombia,

[22] Según Aries, "se sustituye el aprendizaje tradicional por la escuela. Una escuela transformada, instrumento de disciplina severa, protegida por la justicia y la policía. El desarrollo extraordinario de la escuela en el siglo XVII es una consecuencia del nuevo interés de los padres por la educación de sus hijos" (Aries, 1987). Igualmente, Vasco, Martínez y Vasco (2008), ubican el fenómeno desde ese mismo siglo, extendiéndose desde el centro de Europa a todo el planeta, en una forma de institucionalización que involucra a toda la sociedad desde el Estado a diferentes sujetos.

el 83,7% de la población estudiantil en el nivel escolar se encuentra matriculada con cargo al presupuesto del sector público, sumando el 80,4% directo con el 3,3% de establecimientos contratados a organizaciones privadas en el sistema que lleva el nombre de colegios en concesión, que para las familias se traduce en cero costos de matrícula. Frente a esto, el 19,6% de la población matriculada en establecimientos privados, como se presenta en la figura 6.

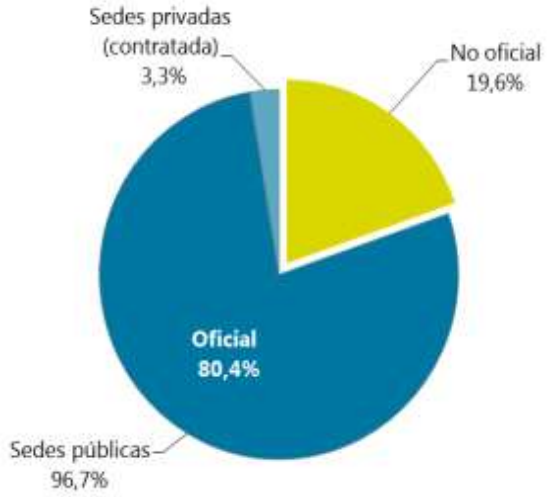


Figura 6. Distribución porcentual de matriculados por sector. Total nacional. 2018.

Fuente. DANE (2019, p. 3)

En el sector privado se encuentran establecimientos educativos para todas las capas sociales, desde Colegios Internacionales Bilingües en donde las élites matriculan a sus hijas e hijos[23], con costos inalcanzables y, en algunos casos, pago de una cuota extra (bono) para garantizar la exclusividad; establecimientos educativos confesionales, para las capas altas y medias, dirigidos por órdenes religiosas; establecimientos educativos privados de fundaciones, cooperativas y cajas de compensación, hasta establecimientos educativos privados en los barrios populares, más cercanos a las capas medias y bajas. Según Álvarez y Reyes, en Colombia "prevalece el

[23] Un caso paradigmático sobre este punto es el Gimnasio Moderno, establecimiento privado en el que estudiaron muchos de los políticos más reconocidos en el país, industriales, personajes de la academia y los medios de comunicación. https://www.semana.com/nacion/articulo/el-gimnasio-moderno-cumple-100-anos/380537-3

imaginario de calidad de la educación privada frente a la pública" (2013, p. 127), junto con el hecho de que en el sector público se atienden todas y todos los estudiantes asignados sin distingo, mientras que en el sector privado realiza procesos de selección de acuerdo con un perfil deseado de estudiante, en lo académico y en el comportamiento.

Por otro lado, el sector público en el nivel escolar acoge la población de los barrios populares de las capas medias y bajas, con familias cuyos padres y madres:

> …se ubican laboralmente como obreros o artesanos, pero además se encuentran otras ocupaciones laborales, como celadores, vigilantes, conductores, agentes de policía, empleadas de servicio doméstico, empleados de salones de belleza, obreros de la construcción, vendedores ambulantes y asalariados del Estado. También pequeños comerciantes sector informal, como propietarios de tiendas, panaderías, misceláneas, que por lo general tienen su negocio en la misma casa de habitación (Jaramillo, 1996). Su nivel de estudios puede variar desde iletrados, hasta cursos de educación básica completa; otros cuentan con nivel de educación tecnológica y muy pocos con nivel de educación superior. Por lo general son habitantes que provienen de la provincia y el campo y se han instalado en sectores urbano-populares de la ciudad en vía de desarrollo o sectores que ya se han incorporado totalmente y cuentan con los servicios sociales básicos. En la mayoría de los casos sus viviendas son producto de procesos de autoconstrucción con participación comunitaria o son usuarios de subsidios de vivienda en estratos uno, dos y tres. (García, 2008, p. 117)

Así, ya de entrada se reconoce clasismo demarcado por el tipo de establecimiento en el que estudian las hijas e hijos de las familias colombianas, manifestándose de manera directa sin necesidad del velo de la democratización del conocimiento francés, pues se plantea de plano que

no hay igualdad. Esta diferenciación se mantiene en el nivel universitario, con altos costos que mantienen a raya las diferencias de clase, con universidades privadas de élite y universidades privadas para las capas medias y bajas. Se puede sostener que, en una sociedad fuertemente estratificada como lo es la colombiana, con un sistema educativo sectorizado, la educación pública en el nivel escolar en Colombia paradójicamente presenta un equilibrio social por lo bajo, pues el estudiantado tiende a ser más homogéneo de lo que encontraron Bourdieu y Passeron en el sistema educativo francés, lo que debería representar menos distancias entre estudiantes en su disposición para el capital cultural que transmite la escuela. Pero también, la problemática de una educación para la élite y otra para los demás, demarcando el porvenir hacia ocupaciones de menor rango en el mundo laboral para quienes egresan del sector público y no tienen la posibilidad de continuar en la educación universitaria. Bourdieu y Champagne lo plantean cuando reconocen a los excluidos del interior, estando incluidos en la escuela no van a poder acceder a mejores posiciones en el campo laboral:

> Se encuentra allí uno de los mecanismos que, sumados a la lógica de la transmisión del capital cultural, hacen que las instituciones escolares más elevadas, y en particular las que llevan a las posiciones de poder económico y político, sigan siendo tan exclusivas como en el pasado. Y que ese sistema de enseñanza en gran medida abierto a todos y sin embargo estrictamente reservado a algunos, logre la hazaña de conjugar las apariencias de la "democratización" y la realidad de la reproducción, que se cumple en un nivel superior de disimulo y por lo tanto con un mayor efecto de legitimación social (Bourdieu y Champagne, 2007b, p. 366).

b. Aspecto presupuestal en la educación pública colombiana en el nivel escolar. La educación pública en el nivel escolar funciona con presupuesto definido por el Estado, así que la posibilidad de mayor o menor destinación y la dirección de esa destinación, es motivo de lucha en el Campo Político, desde los intereses de cada partido, en relación con su propia perspectiva de lo que debería ser la educación en Colombia y también, haciendo eco a los requerimientos internacionales, sin hablar de aspectos de apropiación de esos recursos en figuras ilegales por parte de los políticos. En Colombia, el punto de quiebre fue el año 2001 cuando se define el Sistema General de Participaciones (SGP) en la Ley 715, que consiste en la transferencia de los recursos del gobierno nacional a las entidades territoriales para la prestación del servicio de educación y salud, según lo ordena la Constitución, como república centralista (Congreso de la República, 2001). Según el artículo 4 de esta ley, del total del SGP la participación del sector educativo es el 58,5%, el 24,5 para el sector salud y el 17% para propósitos generales, que incluyen agua y saneamiento básico. Con respecto a lo educativo, la Ley 715 de 2001 plantea la idea de modernización al establecer como función del nivel nacional el establecimiento de parámetros para regular la planta docente, los aspectos de calidad educativa, la evaluación a la gestión de las entidades territoriales, definir la canasta educativa y mucho de ello está relacionado con el monto que se asigna por estudiante atendido en un ejercicio de prorrateo. Aquí también se definen las funciones del nivel departamental, entre ellas la posibilidad de certificar a los municipios para que puedan ellos mismos tener asignado su propio monto dentro del SGP. En el nivel municipal, en el caso de Mosquera, es ya un municipio certificado para administrar sus recursos, las funciones de organización de la prestación del servicio educativo, la inspección, vigilancia y apoyo a las IE, la administración de la planta docente, la posibilidad de destinar recursos propios para la educación, así como lo relativo a la

planta física. Y en el nivel institucional, la potestad de rector o rectora para disponer del gasto de la cuenta de Fondo de Servicios Educativos, la administración del personal docente y administrativo, al igual que las funciones académicas propiamente en la conformación y puesta en marcha del Proyecto Educativo Institucional. Los recursos se calculan con base en el número de estudiantes por atender y la canasta educativa, en una operación que se actualiza cada año con base en la información de matrícula reportada del año anterior (Congreso de la República, 2001).

c. Organización de la planta docente. Con respecto a la administración del personal docente, se define el decreto 3020 de 2002, para determinar la relación entre maestros por número de estudiantes, para su administración por parte de la entidad territorial. En este decreto se determina una rectoría por IE, coordinadores según el número de estudiantes[24], maestros de primaria en relación de 1 por grupo de mínimo 32 estudiantes en la zona urbana[25], en el nivel de secundaria 1,36 maestros por cada grupo y en la media técnica 1,7 por grupo. El cargo de orientación escolar no se contempla en el parámetro. Se indica que para cualquier modificación se debe contar con el presupuesto adicional que lo sustente. Este decreto se complementa con el 1850 del mismo año, por el que se regula la jornada escolar y jornada laboral, determinando dos regulaciones diferentes, mostrando así la escisión de las dos dimensiones mencionadas. Por un lado, la jornada escolar para estudiantes que puede ser definida por la rectora o rector en cuanto hora de inicio y finalización, siempre y cuando se tenga en cuenta que para primaria deben cumplirse 25 horas semanales de 60 minutos[26] para un total de 1000 horas anuales, mientras que,

[24] El parámetro de coordinadores por estudiantes es escalonado, de 1 coordinador para un rango de 500 a 900 estudiantes; 2 para el rango de 900 a 1400; 3 de 1400 a 2000; 4 de 2000 a 2700; 5 de 2700 a 3500; 6 de 3500 a 4400; 7 de 4400 a 5400 y 8 para más de 5400.

[25] En la práctica se tiene este mínimo de estudiantes, pero no se indica el máximo, por lo que lo que se encuentra en realidad es un promedio de 40 estudiantes por grupo clase en secundaria en las IE de Mosquera.

[26] La precisión parece redundante en cuanto a hora de 60 minutos, pero es necesaria porque en algunas IE pueden organizar periodos de clase de 45, 50 o 55 minutos y tiempos de receso, pero el decreto indica que la sumatoria debe corresponder con lo indicado para cada nivel, lo que es motivo de debate.

para secundaria y media, 30 horas semanales de 60 minutos con un total de 1200 horas al año. Esta organización está dispuesta para que en la misma planta física de una IE puedan atenderse dos jornadas escolares, en la mañana y en la tarde, duplicando la cobertura[27]. Se definen el calendario escolar en 40 semanas de clase y 12 semanas de receso para estudiantes, este calendario no puede ser modificado sino por el gobierno nacional. Por otro lado, se define también lo relativo a la jornada laboral de maestras, maestros y directivos, con 8 horas diarias, que, para el caso de los primeros, es de 6 horas de permanencia en la IE y 2 horas diarias de actividades no presenciales, en relación con preparación de clase, materiales y evaluación. En cuanto a los directivos, las 8 horas presenciales en la IE. Se indica que la rectora o rector son jefe inmediato. La organización del calendario escolar se define en 40 semanas de atención a clase, 5 semanas de desarrollo institucional y 7 semanas de vacaciones para el profesorado.

d. Profesionalización docente. La vinculación de maestros y maestras a la planta docente del sector educativo público implica el reconocimiento de derechos de carrera como funcionario estatal, con las condiciones de nombramiento a término indefinido, entre otras, de un oficio llevado a cabo por bachilleres a la aparición de las escuelas normales, hasta los programas de licenciatura en las facultades de educación y en el régimen de contratación laboral, el paso a estatuto docente 2277 en 1979 a un estatuto de la profesionalización docente en 2002. Para uno de los maestros entrevistados el recuerdo aún pervive:

> GFM 2B: Eso era muy claro, en una época se hablaba de la cuarta, tercera, segunda y primera especial, todos más o menos tenía un promedio. Con el 2277 se asimiló que

[27] En algunos casos pueden darse modalidades flexibles de educación para adultos en la jornada sabatina o nocturna. Por otra parte, al momento de la escritura de este documento se está dando un debate frente a la iniciativa de tener jornada única con mayores intensidades para el estudiantado sin afectar la jornada laboral del profesorado, situación que no ha sido bien recibida por el sindicato de maestros, porque se considera una medida que carece del presupuesto necesario para realizar la modalidad con las condiciones completas y adecuadas.

> existían 3 años para poder ascender, el que estudiaba ascendía rápidamente, pero el maestro que trabajaba en provincia no podía estudiar, las grandes capitales sí porque el gobierno lo actualizaba, aquí estaba la Universidad Pedagógica, en Cundinamarca el famoso SET que lo fundaron para el magisterio y después desapareció, el que estaba en provincia de vacaciones le tocaba dedicarse a estudiar, el que estaba en Bogotá sí podía estudiar en cualquier universidad donde estaban los créditos, que recuerde la San Buenaventura, la que hoy en día es la Universidad de la Sabana, eso trajo también que no había igualdad de condiciones de los que estaban en la ciudad y en el campo, aunque hoy en día las universidades a distancia, en el momento no me acuerdo que presidente se inventó, pero trajo un alivio para poder hacer otras especializaciones y actualizarse. Recuerdo cuando ingresé a la docencia en el sector oficial en un cooperativo y compañeros que llevaban 15 años, siendo normalistas y se ganaban el mínimo más un poquito. (GFM 2, comunicación personal, 18 de mayo de 2017)

Actualmente, las maestras y maestros que ingresaron a la planta docente antes de 2002 se rigen por las condiciones laborales del 2277, mientras que quienes lo hicieron a partir de 2002 se rigen bajo el decreto 1278, existiendo dos regímenes laborales al mismo tiempo, los “antiguos” y los “nuevos” a pesar de que en el régimen 1278 se encuentra la primera generación con fecha de ingreso en 2005. Las diferencias de régimen se aprecian claramente en que a los segundos se les evalúa para ascender o reubicarse en el escalafón salarial, motivando a la continuidad en la cualificación pues los salarios más altos se logran con título de maestría y doctorado, con salarios que se consideran altos, pero con dificultades para ascender pues esto depende del presupuesto estatal que se disponga, frente a los del 2277, que ascendían automáticamente por tiempo o estudios, pero con salarios que ahora se perciben como más bajos; a los maestros del 1278 se les

evalúa en su desempeño anual, siendo el rector o rectora encargado de esta función, mientras que a los del 2277 no se les evalúa; los maestros del 1278 tienen condiciones menos provechosas en el régimen pensional, pues no tienen compatibilidad entre salario y pensión, y la base de liquidación de la mesada pensional es de 65% del promedio del salario de los últimos 10 años, frente la posibilidad que tienen los del 2277 de recibir salario y pensión al tiempo, en los últimos años, con una base de liquidación del 100% del último salario. Ambos regímenes tienen retiro forzoso a los 70 años y condiciones diferentes de salud con respecto al resto de colombianos, en cuanto a que no pagan costos adicionales en el servicio médico, más que el porcentaje mensual que se deduce del salario (MEN, 1979 y 2002a).

En los aspectos mencionados se aprecia un desplazamiento del ChE en Colombia, con punto de quiebre en cuanto al sentido de descentralización, modernización y gestión del periodo del presidente Andrés Pastrana (1998-2002) y el presidente Álvaro Uribe (2002-2006), en sus Planes de Desarrollo, al realizarse un control presupuestal en la lógica costo-beneficio, medida con indicadores cuantitativos, frente a los procesos menos formales y con poco control del periodo anterior, con el cuestionamiento siempre presente de la relegación de la educación a la lógica administrativa, pues si bien, se llevan a cabo procesos más claros, predeterminados para todos los casos que funcionan como reglas de juego, no hay asomo del pensamiento educativo que es el propio del ChE, pues el énfasis está en lo administrativo de la educación, mostrando la autonomía relativa del ChE con respecto al Campo Político. Para el caso de Mosquera, estas regulaciones se aplican antes de 2010 desde la organización departamental y a partir de 2010 con las disposiciones de municipio certificado, ganando autonomía regional para administrar el recurso girado desde la nación en el SGP y administrando directamente la planta docente, al

definirse la secretaría de educación de Mosquera como certificada para hacerlo (Gobernación de Cundinamarca, 2016, p. 4).

Por lo anterior, se puede afirmar que desde los años 2001-2002 el ChE en Colombia está fuertemente reglamentado, en lo presupuestal, en lo laboral, en la dimensión espacio-temporal, tomando lugar principalmente en el espacio de la escuela[28], con efecto de campo en pocas ocasiones más allá, con tiempos fijos en jornada escolar y calendario anual, de manera que esto también lo delimita como efectos de campo, pues no queda a la libre decisión espontánea de las circunstancias, siendo espacio fijo y tiempo cíclico en cortísima duración, pues se repite año a año la misma organización, semana a semana y jornada a jornada, a pesar de que las experiencias sean siempre nuevas, la referencia es cíclica. Esto se traduce en la vida cotidiana en el campo escolar no solamente en la supeditación de lo educativo a lo administrativo, sino en una verdadera estructuración del campo escolar en su funcionamiento espacio-temporal[29], que define la vida en la escuela dentro de esas condiciones, si a esto se le agregan las disposiciones del artículo 11 de la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994), sobre niveles de la educación formal, en nivel de preescolar, básica primaria (5 grados), básica secundaria (4 grados) y educación media (2 grados), se obtienen las figuras 7 y 8 que presenta el tiempo cíclico del ChE en Colombia, para maestros y para estudiantes, tomando en cuenta que:

[28] Según Ruíz, la escuela está inmersa como territorio en tres moles: *territorio corporal*, relación de cuerpo y espacio; *territorio escolar*, vivencias con la institución y experiencias directas; y *territorio barrial*, mostrando las tensiones de la escuela con lo local y nacional (Ruíz, 2006, pp. 56-57). De otra parte, Blaya, argumenta que existe relación entre las violencias urbanas y las violencias en la escuela (Blaya, 2012, pp. 35-43), pero García, desde el enfoque de la teoría ecológica con énfasis en las contravenciones, encuentra que la relación no es lineal ni unívoca (García, 2017).

[29] El análisis desde el enfoque bourdiano la temporalidad resulta fundamental, no solamente como ejercicio de ubicación histórico-cultural de los fenómenos estudiados que hace parte de la triple historización permitiendo comprender la estructura misma del campo al no tratarse como un campo en sí, sino un campo historizado, con lógica de temporalización propia, sino como una salida a las concepciones atemporales de las visiones estructuralistas o de la teoría de la acción racional (Fernández y Puente, 2009).

> Bourdieu, inspirándose en los análisis fenomenológicos de Merleau Ponty y Heidegger sobre la temporalidad, colocó el tiempo en el centro del análisis sociológico…le sirvió para fundamentar una teoría de la temporalidad que rompiese con las insuficiencias de la concepción atemporal que subyace a las visiones estructuralistas o racionalistas de la acción (Fernández y Puente, 2009, p. 38).

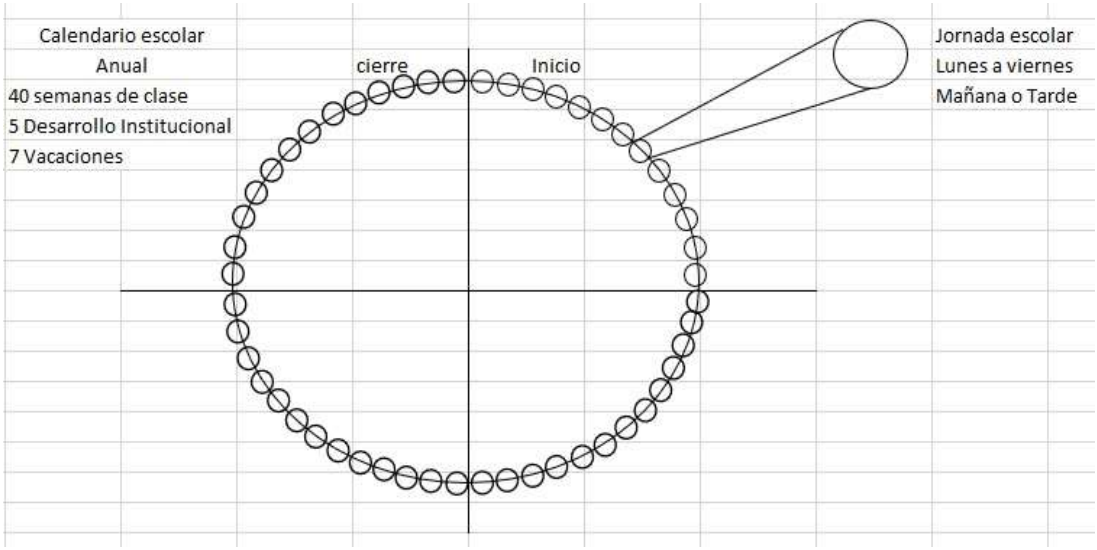


Figura 7. Tiempo cíclico del ChE para maestros en Colombia.

Fuente. Elaboración propia

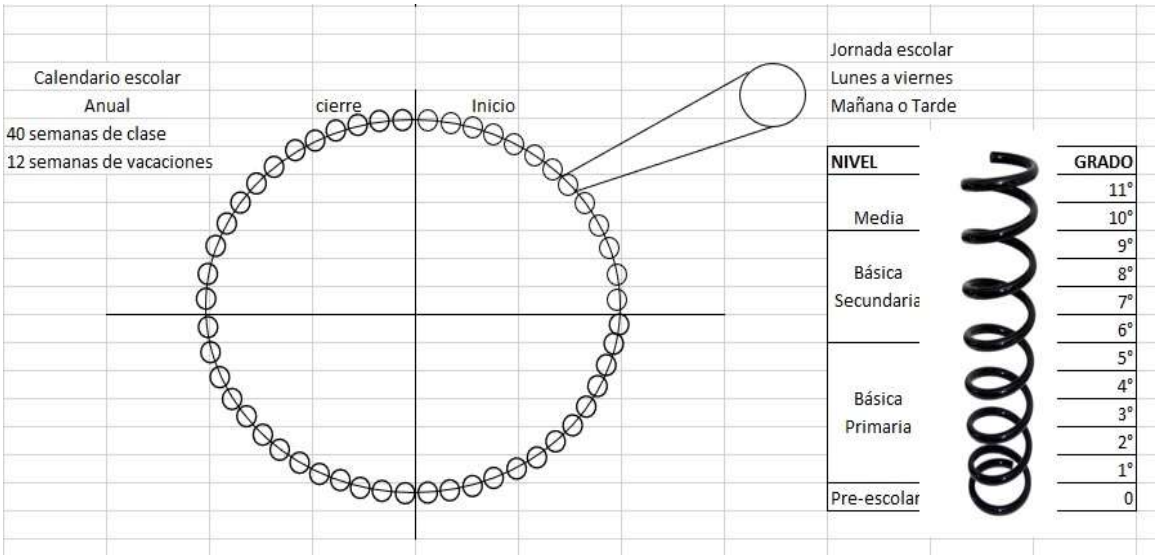


Figura 8. Tiempo cíclico del ChE para estudiantes en Colombia.

Fuente. Elaboración propia

En el caso del estudiantado, el ChE presenta un tiempo cíclico año a año con la particularidad de que el año siguiente se sube un grado, hasta completar los once grados que hacen parte de la educación escolar, a manera de espiral, con ciclos ascendentes sobre el mismo eje. Esto implica cierta monotonía, pero también el aliciente del cambio de grado y la motivación de culminar con la titulación. En el día a día, la seguridad de saber qué esperar, jornada escolar, semanas y calendario escolar, que incluye las vacaciones y el cierre. En el caso de maestras y maestros, es tiempo cíclico con la tendencia a lo rutinario, puesto que al pasar cada año no hay a la vista una promoción, siendo la novedad los estudiantes que conocerá el siguiente año. Esto ha permitido plantear la rutinización del trabajo de maestras y maestros como formalismo, ritualismo y activismo, que son para Parra Sandoval, el vaciamiento de la escuela, que este investigador ya encontraba hace más de dos décadas (Parra Sandoval, 1994). Pero también, el tiempo cíclico del ChE puede ser tomado como el eterno retorno de Nietzsche, que permite disfrutar una y otra vez de las mismas situaciones, preparando una lira nueva para cantar una vez más, renovando cada experiencia:

> - «¡Oh truhanes y organillos de manubrio, callad! - respondió Zaratustra y se sonrió de sus animales. ¡Qué bien sabéis el consuelo que inventé para mí durante siete días! El tener que cantar de nuevo - ése fue el consuelo que me inventé, y ésa mi curación: ¿queréis acaso vosotros hacer enseguida de ello una canción de organillo?»
> - «No sigas hablando, volvieron a responderle sus animales; es preferible que tú, convaleciente, te prepares primero una lira, ¡una lira nueva! Pues mira, ¡oh, Zaratustra! Para estas nuevas canciones se necesitan liras nuevas. Canta y cubre los ruidos con tus bramidos, oh, Zaratustra, cura tu alma con nuevas canciones: ¡para que puedas llevar tu gran destino, que no ha sido aún el destino de ningún hombre! Pues tus animales saben

> bien, oh, Zaratustra, quién eres tú y quién tienes que llegar a ser: tú eres el maestro del eterno retorno -, ¡ése es tu destino! (Nietzsche, 1972, p. 387)

e. Especificidad del ChE en Mosquera. Además de las implicaciones de los aspectos mencionados que son para todo el país, desde la certificación del municipio de Mosquera en 2010 como administrador de sus propios recursos en educación dentro del SGP, el municipio cuenta con 6 IE administradas directamente por la Secretaría de Educación de Mosquera, junto con 2 instituciones entregadas en la figura de concesión para ser administradas por la orden religiosa Salesiana, así como establecimientos educativos privados de diferentes niveles socioeconómicos. Las 6 IE generalmente tienen una sede principal y sedes anexas, funcionando con jornada mañana y jornada tarde. Dos de ellas comenzaron siendo semi-rurales y con el crecimiento del municipio, ahora están ubicadas al interior del casco urbano, por lo que se puede afirmar que las 6 son urbanas y de gran tamaño por el número de estudiantes que atienden. La composición del ChE ha tenido un incremento de cerca del 200% en número de estudiantes, tanto en el sector oficial como en el privado, como se presenta en la figura 9, con más de 25000 estudiantes matriculados en las 6 IE del municipio. Tal como sucede en el resto del país, la mayoría de los estudiantes del sector oficial, pertenecen a estratos 2 y 3[30].

Además, de acuerdo con la figura 10, se aprecia un crecimiento constante en todos los grados, especialmente en grado 6° correspondiente al primer grado de básica secundaria.

[30] En Colombia la clasificación poblacional por aspecto socio-económico se establece en 6 estratos sociales, siendo el estrato 1 el de menor calidad de vida frente al 6 con la calidad de vida más alta. El cálculo para establecerlo se basa sobre todo en las condiciones físicas de vida de la vivienda y el entorno. El sistema de estratos se creó en los años noventa para la reducción de la pobreza, al asignar subsidios a los estratos 1 y 2 en servicios públicos, que son costeados por los estratos 5 y 6. No obstante recibe críticas en varios sentidos, por generar segregación y por incluir población que aparentemente no requiere estas ayudas (Zapata, 2018).

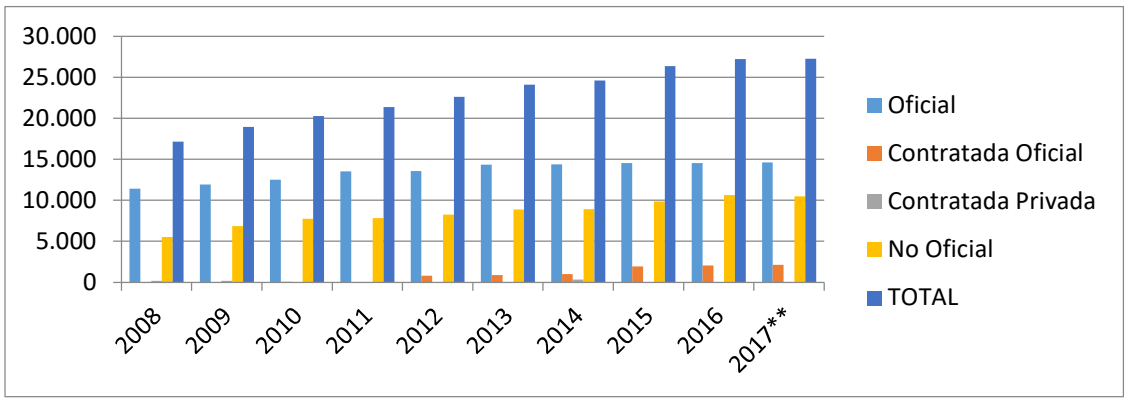


Figura 9. Crecimiento de la matrícula de estudiantes por sector en Mosquera.

Fuente. MEN (2017).

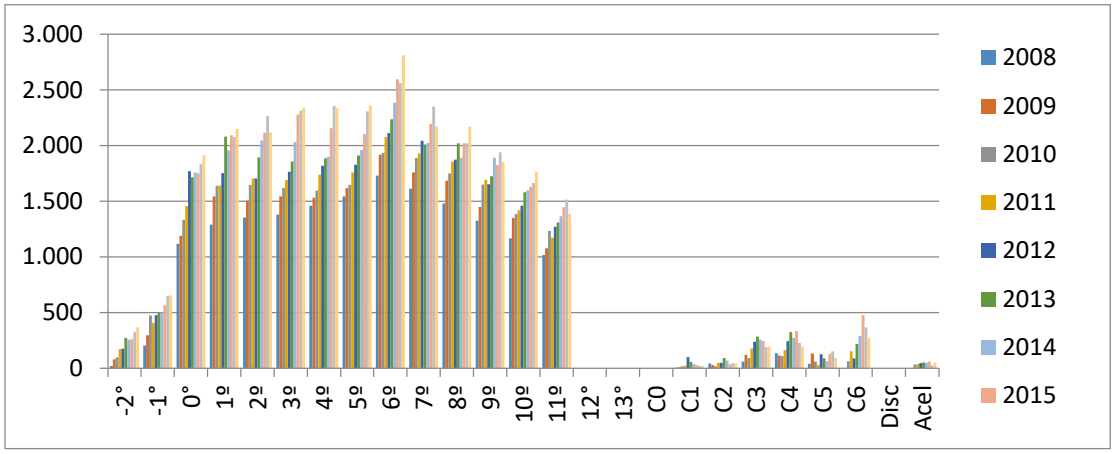


Figura 10. Crecimiento de matrícula por grado y año en Mosquera.

Fuente. MEN (2017)[31].

En cuanto a maestras y maestros, se aprecia crecimiento de casi cuatro veces de 82 maestros a 334 entre 2000 a 2017, como se presenta en las tablas 1 y 2. La población docente está compuesta mayoritariamente por mujeres, con más profesionales que no profesionales, y con un aumento del número de profesionales con posgrado en educación, cuyo crecimiento es más lento, puesto que en el año 2000, 32 maestras y maestros alcanzaban el nivel de posgrado, siendo el

[31] Los grados que aparecen en negativo se refieren a prejardín y párvulos; los grados con la letra C hacen referencia a la modalidad flexible de educación de adultos sabatina o nocturna de dos grados en un año; Disc., se refiere a educación exclusiva para NNA con discapacidades y Acel., a la modalidad flexible para menores de 18 años en extraedad con toda la básica primaria en un año.

40% del total, frente a 66 de 334 que equivale al 20% del total, lo que puede explicarse porque los salarios del estatuto 1278 son mucho mayores para maestría y doctorado, que para especialización, mientras que, los salarios del estatuto 2277 no contemplan particularmente estas dos titulaciones.

Tabla 1. *Maestras y maestros de Mosquera por nivel de escolaridad (2000)*

		No profesional			Profesional		Posgrado	
Nivel de escolaridad		Bachillerato Pedagógico o normalista	Otro Bachillerato	Técnico o Perito experto	Licenciado	Otra disciplina	Educación	Otro
Mujeres	55	0	2	1	25	1	26	0
Hombres	27	1	1	4	13	2	6	0
Total	82	1	3	5	38	3	32	0

Fuente. Adaptación de DANE (2000).

Tabla 2. *Maestras y maestros de Mosquera por nivel de escolaridad (2016)*

		No profesional			Profesional		Posgrado	
Nivel de escolaridad		Bachillerato Pedagógico o normalista	Otro Bachillerato	Técnico o Perito experto	Licenciado	Otra disciplina	Educación	Otro
Mujeres	191	0	1	3	133	10	44	0
Hombre	143	2	2	9	88	20	22	0
Total	334	2	3	12	221	30	66	0

Fuente. Adaptación de DANE (2017)

La relación entre maestros y estudiantes es de un maestro para 74 estudiantes, cuando de acuerdo con los parámetros indicados debería ser de 1 a 40. Esto se explica porque en Mosquera se trabaja con el pago de horas extras, asignando tiempo adicional de clase fuera de las 6 horas diarias, que se cuenta como hora extra, tanto en la modalidad regular como en los programas flexibles de *Educación para adultos*, *Aceleración* de la básica primaria y el programa *Caminar por secundaria* para población juvenil considerada en extraedad, para los que no hay un sólo maestro nombrado. Las horas extras tienen por lo menos tres implicaciones. El aumento en el salario recibido por las y los maestros que trabajan horas extras; las dificultades para que se realicen seguimientos a estudiantes y procesos de tiempo completo, y la congelación del aumento de planta docente, pues el municipio no reporta al nivel nacional la necesidad de más maestros,

lo que reduce la empleabilidad, asunto que viene siendo cuestionado por el sindicato de maestros.

De acuerdo con los datos presentados, se encuentra que el ChE en Mosquera tiene una trayectoria hacia la modernización, descentralización y gestión, de 2001-2002 en adelante, que se acompaña con un crecimiento en el número de estudiantes y de maestros que integran el campo, en la línea de la educación escolar como asunto político, que se explorará más adelante y que es un asunto común a nivel mundial que:

> sólo surge a mediados del siglo XX, cuando los teóricos, los consultores internacionales y los organismos multilaterales comienzan a utilizar la Teoría General de Sistemas y el lenguaje de la economía, con el fin de determinar necesidades, definir problemas y aplicar criterios de rentabilidad, eficacia y eficiencia… (Vasco Uribe, Martínez Boom y Vasco Montoya, 2008, p. 116).

En la actualidad, en el municipio de Mosquera la educación pública está administrada directamente por la alcaldía desde la secretaría de educación municipal, con seis instituciones (IE) que ofrecen todos los niveles educativos, un grado de educación pre-escolar, los cinco grados de educación básica primaria, los cuatro grados de educación básica secundaria y los dos grados de educación media, tal como se define en la normatividad colombiana, junto con la oferta de programas de educación flexible como educación para adultos y educación para poblaciones en riesgo de deserción por extraedad. Se tomaron tres de estas instituciones para el trabajo de campo, lo que representa el 50%. La IE1 es la más grande del municipio con 3.600 estudiantes, de los cuales 1.040 corresponden al nivel de básica secundaria, con un 51% de población estudiantil masculina frente a un 49% de población estudiantil femenina, siendo

reconocida esta institución como la que ha llevado los procesos de convivencia escolar con mayores resultados en cuanto a prevención de riñas. Esta IE funciona en dos sedes y tres jornadas escolares, con 36 maestros a cargo en el nivel de básica secundaria, de los cuales 20 son mujeres y 16 son hombres. La IE2 es la institución pública más nueva, con una población de 1.900 estudiantes, de los cuales 740 corresponden con básica secundaria, con un porcentaje de 48% de población estudiantil femenina frente a 52% de población estudiantil masculina, atendiendo en dos sedes y dos jornadas, por una población de 26 maestros a cargo en el nivel de básica secundaria, con 14 docentes mujeres y 12 hombres. La IE3, conocida por ser la más antigua pero también paulatinamente en la que se ha presentado mayor deterioro de la convivencia escolar, con 2.100 estudiantes, 1150 estudiantes en básica secundaria de los cuales el 66% corresponde con población estudiantil femenina y el 34% con población estudiantil masculina, en dos sedes y dos jornadas, con 45 docentes en el nivel, de los cuales 26 son mujeres y 19 hombres. Se aclara que la población escolar del municipio de Mosquera es flotante por lo que estos datos son cambiantes al presentarse retiros de estudiantes, traslados y nuevos matriculados durante todo el año, pues no existe fecha de cierre para estos procesos, por lo que estos datos son del momento en el que se realizó el trabajo de campo, pero con seguridad son datos variables.

1.2. Lo que motiva a maestros y estudiantes a permanecer en el campo escolar en Mosquera-Cundinamarca. *Illusio* del Campo Escolar

Para Bourdieu, la permanencia en un campo muestra la intención de los agentes por jugar el juego, en una complicidad entre quienes hacen parte del campo (Bourdieu, 2002, pp. 121-122), esto es la *illusio*, un "interés[32], comprendido como la inversión en lo que está en juego, que es a la vez condición y producto de la pertenencia al campo (Bourdieu, 1984, p. 141), como sentido mismo de existir al pertenecer a un campo, con el reconocimiento que ello implica (Bourdieu, 1999, p. 315). Significa también tomarse en serio la lógica del campo, como cuestiones de vida o muerte (Bourdieu, 1999, p. 25). La *illusio*:

> …es el conjunto de aquello en lo que se está presente, es decir, interesado…así pues, no se reduce a un instante puntual…engloba las anticipaciones y las retrospecciones prácticas que están inscritas como potencialidades o huellas objetivas en aquello que se hace inmediatamente presente al espíritu, sin construcción ni elaboración (Bourdieu, 1999, p. 279).

Cuando se suspende la creencia en el funcionamiento del campo, es decir se pierde la *illusio*, es como arrojarse al absurdo del mundo, "que jamás se plantean cuando uno está atrapado en el juego" (Bourdieu, 2007a, p. 108). La *illusio* como interés, es lo opuesto a la ataraxia (Bourdieu y Wacquant, 2005, citado por Gutiérrez, 2006 pp. 44.45), implica una experiencia subjetiva que se traduce en orientación al porvenir, para quienes están en el juego, lo que explica las prácticas sociales:

> …como ajuste anticipado a las exigencias de un campo, lo que el lenguaje deportivo llama el "sentido del juego" …da una idea bastante exacta del cruce milagroso entre el

[32] La referencia a interés no se reduce en Bourdieu a lo económico, por el contrario, se amplía a todas las prácticas sociales permitiendo darle sentido a prácticas que aparentan ser desinteresadas (Gutiérrez, 2006, p. 44).

> *habitus* y un campo, entre la historia incorporada y la historia objetivada, que hace posible la anticipación cuasi perfecta del porvenir inscrito en todas las configuraciones concretas de un espacio de juego (Bourdieu, 2007a, p. 107).

Entonces, la *illusio* es también lo que define al campo, "para que funcione el campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar" (Bourdieu, 2002, p. 120). Cuando los agentes cumplen los mandatos del campo, "en ningún momento siente que está cumpliendo con un deber y aún menos que busca la maximización del provecho (específico). Así, tiene la ganancia suplementaria de verse y ser vista como persona perfectamente desinteresada" (Bourdieu, 1984, p. 141).

Pero reconocer la *illusio* como la creencia en el campo también implica reconocer que cada campo es una construcción social, desde donde se hacen esfuerzos para mantenerlo y quienes entran en el juego son iniciados en su lógica, tal como lo define Bourdieu, la creencia en la pertenencia al campo denota que es una:

> …construcción social arbitraria y artificial, un artefacto que se invoca como tal en todo lo que define su autonomía, reglas explícitas y específicas, espacio y tiempo estrictamente delimitados y extraordinarios, y la entrada en el juego adquiere la forma de un cuasi contrato que a veces es explícitamente evocado…o expresamente recordado a aquellos que se "meten en el juego" al punto de olvidar que se trata de un juego (Bourdieu, 2007a, p. 108).

1.2.1. *Illusio* genérica del Campo Escolar. Según Gutiérrez (2006), en un campo se pueden encontrar diferentes intereses que hacen parte de la *illusio*, que pueden dividirse en dos tipos. Los genéricos y los específicos. Sobre los primeros, Gutiérrez indica que son los intereses sobre lo fundamental del campo, siendo intereses compartidos, como un acuerdo oculto, por quienes

hacen parte del campo, a pesar de sus rivalidades, mientras que los específicos, son atribuidos por el investigador a los agentes sociales en relación con la posición ocupada, como móviles de sus prácticas (Gutiérrez, 2006, p. 47) lo que posibilita, además, entender las prácticas en términos de estrategia (Gutiérrez, 2006, p. 49). De acuerdo con lo que se ha venido planteando, se puede considerar que la *illusio*, como interés genérico en el ChE es la creencia compartida en la formación[33] de NNA, en cuanto a que los aprendizajes y títulos que ofrece la escuela, que a su vez son capital cultural, forman personas mejores para beneficio de la sociedad, porque pueden integrarse como ciudadanos de bien e ingresar al mundo laboral, que es la apuesta original del nacimiento de la escuela, siendo el interés compartido por quienes hacen parte del campo, pero también por quienes hacen parte del Estado y la sociedad en general. La creencia en el beneficio de la educación es tal, que según Martín puede considerarse como bien de salvación frente "al infierno de la ignorancia, de la barbarie y de la inmoralidad" (Martín, 2010, p. 263). Bienes de salvación, en la adquisición de la cultura, junto con el credencialismo, en la obtención de titulación, que es el motor de toda la política educativa a lo largo de los siglos desde una fe ciega en la educación (Martín, 2010, p. 263). A este respecto, la formación como *illusio* genérica del ChE aparece referida en la normatividad de educación en Colombia. El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia señala que la función de la educación es la formación de los colombianos en "la democracia, la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento de la cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente" (Congreso de la República, 1991). Y en la Ley General de Educación 115, en su artículo 1, se indica la función principal de

[33] Se optó por el concepto *formación* para recoger el interés general en la educación escolar, por ser un término de larga data, referido reiteradamente en diferentes fuentes sobre educación, tales como las de tipo filosófico cuando se trata de encontrar el sentido profundo de la educación (Gadamer, 2000, p. 8), cuando se intenta realizar un rastreo desde los antiguos griegos hasta las sociedades modernas como *bildung* (Jaeger, 2011, pp. 17, 19 y 37); así como en fuentes de historia de la educación como prácticas formativas entre generaciones y como un concepto amplio no restringido a lo institucional (Vasco, Martínez y Vasco, 2008, p. 115), al igual que en la normatividad en educación.

la educación como la formación permanente; asimismo, en el artículo 5, se emplea el término formación en 5 de los 13 fines de la educación; en los artículos 5, 13, 76 y 91, se menciona la formación integral (MEN, 1994).

No obstante, desde la perspectiva bourdiana, y en general desde los enfoques críticos de la educación, el hecho de que sea una creencia compartida por la mayoría no evita que se promuevan funciones que contribuyen a reproducir un sistema social basado en desigualdades y lo que es peor, a legitimarlo como meritocrático, como se relaciona en la tabla 3. Pero se trata de una tragedia, un camino cuyas dos alternativas siempre serán nocivas para el protagonista, pues al hacer parte del ChE se contribuye y se es víctima de un sistema que legitima las desigualdades, pero a su vez, se está en la encrucijada, pues una estudiante de extracción popular tendrá mayores posibilidades de acceder a un empleo con mejores condiciones laborales al poseer los conocimientos y la titulación de educación secundaria, que al no contar con ellos. Pero además de estas funciones, enunciadas por los enfoques críticos, incluyendo al mismo Bourdieu, se encuentra una función que parece ser inédita hasta finales del siglo XX, como lo es el interés por lograr una educación que facilite a los estudiantes la posibilidad de aprender a aprender, como lo sugiere la Conferencia de Jomtien (Unesco, 1994), entre esto, aprender a convivir (Delors, 1996), por lo que se les exige a las instituciones educativas disponer ambientes educativos libres de maltrato contribuyendo con la corresponsabilidad social sobre las NNA, tal como lo refieren García y Ortiz para el caso colombiano, puesto que estos principios aparecen en la Ley general de Educación (Congreso de la República, 1994) y en el Código de Infancia y Adolescencia (Congreso de la República, 2006), indicando una nueva función de la educación:

> Este enfoque ético propone la función social de la educación en la construcción de relaciones sociales justas, libres, pacíficas, que permitan la cohesión y el establecimiento

de vínculos sociales, fortaleciendo la equidad, ampliando la cobertura, reconociendo las diferentes formas de aprendizaje y controlando la exclusión social (García y Ortiz, 2012, pp. 13-14)[34]

Tabla 3. *Funciones de la educación que hacen parte de la Illusio del ChE*

Función laboral	Función de Estratificación social	Función de legitimación de la desigualdad	Función de generación de excedente de mano de obra	Función de disposición al consumo	Función de convivencia pacífica
Adiestrar en capacidades técnicas y morales para el rendimiento laboral y la subordinación al sistema capitalista	Legitimar la jerarquización en la empresa por titulaciones	Legitimar la meritocracia encubriendo las desigualdades	Garantizar un ejército de reserva, lo que da la facultad al patrón de contratar y despedir como disciplinamiento	Disponer de la libertad de elegir en el mundo capitalista, objetos y símbolos	Aprender a vivir en comunidad en relaciones sociales justas

Fuente. Elaboración propia[35] a partir de Bourdieu y Passeron (1967 y 1977); Martín (2010, p. 41); Saldarriaga (2003, p. 138); Bauman (2001, p. 82) y García y Ortiz (2012, pp. 13-14).

A continuación, se exploran los aspectos que permiten atribuir intereses específicos a los agentes del ChE.

1.2.2. *Illusio* de maestros a estudiantes: felicidad, pertinencia y pensamiento crítico. La *illusio* genérica en la creencia compartida en la formación de NNA se transforma con el paso del tiempo de acuerdo con las particularidades del contexto, por lo que no será lo mismo estudiarla en Colombia en el siglo XXI que en Europa en el siglo XVII, en donde la necesidad era la de contener la población que llegaba a la urbe para que no se cometieran desmanes, y por el

[34] La tesis sostenida por García y Ortiz es polémica puesto que ponen en duda la histórica función de la escuela para relativizarla en las condiciones actuales como un lugar eminentemente de socialización con énfasis en el presente y no ya en la promesa futura de ascenso social. Se incluye dentro de las funciones de la escuela por cuanto hace parte de la literatura revisada y a lo largo del trabajo se va a hilar con otras argumentaciones del campo escolar.

[35] Martín (2010) define las cuatro primeras funciones desde el enfoque crítico de la educación con énfasis en la teoría bourdiana; Saldarriaga (2003), todas las cinco, desde el enfoque foucoltiano y Bauman, específicamente la relacionada con el consumismo.

contrario poderlos incorporar como mano de obra a las industrias disponiendo desde el aula el esquema de sumisión al trabajo asalariado:

> El invento de la escuela pública moderna nace hacia fines del siglo XVII, forjado en el experimento de las escuelas de caridad, ante el doble problema de cómo mantener encerrados en un solo espacio y durante cierto tiempo una masa de niños, los hijos de las clases trabajadoras, y en este ámbito enseñarles los rudimentos del conocimiento humano y los hábitos de trabajo, consumo, ahorro y virtud necesarios para la vida civilizada, en la nueva sociedad industrial capitalista (Saldarriaga, 2003, p. 133)

A continuación, se presenta lo que reportan algunos de los maestros y maestras de Mosquera como actualización de la *illusio* del ChE en el contexto contemporáneo, posibilitando una reactualización del interés compartido por el campo. Por un lado, algunos maestros mencionan el interés y el bienestar de NNA en la vida cotidiana en la escuela, empleando la palabra felicidad:

> No, tenemos que, hablo aquí por la institución, tenemos que inventar proyectos para que el niño se sienta feliz en la escuela, que lo motive venir a la escuela, bueno, sólo el hecho de levantarse, cinco de la mañana y llegar aquí a las 6:00 am, ¡alguna motivación tiene! Algún encanto, pero es descubrir en cada uno de ellos por qué vienen y ahondar en eso. Que se sienta feliz, que se sienta cómodo, que nadie lo esté molestando, a mí me parece que eso es clave, antes de empezar a impartir áreas (ESM 2, comunicación personal, 10 de mayo de 2017).

Otra maestra lo refiere en relación con la escuela como un lugar diferente para NNA:

> …que sean felices, a los niños hay que hacerlos felices, tras de que la vida tiene tanto problema y encima hacerles la vida angustiante y triste a los niños? No. Yo soy de la opinión que a los niños hay que hacerlos primero que todo felices. Eso es lo más

> importante en la vida, el ser humano vino a disfrutar esto y se ha convertido esto como en el infierno…a los niños hoy en día nadie los espera en sus hogares, y todo es como a la brava…porque entregan dureza en su hogar, dureza en el colegio… (ESM 8, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

Como una adecuación al contexto histórico cultural, la formación como *illusio* genérica del ChE toma una particularidad en cuanto a lo que puede considerarse lo coherente, apareciendo de manera repetida en los testimonios de maestras y maestros la escuela como espacio de socialización frente a los problemas que se abren con el uso indiscriminado de las tecnologías de información y comunicación (TIC):

> …pues yo la verdad, considero que, que ser maestro hoy es un reto, yo creo que es un reto más en la actualidad de lo que era anteriormente, precisamente por todas las situaciones sociales que se presentan y por todo ese tema de las comunicaciones, de las TIC que no las estamos manejando bien y también pues porque queremos brindarles a los niños un mejor futuro y queremos que sean personas competentes a la sociedad. (ESM 3, comunicación personal, 15 de mayo de 2017)

En más detalle un maestro lo refiere como la formación en criterios para decodificar la información:

> …los pelados tienen acceso a mucha información, los jóvenes en general, pero no hay como un filtro para esa información…Entonces, digamos que la escuela se hace necesaria para que ellos aprendan los criterios, que tengan las herramientas para distinguir la información pertinente, de la información veraz y, e incluso la información importante, estar haciendo como la distinción entre lo que es importante, lo urgente e incluso lo trivial, entonces me parece que el papel de la escuela es necesario sobre todo para

> dotarlos de criterios y de herramientas, más allá de la reproducción de conocimiento o incluso, la reproducción de conocimiento como criterio para validar lo que es importante y determinante en la sociedad. (ESM 9, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

Para otro maestro, la importancia de socializar en la escuela está relacionada inversamente con la creciente dependencia a las tecnologías:

> Yo he pensado mucho en eso, a veces digo qué sería si uno más bien montara un colegio virtual y todas las áreas, y los meto allá, como todos saben manejar el computador, pero ¿qué choque va a tener cuando salga a la calle? Va a cochar con todo el mundo, porque no está acostumbrado a andar así… (ESM 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017)

La maestra ESM 6 lo identifica justamente ese el papel de la escuela en la actualidad:

> Si, tiene mucho sentido, yo creo que la escuela es un espacio en donde como seres humanos nos construimos de diferente forma frente a la socialización en parte, y frente a la nueva dinámica de la sociedad…Sin embargo las prácticas que se han venido teniendo son difíciles de entender, de analizar los nuevos contextos que se han venido dando. Y por ello la escuela debe pensarse con las condiciones actuales. (ESM 6, comunicación personal, 9 de noviembre de 2017)

Por último, como extensión también de lo que debería ser la formación, se reporta el desarrollo de un pensamiento crítico que la escuela debería potenciar:

> Yo creo que eso es como lo enriquecedor de la educación, o sea, poder inquietarlos frente al mundo y quitarles esa, yo había dicho que no era apatía, pero bueno voy a decirlo, como esa apatía frente al mundo de “no, pues ya todo está hecho, no hagamos nada,

> sentémonos a ver televisión" o a ver el mundo a través del televisor. No, la idea es que usted vaya y huela el mundo…Eso es diferente. (ESM 9, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017)

Se aprecia que estos argumentos oxigenan el sentido de la escuela y con ello, el sentido de ser maestro, para no caer en el absurdo de lo que significaría pensar que la escuela, tal como se conoce, no sirve para nada hoy en día.

1.2.3. *Illusio* múltiple de maestros: vocación, estabilidad y posicionamiento. Además de compartir la *illusio* genérica del campo, en la creencia compartida por el bienestar general de la sociedad a partir de la formación integral de NNA en la educación escolar, a partir del trabajo empírico se registran otros intereses específicos en el ChE, en cuanto a la escisión particularmente en maestras y maestros. De una parte, el interés genérico en el ChE permite entender la atribución habitual a maestras y maestros como seres abnegados y profetas que se sacrifican por el bienestar de la sociedad, con un interés universal en cuanto al reconocimiento social como motivación para involucrarse en el juego (Baranger, 2012, p. 53). Así lo relata un maestro de Mosquera:

> No, realmente, con el hecho de que yo ya soy docente pues uno ve que lo que uno está haciéndole aporta a la sociedad y que les contribuye a muchos niños a salir adelante y en muchas cosas inculcarse el deseo de superación y todas esas cosas, eso me gusta mucho… (ESM1, comunicación personal, 09 de mayo de 2017).

Es lo que se conoce como la vocación docente, como lo plantea otro maestro:

> …básicamente la idea de ser docente, parte del ámbito de la vocación de servicio que tenga el docente y esa vocación de servicio se inclina a orientar al muchacho, orientarlo,

> pues uno en calidad de docente llega e imparte su asignatura, pero más que todo es orientador al niño… (ESM2, comunicación personal, 10 de mayo de 2017).

Sin embargo, otro maestro discute sobre el choque con la realidad frente a la vocación docente:

> -GFM 3A: Creo que vivimos más como de ideales, pensamos que podemos hacer mucho desde el aula y que estamos transformando la sociedad con cada generación que pasa por nosotros y nos aferramos a ese ideal a diario pensando que tal vez podemos lograrlo, pero la realidad es otra, que el maestro no participe activamente de la política del país, no se vuelva un sujeto político…es como una utopía que te levantas todos los días, vienes con el ánimo y dices: vamos a cambiar, en nuestras manos está el futuro del país, pero lastimosamente la realidad es otra. (GFM 3, comunicación personal, 18 de mayo de 2017)

Entonces hay un desencantamiento, pues la llamada vocación docente, es un interés por el desinterés, que permite beneficios al mostrarse como desinteresados (Gutiérrez, 2006, p. 45). No obstante, este hallazgo no es muestra de una especie de hipocresía de los maestros por la vocación, pues esto es parte del ChE, sino la posibilidad de reconocer justamente el segundo tipo de intereses, los específicos, que en este caso se presentan como múltiples intereses de acuerdo con los móviles de las prácticas de los agentes implicados. Esto sucede de manera homologa con el campo religioso, también escindido, tal como lo refiere Gutiérrez en cuanto al clero, que exhibe el interés por la salvación, como interés compartido con los fieles, pero a la vez, intereses específicos por asegurar y mantener la propia posición social que garantiza el poder de administrar los bienes de salvación y con ello la dependencia de los laicos (Costa, 1976, citado por Gutiérrez, 2006, p. 48). Esto tiene que ver con el interés por la estabilidad laboral como parte de la *illusio* específica de maestros, ya que el hecho de que una maestra en Colombia haga parte

de la carrera docente significa contar con las características del modelo de contratación de la función pública en los estatutos 2277 o 1278, en un régimen laboral en el que el contrato es de por vida hasta la jubilación, salvo que se renuncie o se incurra en un delito para ser destituida, con 14 salarios al año que provienen de la seguridad del erario público, posibilidades de ascenso con salarios que pueden llegar a los niveles de salario de docente universitario, con 7 semanas de vacaciones pagas al año y con un horario laboral de 6 horas diarias, con edad de pensión inferior al del resto de los colombianos y un sistema de salud, que con críticas, es superior al sistema general, lo que es visto como un verdadero privilegio en un país que avanza cada día más a la flexibilización laboral con enfoque neoliberal. A partir de 2002, el ingreso a la carrera docente se define como meritocrático y es controlado por la entidad pública conocida como Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), que reglamenta y lleva a cabo también los concursos de méritos para ingreso a todos los demás cargos públicos, lo que no significa que maestras y maestros ingresados antes de 2002 no tuvieran los méritos necesarios, se buscó avanzar en la profesionalización docente y quitar el velo de politiquería que podía atribuirse el hecho de que gobernadores pudieran nombrar maestros públicos.

Asimismo, la percepción de la carrera docente en el magisterio público como privilegio se contrasta con las modalidades de contratación del profesorado de establecimientos educativos privados de mediano y bajo presupuesto, con contratos laborales a 10 meses, salarios inferiores sin posibilidad de ascenso, con jornada laboral de 9 horas diarias, con el condicionamiento de la continuidad para el siguiente año dependiendo la matrícula y el desempeño, evaluado arbitrariamente por rector o propietario particular. Así lo comenta un maestro de deportes de Mosquera:

> …pues afortunadamente que el estar acá precisamente también me motiva mucho porque aquí es donde tengo el sueldo estable. Siendo entrenador, por ejemplo, soy entrenador en un colegio del norte de Bogotá, y ahí el sueldo se vence cada cuatro meses es un contrato a término fijo (ESM 3, comunicación personal, 15 de mayo de 2017).

Otro maestro lo refiere también en cuanto al tiempo y las posibilidades de realizar otras actividades como continuar estudiando o generar otras fuentes adicionales de ingresos:

> Trabajando como docente en el sector público hay muchas más opciones que trabajando como docente en el sector privado, el manejo del tiempo, si uno cae con suerte en una jornada mañana uno puede hacer diversas actividades, tengo compañeros que hacen la maestría conmigo, tienen su empresa y han desarrollado todas las labores profesionales técnicas en una empresa. Entonces hay la posibilidad de no sólo sesgarse a la educación sino abrirse a otras posibilidades (GFM 8, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017).

Esta flexibilidad también plantea una apertura a la ruta de escape, en cuanto a gozar de los privilegios de la estabilidad laboral temporalmente mientras se logra un posicionamiento mejor en otro campo, lo que denota que la labor de maestro público no sería algo deseable de realizar a largo plazo. Una de las maestras de Mosquera discute sobre este punto:

> ¡Totalmente! estresados, agobiados, inconformes…"me equivoqué de profesión, ojalá me pensione rápido para montar un negocio, irme de esto, si tengo otra opción pues la aprovecho."…y ni siquiera estamos hablando de docentes muy antiguos o de mucha edad en el ejercicio de esto, ¡no!, por ahí hay unos que dicen "es que si yo tuviera la plata yo me cambio, hacer otra cosa, o yo me dedico a otra vaina, o me dedico a investigar, o más bien yo como que…", sé de profesores que se presentan a concursos con el Estado,

> también con sector público pero para hacer otra cosa, por ejemplo para trabajar con entidades como el Bienestar Familiar, o como Ingeominas, no en el aula, no en la enseñanza, otras alternativas que no sean estar con los muchachos en el aula. (ESM 4, comunicación personal, 9 de noviembre de 2017)

Se plantea entonces una *illusio* específica de estabilidad laboral que va desde la posibilidad de involucramiento total en el ChE, hasta el interés temporal, en oposición con la *illusio* genérica del campo. Lo interesante, es que en el mismo espacio social pueden convivir maestras y maestros de ambos intereses, como se presenta en el siguiente fragmento de Grupo Focal con maestras y maestros:

- GFM 3A: Considero que los tiempos han cambiado mucho y en la época en que estaba en el colegio no había aquello que se llama ahora orientación profesional y a veces por el camino descubre que tiene otras habilidades que no había conocido, entonces yo sí diría que me tomaría un tiempo, ya conociendo lo que he vivido, o lo que soy, diría que no es la profesión donde pueda dar el 100%, tengo otras habilidades en otras ramas. Tengo habilidades teatrales y de pronto hubiera optado como derecho, o cosas políticas.
- GFM 3B: Me hubiera preparado mejor para ser futbolista, si me ponen en este momento...claro, aunque con apoyo, pero hubiera hecho todo lo posible, más de lo que hice para poder terminar con esa carrera, y sé que esa carrera si me hubiera dado, aunque por un tiempo limitado, no se sabe, pero alcanzar lo que en un momento uno tiene de expectativas.
- GFM 3C: De pronto más allá de las cosas económicas, la decisión que tuve en 11° para estudiar música si fue un poco arrebatada, épocas de rebeldía, pero ya sabiendo lo que sé, hubiera estudiado algo más como con las ciencias.

- GFM 3E: Para mí esa pregunta es difícil porque…Sí, yo soy socióloga, a mi digamos lo que me trajo a la docencia fue mi familia, mis hijos, si me pongo a pensar en 11°, yo seguiría con lo mismo, lo que pasa es que ya digamos el tomar la decisión de ser docente es…tengo que cambiar a mi familia, no hubiera tenido hijos, ni me hubiera casado, sino que hubiera seguido con el hilo, el espejo en ese momento de mis colegas sociólogos, de lo que hacen, de dónde viajan, pero ninguno tiene familia, digamos que de la generación que se graduó conmigo en la universidad solamente yo estoy casada, de los veinte y pico de conocidos todos están ejerciendo, viajando pero ninguno se ha establecido familiarmente porque la carrera no lo permite
- GFM 3D: También una pregunta muy difícil porque tal vez cuando empecé en la docencia no estaba muy convencida de eso, mi amor era más por las matemáticas y no por enseñarlas, aunque no me disgustaba, lo que pasa es que siento que la sociedad siempre ha tenido mal pensamiento de los docentes y la profesión, uno se deja permear un poco por esos pensamientos, pero viviendo la vida que he vivido, no me arrepiento de escoger esta profesión, creo que lo volvería a hacer (GFM 3, comunicación personal, 18 de mayo de 2017)

Estos testimonios no solamente permiten identificar las trayectorias diferenciadas de maestras y maestros, de lo que se podría realizar un interesante estudio[36], sino que ponen en evidencia la diversidad de intereses específicos que aparecen en el ChE, maestros que llegaron por coincidencia, por la búsqueda de la seguridad laboral, por influencias externas, que se

[36] Al comenzar el año académico siguiente, el informante de la IE1 reporta que 4 de los maestros entrevistados ya no hacen parte del campo, dos de ellas por haber estado como docentes provisionales y su contrato termina cuando uno de planta se traslada o es nombrada una nueva de la lista de elegibles del concurso de méritos. Los otros dos renunciaron, ambos se encuentran fuera del país cada uno con su trayectoria específica. De la IE2, el informante reporta que algo similar sucedió con el grupo focal de 4 maestros provisionales, a todos les llegó el maestro de planta.

mantienen momentáneamente en el campo mientras se encuentra algo mejor, hasta los que se mantienen con la idea de estar permanentemente hasta la jubilación. Sin llegar a juzgar o a plantear una melancolía por lo que debería ser un maestro, interesa más reconocer que de acuerdo con esta variedad de intereses que inciden en la permanencia en el ChE, las estrategias y las prácticas seguramente tendrán diferencias para una maestra que está pensando en salir del campo prontamente frente a una maestra que está pensando permanecer hasta jubilarse, lo que a su vez está relacionado con la convivencia escolar. El espectro de maestras y maestros que pueden encontrarse en el ChE se presenta en la figura 11, en donde se esquematizan dos extremos de la gama de posibles intereses de maestros por permanecer en el campo escolar.



Figura 11. Múltiples *illusio* en maestros.

Fuente. Elaboración propia

Sin que se trate de una contradicción, pues un maestro puede compartir el interés genérico del ChE por la formación de estudiantes y a la vez realizar estrategias en relación con sus intereses específicos en cuanto a lo laboral, lo que se plantea es un panorama en el que se pueden encontrar maestras y maestros hacia el equilibrio que podría ubicarse en el centro de la recta, o hacia los extremos. En el caso de maestras con mayor tendencia al interés genérico, se podría decir que contribuyen al funcionamiento del campo y se perciben como desinteresadas, cumpliendo así con otro interés que es el prestigio y el reconocimiento social por la labor docente. Mientras que una maestra hacia el otro extremo puede ser considerada como poco incorporada a la lógica del juego del ChE, sin que necesariamente se juzgue como buena o mala

maestra, su interés no se sintoniza con el del campo, hasta el punto en que pueda decidir en algún momento de su trayectoria, salir del juego por voluntad propia.

1.2.4. *Illusio* múltiple de estudiantes: formación, socialización y bienestar. Para el estudiantado y sus familias, la *illusio* genérica representa también la creencia en la movilidad social con base en la titulación "con la promesa de mejores empleos y buenos salarios que, como es sabido, es una garantía crecientemente difícil de cumplir" (Bustelo, 2007, p. 82). Por lo que, en ocasiones, las y los estudiantes pueden experimentar el sinsentido por el absurdo del campo frente a las condiciones sociales externas a la escuela, "se quita pues el motivo estructural, y entonces se dice los jóvenes 'para qué estudiar'" (Levinson, 2012, p. 101). Esto redunda en conflictividad y apatía en las relaciones sociales en la escuela, es decir en la convivencia. Además, según Duarte, se cuestiona la escuela con un espacio rígido, que poco se relaciona con la cultura juvenil, ni con la realidad de la sociedad, así como por emplear metodologías asfixiantes en la exigencia de uniforme, actos cívicos, formaciones, el moralismo y la dificultad para entablar una relación de conocimiento más democrática entre maestros y estudiantes (Duarte, 2006, p. 23).Entonces, la esperanza de la movilidad social se conserva más como un anhelo que como un hecho comprobado, pero a la par, las familias, y con ello a los estudiantes, pueden también considerar que la escuela ahora carece de sentido, pero es obligatoria[37], pues en Colombia los menores de 18 años deben estar escolarizados[38], además que muchas familias prefieren que sus hijas e hijos estén en la seguridad de la escuela y no en las calles, siendo posible que un grupo de estudiantes

[37] Stenhouse, en su texto clásico indica que el punto de partida de la escuela es la obligatoriedad, a pesar de que los estudiantes quieran otras cosas (Stenhouse, 1975, p. 43).

[38] Narodowski plantea dos componentes en lo que denomina dispositivo de alianza entre familia y escuela, que son el convencimiento de que los maestros y la escuela tienen la legitimidad para adjudicar funciones que se requieren en cada momento histórico cultural, así como un segundo elemento compulsivo-consensuado, por el que se hace obligatoria la educación escolar (Narodowski, 2002, p. 65).

esté asistiendo a regañadientes. A este respecto, Levinson identifica tres tipos de intereses o motivaciones:

> Según el antropólogo John D'Amato (D'Amato, 1993), los alumnos generalmente asisten a la escuela por motivos estructurales o motivos situacionales. Los estructurales son los motivos referidos a la estructura socioeconómica fuera de la escuela –el querer avanzar económicamente, el querer ser "alguien" en la vida–. Los situacionales son los motivos referidos al placer social o auto-estima producido dentro de la escuela: estudiar para convivir con los compañeros, para "quedar bien" con el maestro y sentirse estimado, etc. En ambos casos, son motivos que tienen poco que ver con el contenido, y fíjense como D'Amato, poniendo énfasis en lo obligatorio de la escuela, ni siquiera admite la posibilidad de una relación más significativa con el conocimiento escolar. Por eso, a estos dos motivos formulados por D'Amato, agregaría un tercero: los motivos existenciales, el goce y el ímpetu de apropiarse del conocimiento escolar para crecer en lo personal y resolver problemas existenciales. Ahora bien, diría yo que a muy grandes rasgos el primer motivo –el estructural– ha sido históricamente, y tal vez sea todavía, el más común, luego el situacional está en segundo lugar, y el existencial lejanamente en tercer lugar. Lo idóneo es tener todos presentes, por cierto, pero si por lo menos uno no es muy fuerte, se puede decir que el alumno es causa perdida para la escuela. (Levinson, 2012, pp. 100-101)

Se aprecia que los intereses uno y tres mencionados por Levinson, coinciden con los dos componentes del interés genérico de la *illusio* del ChE como lo es la formación, siendo los intereses específicos correspondientes con lo que este autor denomina intereses situacionales[39].

[39] Lewkowicz (2005) registra también lo situacional como lo definitorio en las relaciones con NNA.

En cuanto al hecho de tener que buscarle sentido a asistir a la escuela cabe destacar que es un campo en el que, a diferencia de otros campos, las y los estudiantes no escogieron ni decidieron estar sino que han sido inducidos por sus padres y por la obligatoriedad del Estado desde temprana edad, por ello resulta probable que en determinados momentos de la trayectoria de algunos estudiantes en el ChE se rebelen a esta imposición, con apatía o con rechazo directo, en momentos coyunturales como la preadolescencia y la adolescencia que pueden coincidir con los cambios de nivel escolar, de la educación básica primaria a la básica secundaria, que en Colombia es el grado sexto con 11 o 12 años, y el paso de la educación básica secundaria a la media en el grado décimo con 15 o 16 años, porque, además de los cambios físicos, los estudiantes se enfrentan con nuevas asignaturas, nuevos maestros y cada vez el requerimiento de mayores niveles de autonomía, en momentos de pérdida total o parcial del convencimiento de la *illusio* del campo escolar, estando en el juego pero sin interés por jugarlo. A este respecto un maestro se cuestiona sobre el sentido del ChE, indicando que no debería ser obligatoria cuando hay estudiantes a los que no les interesa estudiar y sus capacidades se pueden aprovechar en el mundo laboral o en un negocio propio que no requiere titulaciones, lo que plantea una relativización en la creencia compartida en la *illusio* del ChE:

> …debería haber un sistema donde aquellos estudiantes que no quieren pertenecer a la institución pues que simplemente continúen otro proceso en otras instancias o que no necesariamente sea una exigencia del sistema sacar a todo el mundo bachiller, porque para alguien montar un negocio no necesita tener un título sino quinto de primaria, inclusive conozco personas que no son bachilleres y están muy bien económicamente… (ESM 1, comunicación personal, 9 de mayo de 2017).

De acuerdo con lo que se encontró en las entrevistas a estudiantes, aparece un espectro amplio desde la coincidencia con la *illusio* genérica del ChE hasta una variada gama de intereses específicos, como motivaciones situacionales:

> Yo vengo a estudiar y a eso me manda mi mamá, lo que quiero decir es que todos los papás lo mandan a uno a estudiar, pero uno decide si quiere no hacer las cosas, si quiere hacer indisciplina…Además que es un lugar super cómodo donde uno tiene mucha libertad… (ESE 9, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017).

Otro estudiante lo refiere como salir de la ignorancia y buscar la formación:

> Pues yo no vengo aquí porque mis papás me obliguen, yo vengo porque quiero venir, dejar atrás cosas que me impiden ser alguien, como la ignorancia también. Vengo a formarme como persona también, aunque desde la casa ya tengo ciertos valores (ESE 1, comunicación personal, 5 de mayo de 2017).

No obstante, también se reporta que muchas y muchos estudiantes quieren estar en la escuela, pero no necesariamente por el interés genérico, sino por intereses situacionales:

> …si quitaran la norma que uno tiene que venir, habría personas que seguirían viniendo…Es que pareciera que a la mayoría los obligan, pero no. Por ejemplo, el año pasado, que hubo un paro, los profesores dijeron que se podía venir si queríamos y aun habiendo esa posibilidad de no venir, de todas maneras, los estudiantes seguían viniendo…a convivir con las demás personas, ese es el motivo secundario, pero pues también hace harto peso (ESE 2, comunicación personal, 5 de mayo de 2017).

En otros casos, se hace una referencia similar, pero se reconoce también que como parte de su trayectoria se ha venido acercando al interés genérico del ChE, lo que puede denotar que cada

vez más el convencimiento de que el capital cultural ofrecido le puede ser de utilidad, o bien, que sobrelleva el momento existencial del sinsentido de la escuela:

> No, pues a mí no me envían, yo vengo por mi propia decisión, si, a estudiar claro…yo he perdido varios años, ya después uno como que reflexiona y piensa las cosas…no pues, [antes] a mí me daba igual todo…Yo era re-indisciplinado y poco responsable (ESE 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Entre los intereses específicos o situacionales del ChE tiene un lugar especial la socialización con pares según lo reportan algunos estudiantes cuando se les pregunta a qué vienen a la escuela:

> A estudiar, llegar a tener un mejor futuro. Pues en la escuela enseñan, dan educación como persona y en las materias. Sí, yo vengo a eso, a estudiar y pues a pasar chévere también. Estar con mis amigos, recochar…, muchas veces para aprender y otras veces porque no está mi mamá y no quiero quedarme sólo. (ESE 3, comunicación personal, 11 de mayo de 2017)

En uno de los grupos focales, los estudiantes identifican la formación y la socialización como intereses que van parejos en el ChE:

> -GFE 2B: aprender y verse con los amigos.
>
> -GFE 2C: diría que un 50-50, son igualadas.
>
> -GFE 2D: la amistad está como en un 52%, sí, porque uno allá en la casa sólo qué hace, en cambio, en descanso ya, uy, se vuelve loquillo…pero también a aprender. (GFE 2, comunicación personal, 22 de mayo de 2017).

Las maestras también mencionan la socialización con pares como un aspecto relevante de la vida escolar:

> …porque no es solamente un acercamiento al conocimiento sino un espacio de socialización y aunque existan medios de acercamiento al conocimiento como la tecnología y los medios de comunicación, igual, el espacio de socialización lo sigue llevando y hoy aún más que nunca la escuela, porque de hecho la familia cada vez es más disfuncional y alejada de ese aspecto. (ESM 4, comunicación personal, 9 de noviembre de 2017).

Autores como Cajiao ya habían reportado la preminencia del interés por la socialización en su investigación empírica:

> El joven no comparte uno de los presupuestos básicos de la educación, como la importancia y utilidad del conocimiento que se adquiere en la escuela para desenvolverse en el mundo. En esta perspectiva, dicho conocimiento es más bien superfluo y la razón de asistir a la escuela más bien radica en las posibilidades que la institución brinda para encontrarse con amigos, algo muy distinto a la función de transmisión de conocimiento asignada por la escuela (Cajiao, 1995, p. 171).

Sin embargo, la socialización con pares no tendría que ser entendida como contradictoria o negativa, pues puede contribuir a la formación al posibilitar espacios para aprender a vivir en la diferencia, resolver conflictos, apoyarse, entre otras cosas[40], lo que más bien resulta complementario con la *illusio* genérica del ChE. Asuntos como la posibilidad de recibir el alimento escolar, que por lo demás denota las condiciones de vida de mucha de la población

[40] Sobre este punto puede existir debate, de un lado defender la escuela como único espacio en el que NNA pueden socializar ampliamente con pares como parte de aprender a vivir en comunidad, pero de otro lado, el hecho de que la escuela haya sido tomada como lugar de contención al que las familias envían a sus hijas e hijos para ser cuidados en vez de estar en la calle, así como el argumento de la educación en casa, en cuanto a que esto no sería necesario y que el riesgo de ser víctima de violencia en la escuela es más alto que los beneficios que pueda reportar la socialización.

estudiantil de un municipio como Mosquera, también se reporta dentro de los intereses situacionales del ChE para estudiantes:

> Este colegio ofrece muchas cosas, es bueno, tratan de darnos una buena educación, también el restaurante, hay niños que vienen por el restaurante porque pueden comer aquí. (ESE 4, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017).

Por último, estudiantes que no comparten el interés genérico del ChE, en el hecho de estar por obligación, pero no encontrar ningún sentido a la escuela, movidos más por el interés de no tener un choque con los padres, tal como lo refiere esta estudiante:

> -ESE 6: [vengo] a estudiar, (señal al aire de comillas y risas)
>
> -MC: (risas) y por qué las comillas, ¿acaso no es a eso?
>
> -ESE 6: Pues eso a mí no me interesa, yo vengo es porque me aburro en la casa, pero aquí también a veces me aburro…si yo pudiera escoger, vendría a veces, en algunos momentos cuando estuviera aburrida en mi casa…
>
> -MC: ¿Qué te ofrece el colegio?
>
> -ESE 6: Nada…los mismos amigos que tengo aquí los puedo tener afuera y otros más, solamente que en la mañana quedarse en la casa es aburrido porque si todos mis amigos están en el colegio, yo entro a internet y no hay nadie con quien hablar, porque todos están en sus colegios, entonces me aburro en mi casa y entonces vengo… no, yo no evado, es lo que dije antes, es que casi no vengo y por eso ya citaron a mis papás, es que muchas veces no me daban ganas de venir y prefería quedarme en mi casa, pero también me aburría, entonces ahora ya no puedo quedarme en mi casa porque tengo problema con mis papás. (ESE 6, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017)

Otro estudiante refiere la permanencia en el ChE por parte de algunos de sus compañeros como estrategia para obtener permisos de sus padres: “Muchos vienen a calentar puesto o porque en la casa se les exige…pues lo ven como ‘si me va bien en el colegio mi papá me deja ir de fiesta.’ Yo creo que hay momentos de todo.” (ESE 1, comunicación personal, 5 de mayo de 2017).

A pesar de ello, algunos maestros también reconocen que, al realizar un trabajo de motivación, de encantamiento hacia el conocimiento, se puede lograr captar el interés de los estudiantes, incluso los que parecen más apáticos (ESM 6 y ESM 9).

Así, socializar con pares, recibir alimento o complacer a los padres no son en sí mismos un problema, pero lo problemático aparece cuando uno de estos intereses situacionales pueda ser más fuerte que el interés genérico del ChE, sobre todo, para la convivencia escolar, pues la posibilidad de movilización hacia las actividades de aprendizaje va a tener mayores dificultades y la percepción que pueden tener las maestras es de estudiantes apáticos, incitadores del desorden, conflictivos y transgresores de las normas escolares.

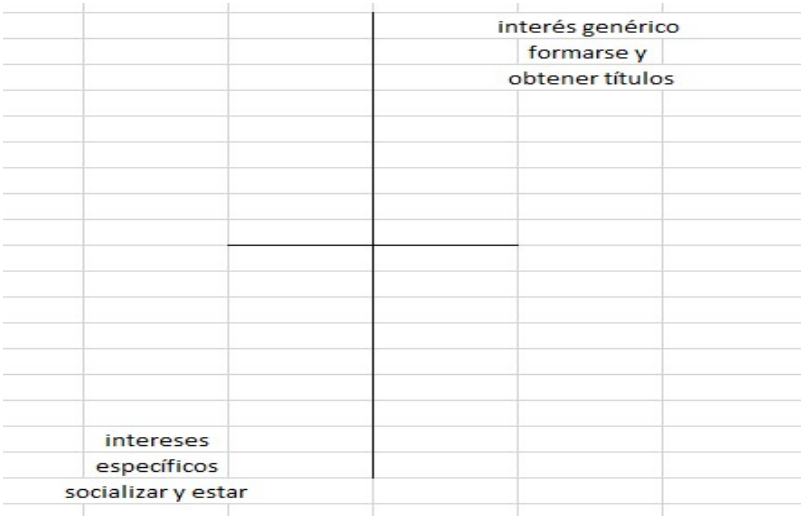


Figura 12. Múltiples *illusio* en estudiantes.

Fuente elaboración propia

Se tiene entonces un espectro en la *illusio* de estudiantes que va desde la aceptación del interés genérico en el ChE, hasta el rechazo total, en total sintonía o en franca oposición a él y en el medio todas las posibilidades parciales, lo que tiene todo que ver con las relaciones sociales en la escuela, es decir con la convivencia escolar, en un espectro como el que se muestra en la figura 12. Lo que se encuentra entonces, es una variedad de intereses por permanecer en el ChE y no se trata de un cuestionamiento superficial sobre la desmotivación del estudiantado que tiene incidencia en la CE, que, como lo plantean Ibarrola e Iriarte, genera "un perverso sistema de culpabilidades no reconocidas, no asumidas y no eliminadas. Es fácil culpar al estudiante que no estudia o tachar de incompetente al profesor (Ibarrola e Iriarte, 2012, p. 44) y esto redunda negativamente en las relaciones sociales entre maestros y estudiantes (Ortega y Del Rey, 2003, p. 18), pero de lo que se trata no es de esta culpabilización sino de identificar que en el mismo campo los agentes en juego tienen múltiples *illusio* que pueden ser simultáneas y cambiantes, desde donde se puede partir para comprender la CE.

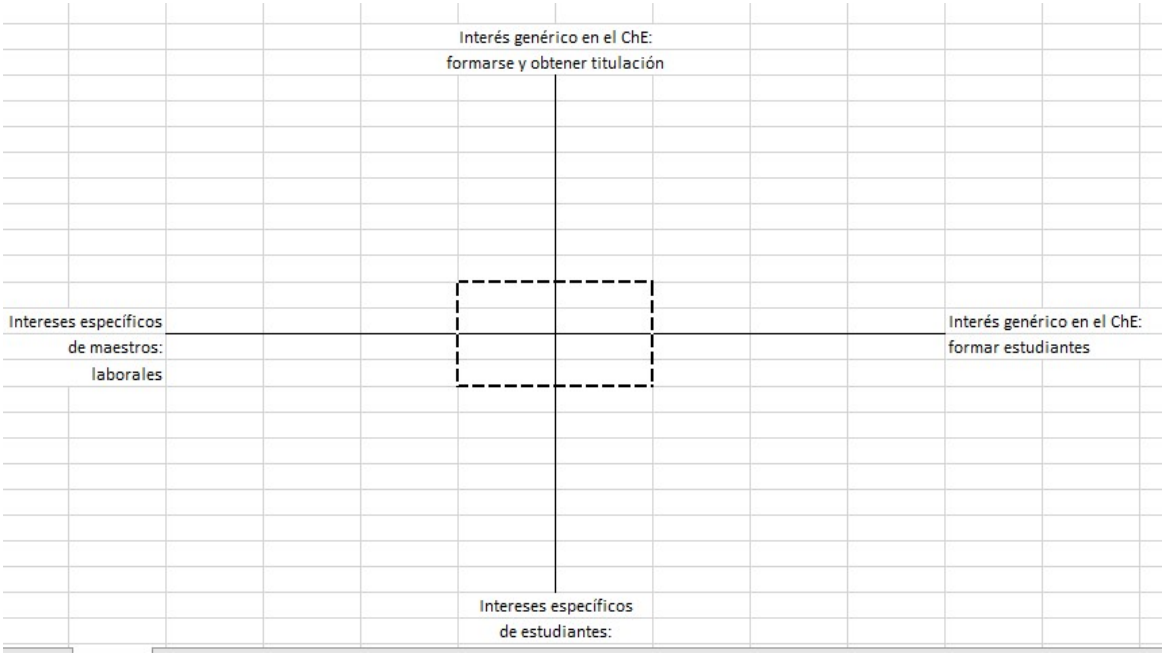


Figura 13. Múltiples *illusio* del ChE en maestros y estudiantes.

Fuente. Elaboración propia

Al cruzar los intereses específicos de maestros y estudiantes como resulta en la figura 13, en el eje *X* el espectro de intereses de maestros y en el eje *Y* el espectro de intereses de estudiantes, planteándose 5 escenarios posibles en la relación entre *illusio* y convivencia escolar. La zona punteada del centro representa el escenario más propicio para la actividad educativa, pues estudiantes y maestros comparten el interés genérico en sintonía con el ChE, sin negarse la posibilidad de alcanzar otros intereses específicos de manera equilibrada, entre más se abre este recuadro más se va perdiendo ese equilibrio. En el cuadrante superior derecho, un escenario viable para la actividad educativa, en donde estudiantes y maestros anteponen los intereses específicos en favor del interés genérico del ChE, pero la sensación de bienestar puede verse un tanto restringida entre más se aleje hacia al extremo diagonal. En el cuadrante inferior derecho, un escenario de trabajo pedagógico, en el que maestras y maestros ejercen su conocimiento específico desde el interés genérico por ChE, para movilizar al estudiantado hacia la formación, sabiendo de antemano que se van a encontrar con estudiantes que no están muy convencidos del ChE y permanecen de buena o de mala gana por obligación o por intereses específicos. En el cuadrante superior izquierdo, un escenario de apatía docente en el que el estudiantado comparte el interés del ChE, pero maestras y maestros no quieren enseñar o lo hacen a media marcha, pues sus estrategias y prácticas están orientadas mayormente a sus intereses específicos. En el cuadrante inferior izquierdo, estaría el escenario más problemático, con estudiantes y maestros que no comparten el interés genérico del ChE y se encuentran en la escuela a cualquier cosa diferente de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, en una suerte de aberración del campo, que se puede definir como la hecatombe[41] de la escuela, porque se pierde el sentido del juego

[41] El término hecatombe es referido por una maestra por lo que se tomó al ser muy ilustrativo (ESM 8, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

llevando a la autodestrucción del ChE. A su vez, cada uno de estos escenarios se relaciona con un tipo de convivencia escolar (CE), como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. *Múltiples illusio del Campo Escolar (ChE) y convivencia escolar (CE)*

Interés genérico e intereses específicos de estudiantes y maestros en el ChE	Escenario en relación con la actividad educativa	Convivencia escolar
Cuadrante central	Propicio	En sintonía con el ChE
Cuadrante superior derecho	Viable	En sintonía con el ChE/menor bienestar
Cuadrante inferior derecho	De movilización	Conflictiva constructiva
Cuadrante superior izquierdo	De apatía	Conflictiva destructiva
Cuadrante inferior izquierdo	Hecatombe	Sin sentido

Fuente. Elaboración propia

Estos escenarios posibles y los tipos de CE que generan son solamente ilustrativos de lo que puede encontrarse en una escuela, sabiendo que pueden existir simultáneamente situaciones y relaciones que se identifiquen con algunos de estos en la misma escuela, o que una escuela pueda estar avanzando hacia uno u otro de estos escenarios, con las implicaciones para la CE. Además, se ofrece como una manera de leer los problemas de la escuela hoy, la llamada crisis y el desentendimiento. Esta propuesta de comprensión, desde las múltiples *illusio* del ChE y su relación con la CE, se complementan con la comprensión de la resistencia por el cambio histórico que ha significado el desplazamiento de este campo con las condiciones de las generaciones actuales, que es lo que se presenta a continuación en la última sección de este capítulo desde la revisión de la histéresis del ChE.

1.3. Resistencia al cambio en el campo escolar y la convivencia escolar (CE)

El campo mismo tiene también su propia trayectoria histórica, pero al desplazarse según las condiciones del contexto genera un retraso en las prácticas de los agentes que lo conforman, mientras se comprende el movimiento y se ajusta, o bien, porque se hace difícil adaptarse a los cambios. Esta readecuación puede ser vista como una resistencia al cambio, cuando algunos agentes se sostienen en las prácticas del momento histórico anterior con mayor demora que otros

agentes o incluso, con una resistencia total al cambio. Bourdieu toma de las propiedades de la física el concepto de histéresis, para captar esta resistencia en lo social, cuando afirma:

> La presencia del pasado en esa suerte de falsa anticipación del porvenir que el *habitus* opera nunca se puede apreciar tan bien, paradójicamente, como cuando el sentido del porvenir probable resulta desmentido, y cuando las disposiciones que no se ajustan a las probabilidades objetivas en razón de un efecto de histéresis (es el ejemplo de Don Quijote, tan caro a Marx) reciben sanciones negativas, debido a que el entorno al que se enfrentan está demasiado alejado de aquel al que se ajustan objetivamente. (Bourdieu, 2007, p. 101).

La categoría de histéresis en el campo escolar se identifica en el retraso de la escuela frente al cambio histórico de los tiempos, que para nuestro caso, se puede identificar cuando la sociedad avanza en el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, el descentramiento del maestro como único referente del conocimiento y la pérdida de sentido que se percibe de la escuela frente a las promesas incumplidas en relación con la movilidad social que no parecen poder cumplirse, mientras que la escuela se presenta como una institución que conserva los fundamentos que la hacían necesaria en la época de la primera industrialización y en América Latina como pilar para la identidad nacional. También implica una forma de conservadurismo sobre todo de algunos maestros y maestras, pero, las prácticas que se generen como resultado de ese desajuste pueden comenzar a ser cuestionadas desde las autoridades judiciales o la sociedad en general, cuando rayan con la violación de derechos de NNA en las relaciones sociales en la escuela. A continuación, se presentan dos maneras de abordar la histéresis del ChE, como evocación por los viejos tiempos y como un conflicto generacional.

1.3.1. Histéresis o resistencia al cambio en el ChE como evocación. En ese orden de ideas, algunos maestros se encuentran en una situación en la que se pierde el poder, tanto de reglar la vida de los estudiantes, como de sentirse la figura central del conocimiento al ser desplazados por las tecnologías de información y comunicación, lo que a su vez puede orientar una respuesta melancólica por un pasado en el que los estudiantes eran dóciles, se tenía la tranquilidad de saber qué esperar y toda la sociedad estaba en sintonía, esto es, en una actitud de constante evocación por los tiempos pasados como mejores que los actuales, porque la posición del maestro se podía sostener en los fundamentos originales de la escuela. En los maestros entrevistados en Mosquera se encontraron diferentes manifestaciones frente a la trayectoria histórica del ChE, como cambio del paradigma de la disciplina hacia el paradigma de la convivencia desde el reconocimiento de un cambio necesario, hasta la histéresis en forma de evocación por los viejos tiempos, tanto en las relaciones con los estudiantes, como en lo que consideran una pérdida en el perfil ideal de docente. Desde una orilla, algunos maestros generan rechazo a las prácticas de vieja data por encontrarlas cercanas al maltrato: "…digamos que antes algunos profesores utilizaban métodos que hoy en día ya no se permiten, porque hoy en día eso se considera abuso, maltrato escolar" (ESM 3, comunicación personal, 15 de mayo de 2017).

Otro maestro lo refiere resaltando el pluralismo al que se avanza:

> Digamos que, a mí me parece sobre todo que la educación hoy es mucho más pluralista y en ese sentido lo que enseña y lo que se da en la malla curricular…tiene que ser pluralista también. Pero esto también empieza por el mismo papel del docente, ¿no? Es decir, hasta qué punto nosotros seguimos también como apegados a nuestros propios valores, a nuestros prejuicios, a nuestras ideas (ESM 9, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

En oposición, se encuentran posturas de añoranza y evocación mostrando la histéresis de algunos agentes en el ChE. En ese sentido, Martín comenta que muchas de las lamentaciones de maestras y maestros tienen que ver con la añoranza por los tiempos de antes, cuando los estudiantes exhibían verdadero amor por el conocimiento:

> *Ahora* los estudiantes sólo buscarían el título: no se interesarían por aprender, sino sólo por aprobar: esta lamentación forma el pan cotidiano de los centros escolares. Una lamentación ligada a la añoranza de un *antes* donde las cosas serían muy distintas: una edad de oro pasada en la que los estudiantes estarían ávidos de acumular conocimientos. Frente a la escuela ideal de *antes*, la escuela de *ahora* estaría corrompida por el ansia de aprobar, por una visión *instrumentalista* de los nuevos públicos en el sistema escolar actual… (Martín, 2010, p. 272).

Este comentario de Martín no solamente reporta las dificultadas ya mencionadas por la pérdida del interés del ChE siendo parcial solamente para la titulación, sino que pone el acento con las cursivas en la añoranza entre el antes y el ahora del ChE, evidenciando la trayectoria del campo y la resistencia de algunos de los agentes que lo conforman. Algunos de los maestros y maestras entrevistados evocan también los viejos tiempos, como esta maestra que identifica el maltrato que recibía por parte de maestros de su infancia como un precio que se tenía que pagar para un buen aprendizaje: “Ellos, los maestros de antes eran muy sabios en su modo de enseñarle a uno, era duro, pero lo aprendía. Fuera *bullying* o no *bullying*, como fuera, pero uno aprendía…” (ESM 8, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

Uno de los maestros entrevistados se identifica como tradicionalista, en relación con la evocación al respeto hacia los maestros en los viejos tiempos, a pesar de reconocer que las relaciones se pueden entablar ahora desde la confianza:

> …digamos, la falta de respeto hacia las normas, hacia las personas porque hoy en día cualquiera habla de cierta forma no con el respeto que se hacía antes, yo a veces digo que soy tradicionalista, pero en las cosas del respeto, hay otras, digamos la comunicación me parece mejor hoy…hay más fluidez en la comunicación con los mismos estudiantes, hay una confianza… (ESM 1, comunicación personal, 9 de mayo de 2017).

La maestra ESM 8, argumenta en ese mismo sentido reconociendo lo conveniente e inconveniente que ha significado mejorar la comunicación y tener más cercanía entre maestros y estudiantes:

> Eso sí, eran totalmente distantes, no permitían que uno hablara mucho con ellos, no, no, ellos allá y uno acá. Y uno tampoco se atrevía mucho a preguntarles o por ejemplo a decirles: '¿Qué?, ¿qué hubo de mi nota?', no, ahí cuando salieran las notas… (ESM 8, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

Otra maestra se refiere al reconocimiento de derechos de NNA como excesivo:

> …pero lo que sí me parece que empeoró, es que los muchachos y padres de familia tienen algunas libertades a las que no pueden seguir llegando, ya tienen muchas libertades donde no las deberían tener, por ejemplo, el libre desarrollo de la personalidad… (Entrevista a maestra, ESM 2, 10 de mayo de 2017).

De otro lado, algunos maestros se sorprenden con la transformación también en cuanto a la llegada de maestras y maestros jóvenes con expresiones estéticas propias, evocando un perfil ideal de maestro de los tiempos anteriores que se mantiene en algunos establecimientos privados y estableciendo erróneamente una relación entre expresión estética y deterioro de las relaciones sociales con estudiantes:

> …pues que se rescate el respeto hacia el docente en todos los ámbitos, no sólo en los colegios llamados a ser conserva…eh, con valores. ¿Me entiende? Sino en todos, que se exalte la labor del docente, pero…ahí hay un vacío verraco, porque si se quiere que al docente se le mire de una manera ya más respetuosa…tiene que ser una contratación al estilo privado…o sea, buscando un perfil…por ejemplo aquí…es de corte más liberal, bueno, entonces puede entrar el que quiera. Me refiero (risas), ahí en eso, el profesor que va tatuado, con *piercings*, no sé, que un día llega con una bota del pantalón de un color, no estaría allá en ese otro colegio que es más de ese corte. (ESM 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Por su parte, este maestro reflexiona en cuanto a la tendencia a la evocación concluyendo que no sería viable retomar ahora prácticas de autoritarismo:

> …eso es lo que normalmente uno evoca, en algún momento de pronto sí cae como en ese vicio de evocar, 'no, pero, era mejor', 'si este momento hubiera sido con mi profesor de tal cosa, eso no pasaría', pero yo no creo que esa sea la solución, o sea, retomar viejas prácticas…no creo que sea la solución, el retomar ese autoritarismo, no. Porque de hecho ya el rumbo de la historia ha dado para que esto haya cogido ventaja, yo creo que ahora no es el momento. El que intente retomar eso no va a salir bien librado. (ESM 4, comunicación personal, 9 de noviembre de 2017).

1.3.2. Histéresis del campo escolar como conflicto generacional. La resistencia al cambio también puede comprenderse como dificultades de entendimiento entre seres humanos de mundos distintos, en donde un grupo considera que lo que hace es lo correcto, situación que en el ChE es evidente, pues se trata de transmisión de la cultura de los mayores a los más jóvenes, además que resulta más complejo porque también entre los mismos maestros y maestras se

encuentran distintas generaciones, con la actual reglamentación, el retiro obligatorio es a los 70 años, por lo que los maestros de más edad pueden haber nacido en la década de los cincuenta, hasta las y los maestros más jóvenes, que pueden haber nacido incluso a finales de la década de los noventa[42], junto con todas y todos aquellos nacidos en las décadas intermedias, que necesariamente pone en escena la diversidad de formas de pensamiento que puede ser más o menos conflictiva, según se pueda dar un trámite adecuado. Así lo presenta un maestro de los más jóvenes de Mosquera, sobre los tatuajes que exhibe en su cuerpo:

> Si claro, ellos me miran y como que son muy curiosos eh, pues, como, comentarios directos no los he recibido, pero sí hay muchos profesores o profesoras que hacen el comentario de pasillo como "uy cómo se ha perdido este colegio, cómo ha cambiado" o "para dónde vamos, que profesores ahora tatuados." Porque ellos piensan que, el hecho de que yo esté tatuado es como un modelo para que ellos [los estudiantes] también se tatúen y hagan lo que se le dé la gana…Ellos [los maestros] lo ven como un libertinaje…Existe más prejuicio en la pregunta del adulto que en la del estudiante. (ESM 9, comunicación personal, 28 de noviembre de 2019).

Frente a esto, un maestro de la misma IE, de por lo menos 15 años más edad, interpreta los tatuajes de su colega como un resultado de un problema patológico, afirmando además que es falta de reconocimiento de la identidad:

> Y hace que los profes lleguen así tatuados y con el *piercing*. O sea, yo de pronto tengo una concepción conservadora, pero, yo digo, si las personas tomaron esa decisión o algo, algo les sucedió…algo les afectó en su infancia o algo de descontrol por parte de su padre

[42] En Colombia la mínima edad posible para contar con un grado universitario es de 22 años, con 11 años de educación escolar y 5 de educación universitaria y generalmente 1 año de opción y trámites de grado, considerando que la edad habitual para iniciar la educación preescolar es de 5 años, todo ello sin contar con las excepciones de estudiantes con habilidades excepcionales.

> de familia…un día dijo "no, voy a hacerme esto por rebeldía a ver si sí me miran" … Entonces es como ese deseo de cada persona de ser alagado, de ser tenidos en cuenta en algo, pienso yo. Porque, no sé, pienso que, si la persona es, entre más estudiada, estudiada, ¿no? Y que tenga valores. ¡Bueno! Digamos que no tuviera los valores, pero sí que estudiara harto, bastante y conociera todo, todo, todo, todo, todo lo que hay que conocer, diría "pues yo qué necesidad tengo de por lo menos ponerme un gancho en la nariz" ¿Me entiende? Al ser uno conservador hacer esa crítica, ¿sí? Empieza a analizarlo y dice ya lo que dicen los biólogos, no sé, o los médicos dicen: "usted no sabe con qué aguja le metieron eso, usted no sabe qué compuesto tiene, puede generar algo", entonces de plano lo bota. O sea, pienso que es como una falta de reconocimiento de identidad de la persona y entonces yo creo que el estudiante que sea bien pilo dice "no a este profesor le faltó algo." (ESM 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017)

Otra maestra reflexiona comparando lo que ella diferencia de maestros de antes con los de ahora:

> ahh, o sea, la generación nueva unas diferencias, terribles, ya supremamente complicado, las diferencias son enormes, por muchas circunstancias, cuando yo llegué aquí, yo admiré enormemente, el colegio que fue jamás volverá a ser, nunca. Unos docentes muy comprometidos, los antiguos maestros, unas damas, mejor dicho, supremamente cultas, en una tónica, docentes que ya no se verán. Y las de ahora pues son más, como desparpajadas, ni importa nadie, ahh, ¿sí?...No estoy de acuerdo con muchas cosas. La presentación personal no me parece, porque uno es el ejemplo a seguir de ellos… de los docentes. Yo creo que el docente debe presentarse bien, eso dentro de lo institucional. (ESM 8, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017)

El asunto de la apariencia física aparece como pugna entre maestros de generaciones anteriores y maestros más jóvenes, no obstante, no se trata solamente de eso sino de un desencuentro en donde unos tienen una visión de mundo diferente a la de los otros, con implicaciones para las relaciones cotidianas en la escuela, sabiendo de antemano que en las IE se provee la planta docente a partir de concursos basados en la meritocracia y que llegan a las escuelas maestros de múltiples maneras de ser.

Algo similar sucede con el estudiantado, pues maestros de diferentes generaciones reciben cada año estudiantes también de diferentes generaciones, que, junto con el hecho de que maestras y maestros ocupan las posiciones dominantes del ChE y su función es la de la transmisión de la cultura, lo que puede aparecer es una verdadera torre de babel, en incomprensión del sentido y hasta de las palabras[43]. Esto se puede reportar en el uso de terminología estudiantil como *darse pista* (buscar pelea), *pistazo* (pelea), *terapiar* (hostigar), *curtir* (acoso o ciberacoso), *capar* (evadirse de la clase), *guisa* (persona chavacana), *farra* (fiesta), *gozarse* (besarse) y *bluyineo* (juegos sexuales de tocamiento), (ver Anexo 1, Glosario de términos escolares). Si el maestro no conoce la terminología pueden carecer de las herramientas para comprender el mundo estudiantil e intervenir evitando asuntos que se pueden agravar como acoso y agresiones. No obstante, el asunto no solamente se trata de una traducción de sentidos y términos, sino que además implica una resistencia de los expertos del campo, las y los maestros, que al no reconocer el desplazamiento del ChE y las particularidades de NNA con los que trabaja, terminan insistiendo en que las y los estudiantes deberían ser como lo era cuando ellos fueron jóvenes. Una estudiante lo expresa, cuando sostiene que el hecho de ser adulto no es garantía de sabiduría:

[43] Para ampliación del tema en el contexto latinoamericano se sugiere la revisión del libro de Ma. Teresa Prieto Quezada titulado, Violencia Escolar: Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato, 2011.

> Los adultos aunque hubieran vivido las mismas experiencias, aunque hubieran tenido miles de problemas, aunque de pronto las caídas del trabajo…los problemas, no significa que sepan más que nosotros [los jóvenes], ni nosotros más que ellos, yo digo que eso depende de la forma de pensar de cada persona…muchos adultos creen que porque tienen mucha experiencia no tienen derecho a equivocarse, aceptar sus errores como ellos mismos, entonces al no aceptar eso, ellos piensan que ellos sólo tienen la razón. (ESE 9, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

En ese sentido, un maestro encuentra esa resistencia (histéresis), como retardo frente al desplazamiento del campo, en evidencia frente a las nuevas generaciones de estudiantes:

> GFM8B: …los jóvenes van llegando con nuevas visiones, están mucho más cerca a la educación y uno se va quedando un poco más a medida que va pasando el tiempo, porque nosotros como profesores tenemos la idea de ser como algo tercos, de lo que uno dice es así, entonces no todos tenemos la posibilidad de abrir la mente, hay profesores que no tienen el tiempo para estudiar ni ganas de seguir estudiando. Tampoco permiten las nuevas teorías o propuestas que se pueden dar. Entonces uno llega a un punto en que dice "no, aquí yo ya no estoy aportando." Entonces creo que es mejor que yo de un paso a un lado. Uno empieza a buscar su estabilidad, sino la encuentra, que es lo que pasa con la mayoría de profesores o profesionales que llegan a la educación, de pronto llega un punto en que no hay otra opción que seguir de docente. Entonces sigue ahí, con su manera arcaica…por esa estabilidad y no por el bien común, ni por la idea de la profesión docente que es mejorar la educación. (GFM 8, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017).

Este testimonio es especialmente ilustrativo, porque relaciona histéresis, *illusio*, *habitus* y las estrategias de algunas maestras y maestros. Otro maestro también lo discute en relación con las condiciones físicas de maestros de más edad y la brecha que se va abriendo, sobre todo por sus implicaciones para la convivencia escolar (CE), como un distanciamiento:

- GFM 8B: …deja uno de enterarse de muchas cosas y empieza a ocultarse lo demás, entonces eso genera problemas como muy alejados de uno, sí, aparte uno también, dependiendo la edad, pongámoslo en un patio[44], un profesor de 65 años en un patio, obviamente está exponiendo su integridad, no lo va a hacer, entonces, el patio es muy importante en cuanto a la convivencia, es porque uno se entera de muchas cosas, uno genera lazos de compañerismo, lazos de estudiante-docente diferentes al aula, entonces al no poder interactuar en esos espacios, pues ya genera una diferencia, un ocultismo [ocultamiento] en la convivencia, uno ya deja de enterarse de las cosas que puedan pasar, la situación que aqueja a un estudiante, que si hubo algún incidente, a manera de realidad sólo de chisme, no puede intervenir a manera de prevención sino después de…
- GFM 8A: y eso también influye convivencialmente en que muchos profesores opten por "¡ah! No lo entiendo, es un mundo aparte, chao, no lo quiero ver, no le voy a decir nada." ¿Sí? Que estén, como les pasa acá, en este salón siempre hay unos pelados haciendo *breakdance*, y los profes que no los entienden "ah, qué es eso, quítense de ahí, muévanse." En lugar de, bueno, yo tampoco me siento a verlos y tan chévere, pero, bueno, dejarlos, yo sé qué es el *breakdance*, no están haciendo nada malo, están

[44] La apreciación del maestro es especialmente coherente porque además de reportar lo que sucede en su escuela, coincide con lo que plantean autores como Pérez y Mejía (1996, p. 192), así como Gollás-Nuñez (2016), en cuanto a la importancia del patio de recreo por ser un lugar denso de relaciones interpersonales en la escuela en el que se manifiestan muchas de las problemáticas y también las posibilidades de generar lazos.

> practicando algo de arte, pero el profe que no los entiende les va a decir "eso está mal, váyanse para el patio o vaya juegue microfútbol" y ya, entonces eso hace que convivencialmente muchos profesores ni siquiera estén involucrados en la convivencia, ¿sí? Como que, si se paran en la cabeza bien, sino también, porque no lo entiende, o sea, no sabe qué está haciendo, no diferencia una acción cotidiana de un joven con una acción que esté atentando contra la vida de ellos, o que esté atentando contra la vida de los demás, o la integridad de los demás. (GFM 8, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017)

Es un desencuentro en los sentidos que las y los jóvenes le asignan a su mundo[45], como conflicto generacional, que, de acuerdo con Montoya, se muestra en cuatro aspectos en cuestión, tanto de los más jóvenes a los más viejos como de los más viejos a los más jóvenes, en percepciones, experiencias, valores y tecnologías y sensibilidades (Montoya, 2003, p. 39). Este conflicto en el ChE tiende a ser resuelto en favor de los adultos, como adultocentrismo[46], yendo en contravía del reconocimiento de NNA como sujetos de derecho y corriendo el riesgo de quedar anclado en el autoritarismo, tal como lo plantea Krauskopf, cuando sostiene que, el adultocentrismo:

[45] El desajuste entre agentes de un campo también se aprecia según Bourdieu como un asunto lingüístico, en tanto la lengua expresa el universo simbólico, pero también expresa las posiciones en las relaciones de dominación, siendo el campo escolar una instancia que expresa el lenguaje oficial de Estado, el profesorado como agentes del lenguaje especializado de la pedagogía frente al público lego que son las familias y estudiantes (Bourdieu, 2001c). Para el caso del campo escolar resultaría de interés poder realizar estudios sobre este punto que por lo pronto exceden la delimitación de este trabajo, no obstante, las relaciones de dominación aparecen más adelante en el apartado de clases y capitales.

[46] El adultocentrismo como esquema de dominación se incluye a la lista de esquemas de dominación que los seres humanos han tratado de identificar y superar a lo largo de la historia tales como el sexismo, el etnocentrismo, el clasismo, por el que un grupo determinado se atribuye la manera aceptada de hacer las cosas dejando a otras y otros en la posición dominada (Montoya, 2003; Duarte, 2006; así como los autores de las epistemologías del sur que exploran estas dinámicas para desenmascarar el encubrimiento en el que América Latina ha quedado atrapada).

> …no incorpora las perspectivas actuales de la vida juvenil. Mantiene el poder de decisión y estigmatiza las manifestaciones que no coinciden con sus expectativas. El control brinda una aparente seguridad al sistema adulto, pero se apoya en la sobreprotección, la rigidez, la ausencia de voz juvenil en la exigibilidad de derechos. La situación de poder facilita la arbitrariedad y el desconocimiento de necesidades profundas de los y las adolescentes; resulta ineficiente para el fomento de la autonomía, las respuestas innovadoras y la confianza en las propias capacidades (Krauskopf, 2006, pp. 19-20).

Para Bourdieu, el conflicto generacional es la oposición de:

> …*habitus* producidos según modos de generación diferentes, es decir por condiciones de existencia que, oponiendo definiciones diferentes de lo imposible, de lo posible y de lo probable, hace que los unos experimenten como natural o razonable unas prácticas o aspiraciones que los otros sienten como impensables o escandalosas, y a la inversa (Bourdieu, 2007, p. 101).

Estaríamos también ante la lucha por definir el ChE, que enfrenta a los maestros recién llegados[47] con los ya posicionados, solamente que las reglas del campo ya se encuentran predeterminadas desde el nivel estatal nacional en los estatutos docentes, por lo que la lucha por modificar el campo se da en otros aspectos que los recién llegados pueden tratar de modificar en su favor. En las relaciones con el estudiantado, también una pugna por modificar el campo. No obstante, la lucha no tendría que implicar una confrontación en la que salgan lastimados maestros o estudiantes, pues no se trata de entablar una relación antagónica y destructiva. En palabras de Montoya, este conflicto puede ser des- estructurante o estructurante (2003, p. 39),

[47] Maestras y maestros recién llegados no necesariamente son más jóvenes, pero su condición cambia con respecto a los antiguos por el régimen de contratación al pertenecer al estatuto docente 1278, no obstante, la tendencia es a una brecha también generacional.

pues desafortunadamente, la postura autoritaria del adultocentrismo es considerada en casos extremos cuando los maestros antiguos siente que se les va de las manos la autoridad o, como lo concluye Duarte, un empecinamiento, en este caso de los más viejos, por sostener "todas los códigos normativos de las conductas que se espera que asumamos tanto jóvenes como adultos (Duarte, 2006, p. 17). Por ello resulta de utilidad entender el problema desde el conflicto generacional, que según Leccardi y Feixa, no es un asunto de definir las generaciones para separarlas, porque el concepto mismo de generación es performativo, sino todo lo contrario, de reconocer las diferencias para avanzar en una coexistencia, sin que tengan que plantearse la relación en términos de antagonismo. Así lo plantean Leccaradi y Feixa:

> Por una parte, favorecer la conciencia generacional implica la existencia de una sociedad multigeneracional en la que coexisten distintas generaciones (hasta cierto punto sin precedentes en la historia de la humanidad); por la otra, se ve obstaculizada por la aceleración del cambio, que evita que se desarrolle el sentido de continuidad temporal (Leccardi y Feixa, 2011, pp. 20-21).

En el caso del ChE, es el papel de la institución y de maestras y maestros disponer las cosas para que la conflictividad en este sentido, se pueda resolver de una manera constructiva, puesto que no se trata de cualquier campo, sino de uno en el que los expertos lo son en educación y en trabajo con jóvenes, por ello caer en la pugna y en la imposición no tendría coherencia, sino por el contrario, lograr que los maestros contribuyan conscientemente a que las luchas de este campo se puedan dar como un mejoramiento de las condiciones de vida de maestras y maestros, y de bienestar para el estudiantado, sin que esto represente que haya perdedores, más aún, porque se aprende vivenciando, entonces al proponer las relaciones desde el antagonismo, las y los estudiantes se llevan la idea de que esa es la única manera de vivir la vida, a partir del rechazo de

la diferencia y el autoritarismo. Para superar ese esquema destructivo, Belgich propone la gestión compartida de la vida en el aula y de la cotidianidad escolar (Belgich, 2003, p. 115) y, en un sentido similar, Montoya propone tener en cuenta la creación autónoma, la democratización de la cotidianidad escolar y la incorporación participativa en el PEI de historias locales y de generaciones precedentes en el trabajo en el aula (Montoya, 2003, pp. 43-45), siendo parte de lo revolucionario, como movilización, logrando transformaciones emancipatorias en la relación adultos y jóvenes, tal como lo entiende Bourdieu cuando afirma:

> No cabe la menor duda de que todo esfuerzo de *movilización* que apunte a organizar una *acción colectiva* debe contar con la dialéctica de las disposiciones y de las ocasiones que se efectúa en cada agente singular, ya sea movilizador o movilizado (siendo la histéresis de los *habitus*, sin duda, uno de los fundamentos del desfase entre las ocasiones y las disposiciones para aprovecharlas causante de las ocasiones desperdiciadas y en particular de la impotencia, a menudo observada, para pensar las crisis históricas de acuerdo con categorías de percepción y de pensamiento diferentes de las del pasado, por más que éste sea revolucionario), y también con la *orquestación objetiva* que se establece entre disposiciones objetivamente coordinadas, es decir, ordenadas de acuerdo con necesidades parcial o totalmente idénticas. (Bourdieu, 2007, p. 97)

Este capítulo giró en torno al objetivo de establecer los diferentes intereses que tienen estudiantes y maestros por permanecer en el campo escolar en escuelas públicas, al realizar un rastreo sobre las condiciones en el caso de Mosquera, historizando el campo e indagando desde la categoría de *illusio* de Bourdieu por los intereses para permanecer en el mismo, con varias posibilidades que tienen incidencia en la convivencia escolar en la medida en que las múltiples

illusio puedan ser o no compatibles, encontrando también que, como parte de la historización, se presenta un retraso en algunos de los agentes frente al desplazamiento del campo escolar en el sentido del reconocimiento de NNA como sujetos de derechos. Sin embargo, la historización del campo escolar requiere de la comprensión de los aspectos que la estructuran desde fuera del mismo, en este caso, revisando los aspectos de la política educativa nacional e internacional y cómo estructuran el campo, con incidencia en la convivencia escolar, tal como se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. Campo Burocrático y Políticas públicas de convivencia escolar

A partir de este punto se revisan los fundamentos de la convivencia escolar (CE), por lo que en este capítulo se realiza un reconocimiento de la política educativa internacional y nacional que da forma a la CE, respondiendo al objetivo planteado en cuanto a identificar la manera en que hace presencia la política educativa sobre convivencia escolar en escuelas públicas en nivel de básica secundaria de Mosquera – Cundinamarca, desde las normas, planes, programas y proyectos del nivel nacional y municipal, revisando las Políticas Públicas (PP) en el recorrido del nivel global al nacional, como directrices de las que una escuela en un municipio debe asumir.

Desde el enfoque de Bourdieu se presenta dando énfasis al reconocimiento de la lucha de agentes sociales, que en este nivel permite reconocer a los Organismos Internacionales y el Estado como figuras centrales, pero no exclusivas, pues si bien es cierto las políticas educativas emanan del Estado, justamente son un resultado de esas luchas con múltiples formas que definen la educación pública escolar y para nuestro caso, las políticas que definen la convivencia escolar, dentro de los planteamientos bourdianos por los que se concibe al Estado como un metacampo y la política pública un producto de estas luchas, de donde se puede comprender la convivencia escolar con posiciones dominadas y dominantes, tal como se revisará a continuación. Se presentan algunas generalidades para comprender la dinámica de las PP, especialmente desde el enfoque de Derechos Humanos (DDHH) por cuanto la exigencia de la transformación de las relaciones sociales en la escuela ha estado fundamenta en este enfoque a partir de la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), los sujetos de derechos que son objetivo de las PP con enfoque de DDHH y la manera como estos referentes se pueden apreciar desde lo global a lo

nacional en educación y específicamente en los aspectos relativos a la convivencia escolar, tomando como modo de abordaje la aproximación en niveles, del global al nacional, remarcando que en Colombia la organización político administrativa es de tipo regional por departamentos y municipios, en un sistema presidencial pero con descentralización en procesos y administración de recursos.

2.1. Luchas por la concreción de la política pública educativa en relación con la convivencia escolar

Inevitablemente la entrada a un problema social como la educación remite al Estado, a pesar de las polémicas del internacionalismo, desde el Estado se sigue definiendo las agendas de trabajo que afectan a la población. En el caso de la educación y de la convivencia escolar, los derroteros macro se definen desde el Estado y a las instituciones educativas de carácter público se les indica la aplicación de las políticas que se definan en cada periodo de gobierno, así como el funcionamiento mismo institucional de las escuelas públicas.

2.1.1. Estado y Política Pública en perspectiva bourdiana. De una parte, para estudiar al Estado, siguiendo a Weber, Bourdieu va a completar indicando no solamente el aspecto de monopolio de la violencia física, sino, además, el de la violencia simbólica, pues para consolidar la legitimación del funcionamiento del Estado se requiere de las disposiciones necesarias como telón de fondo:

> Anticipándome a los resultados del análisis, diré, recurriendo a una forma transformada de la famosa frase de Max Weber («El Estado es una comunidad humana que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física en un territorio determinado»), el Estado es una X (por determinar) que reivindica con éxito el monopolio del empleo legítimo de la violencia física y simbólica en un territorio

> determinado y sobre el conjunto de la población correspondiente. Si el Estado está en condiciones de ejercer una violencia simbólica es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la «subjetividad» o, si se prefiere, en los cerebros, bajo forma de estructuras mentales, de percepción y de pensamiento. Debido a que es el resultado de un proceso que la instituye a la vez en las estructuras sociales y en las estructuras mentales adaptadas a esas estructuras, la institución instituida hace olvidar que es fruto de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural. (Bourdieu, 1997, pp. 97-98)

Para Bourdieu, el sólo hecho de intentar estudiar al Estado es caer en el riesgo de quedar atrapado en las definiciones que el Estado mismo crea y promueve, pues una de las capacidades más poderosas del Estado es la de "producir e imponer (en particular mediante la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay, y al propio Estado" (Bourdieu, 1997, p. 91).

En segundo lugar, Bourdieu encuentra que el Estado concentra diferentes tipos de capitales conformándose como un *metacampo*, que regula y determina la relación con los demás campos, por ende, es también un espacio de luchas por el mismo Estado, pero también hacia los demás campos:

> La concentración de diferentes especies de capital (que va pareja con la elaboración de los diferentes campos correspondientes) conduce en efecto a la emergencia de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre los diferentes tipos particulares de capital, en especial sobre las tasas de cambio entre sí (y, con ello, sobre las relaciones de fuerza entre sus poseedores). De lo que resulta que la elaboración del Estado va pareja con la elaboración del campo

> del poder entendido como el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan particularmente por el poder sobre el Estado, es decir sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (particularmente a través de la institución escolar). (Bourdieu, 1997, pp. 99-100)

Con este tipo de definición, se refutan las explicaciones teleológicas y esencialistas sobre el Estado, pues no se acepta como una institución con una finalidad neutral de cohesión social, ni tampoco lo opuesto, como aparato de dominación de clase, al destacarse más bien lo histórico en el Estado como resultado de luchas específicas (Bourdieu, 1997, p. 98), entre las que Bourdieu pone de manifiesto la lucha entre políticos profesionales, como herederos actuales del campo político, frente a la burocracia, de expertos con conocimientos especializados (Bourdieu, 2005), que en el caso de Latinoamérica para finales del siglo XX en adelante, involucra luchas entre abogados y economistas (Dezalay y Garth, 2002). Así como en las luchas por el Estado y su incidencia en otros campos se definen las políticas públicas como sus productos concretos, también en estas luchas inciden aspectos internacionales, en los que confluyen intereses múltiples, entrando en el juego los gremios transnacionales:

> …la circulación y la transformación de relaciones de poder en el mundo se oponen de manera creciente a los herederos del campo político y a los pretendientes de los gremios que proceden de los campos profesionales y burocráticos, pero que tienen distintas relaciones de fuerzas en cada campo. Los gremios transnacionales de expertos (tanto públicos como privados) se presentan a sí mismos como factores de cambio, de novedad y de adaptación a lo global en contra de los clásicos, los antiguos atrapados en viejos esquemas. En cada campo, las luchas se conforman de manera diferente y dependen de

> los intereses en juego, que siguen siendo altamente nacionales, aunque parece que en una serie de campos —finanzas, seguridad y ecología— las luchas oponen a los "neomodernos" (a los pretendientes que privilegian los argumentos de universalismo, responsabilidad global, reglas de movilidad y flexibilidad) y a los "clásicos" (que siguen argumentando en términos de soberanía nacional e internacional, del derecho de excepción y del principio clave de identidad y territorialidad nacionales) (Bigo, 2013, p. 72).

Por lo anterior, se puede sintetizar la comprensión del Estado desde el enfoque bourdiano, como metacampo, que concentra y organiza los diferentes capitales y su conversión, teniendo incidencia en los demás campos. En su interior se debate en luchas cuyos participantes son principalmente políticos de profesión y burócratas, expertos en economía y leyes principalmente, haciendo también parte de las luchas en los asuntos internacionales, en los que además intervienen gremios y expertos transnacionales, como se presenta en la figura 14.

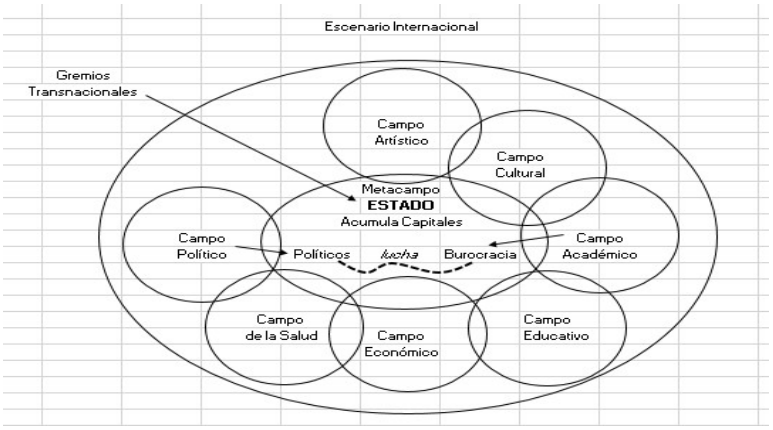


Figura 14. Estado como metacampo.[48]

Fuente. Elaboración propia a partir de Bourdieu (1997 y 2005), Dezalay y Garth (2002) y Bigo (2013).

[48] La figura solamente presenta algunos de los campos en relación con el metacampo Estado, sabiendo de antemano que es casi imposible poder graficar la complejidad de un Estado.

Pero lo interesante de este esquema de análisis no es solamente el entramado de relaciones entre campos en torno al Estado, sino que, para nuestro caso, posibilita comprender que la política educativa y específicamente la relacionada con convivencia escolar es resultado de luchas en el campo político, tanto en el nivel internacional como en el nacional, lo que le quita el esencialismo y permite historizar, además dando los elementos para un análisis crítico por reconocer que las decisiones que se convierten en políticas como derroteros internacionales son resultado de luchas y pudieron o podrán ser de otra manera, esto no es otra cosa que la impronta bourdiana, pues en vez de dar por sentado el orden de las cosas, según Bourdieu, la actitud investigativa debería ser la contraria, para problematizar la naturalización de las estructuras sociales:

> Muchos errores científicos podrían evitarse si cada sociólogo tuviera presente que las estructuras sociales que él o ella estudia en un momento dado son el producto del desarrollo histórico y de las luchas históricas que deben ser analizadas si uno quiere evitar la naturalización de dichas estructuras (Bourdieu, 2001, p. 75).

Así, lo que sigue en este capítulo se trata justamente de comprender de dónde provienen esas políticas y directrices y en cuál es su contenido. Con respecto a la construcción de las políticas educativas, se encuentra que el Estado, con la complejidad de sus luchas, es el único actor legítimo para emitir PP, lo que a simple vista podría hacer creer que así deben ser las cosas, en este caso, que lo que se hace en la educación en un país como Colombia, para atender a la población estudiantil, responder a los indicadores de calidad y cobertura e incorporar contenidos que se perciben como pertinentes para el momento, es lo que hay que hacer y no otra cosa, por lo que las discusiones difícilmente tienden a salirse de esos marcos, al debatirse por mayor o menor presupuesto y por lo que debe saber el estudiantado, pero difícilmente se piensa seriamente en la

desaparición de la escuela como institución por excelencia, salvo en casos poco publicitados aunque de creciente aceptación como las tendencias de educación en casa (Belando, 2012)[49], así como por el anarquismo libertario, que reclama la muerte de la escuela por encontrar que no existe relación entre la mayor inversión en educación y el bienestar de los seres humanos (Illich, 1985), teniendo más fuerza la versión neoliberal de reducción de las responsabilidades sociales del Estado.

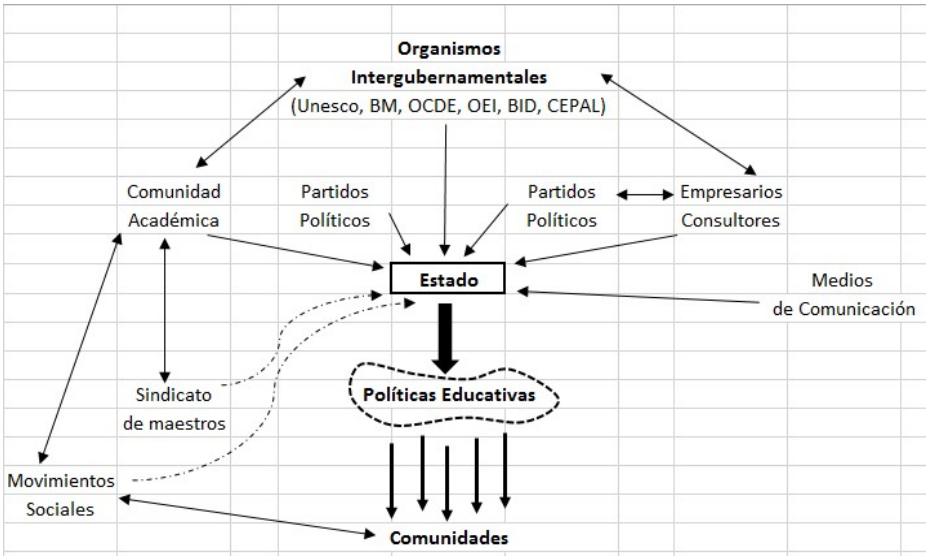


Figura 15. Modelo de formulación de Política Educativa.

Fuente. Elaboración propia a partir de Rivas (2015, pp. 47-174)[50]

Para ser consecuentes con el sociólogo francés, se propone reconocer la educación pública escolar, como actividad de las sociedades modernas occidentalizadas resultado de luchas entre diferentes agentes sociales, que agencian intereses propios y que consideran que la educación

[49] Al igual que el movimiento sobre desescolarización y educación en casa, se puede revisar en perspectiva histórica la manera como la educación se convirtió en un asunto de Estado al arrebatar el lugar a la educación doméstica en el periodo colonial. Cfr. García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

[50] La elaboración de este esquema es resultado del trabajo en el seminario doctoral sobre *Escolarización, Aprendizaje y Saber*, a cargo de los maestros Martínez Boom, Álvarez Gallego y García Oliveros, UPN, agosto-noviembre de 2015. Para esta ocasión se ampliaron otros agentes sociales además de los mencionados por Rivas (2015), con el enfoque bourdiano propio de este trabajo.

debe tomar un rumbo determinado desde la propia concepción de lo deseable para la sociedad, de tal suerte que la educación pública escolar, en tanto que producto histórico-cultural, va tomando forma de muchas maneras posibles según se resuelvan las luchas de los agentes sociales en pugna.

Esta manera de comprensión aplica para cualquier actividad social, y en la educación se puede abordar desde la esquematización de las luchas por determinar lo educativo ubicando agentes y sentidos, tal como se presenta en la figura 15, en la que se presenta una esquematización problematizadora de la política y de la PP, que es también Estado-céntrica, puesto que los diferentes agentes sociales se relacionan con el Estado para demandar lo que consideran deseable, los agentes en pugna, políticos y burócratas, dan forma como políticas educativas, que buscan incidir sobre las poblaciones. Salvo lo que podría ser la educación popular, que no se presenta en la figura, la tendencia es a la verticalidad de arriba hacia abajo, puesto que se percibe que los agentes sociales intentan incidir en las decisiones del Estado que se materializan como políticas educativas, a pesar de que puedan tener relaciones entre sí, finalmente se orientan hacia la influencia sobre el Estado, eso sí, partiendo de la base que el resultado de estas luchas varía dependiendo las condiciones de participación democrática de cada momento histórico en las sociedades:

> Para comprender el entramado de los actores de política social, bajo la premisa de que las decisiones estatales expresen las necesidades del conjunto de la sociedad, se requiere del concurso de la democracia, que garantice la actuación de una ciudadanía capaz de intervenir activamente en las decisiones, compartidas con los representantes del Estado, desvirtuados en la práctica concreta de su función social. En consecuencia, los actores de

> política desarrollan sus guiones de acuerdo a su escenario estatal o social. (Maggiolo y Perozo, 2007, pp. 380-381)

Esta esquematización es apenas una entrada para comprender la PP educativa desde el enfoque de Bourdieu, sabiendo que se podrían encontrar muchos matices y discusiones, en este caso resulta de utilidad para identificar niveles de incidencia en la construcción de la política educativa en un país como Colombia, siendo claro el nivel global, en el que los Organismos Intergubernamentales (OIG) tienen una presencia preponderante y en segundo lugar, el nivel nacional, en el que el Estado delinea las políticas educativas que toman forma como resultado de la pugna con los agentes sociales que luchan por incidir; también, ilustrar que el Estado no es unificado, puesto que en su interior también se presentan las luchas y dependiendo de la conformación de los organismos estatales, los agentes externos podrán tener mayor o menor eco. Según Roth "…las políticas públicas, al mismo tiempo que están inscritas en un contexto del cual es imposible hacer caso omiso, éstas inciden sobre ese mismo contexto en una relación permanente de interacción e intercambio" (Roth, 2003, p. 116). Es así como la PP es la materialización de las acciones del Estado, de una manera dinámica, problemática y compleja, que toma forma como resultado de las luchas de los agentes sociales. Ahora bien, las PP se producen en un proceso que se conoce como el Ciclo de la Política Pública, que incluye el reconocimiento de un problema social, requiriendo presupuesto, luego el seguimiento para determinar si los resultados ameritan continuar invirtiendo recursos en la solución propuesta (Roth, 2003, p. 117), poniéndose en juego en muchos momentos la pugna política:

> La estructuración de los problemas y el diseño de las múltiples soluciones, junto con la toma de decisiones, son los momentos más "políticos" del ciclo de vida de la PP, donde

la ideología, los intereses y lo saberes en conflicto o competencia se entremezclan. (Vázquez & Delaplace, 2011, p. 37)

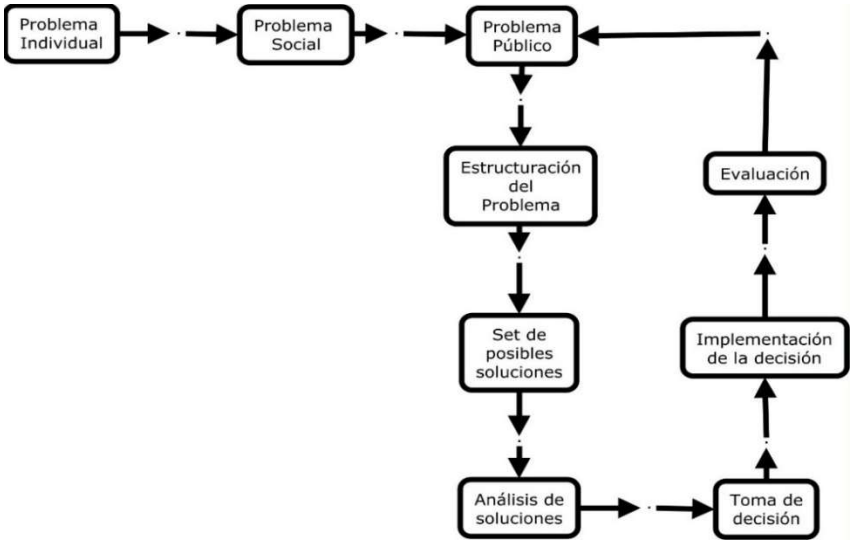


Figura 16. Ciclo de la Política Pública.

Fuente. Vázquez y Delaplace (2011, p. 36)

Este ciclo puede depender del momento del periodo de gobierno, puesto que será diferente como tema de campaña, en pleno desarrollo o con el periodo por concluir, así como las decisiones de establecer la agenda de gobierno al priorizar entre niveles jerárquicos de problemas, además de las presiones, que, en últimas, los controladores de la agenda (*gatekeepers*) de gobierno serán quienes deciden qué, cuándo y de qué manera ingresan los problemas, en su capacidad de gobierno (Torres-Melo y Santander, 2013, pp. 79-85).

Las PP está dentro de un Plan de gobierno, siendo la PP el momento del debate político y la toma de decisiones, y los programas se refieren a la puesta en marcha con asignación presupuestal, estando conformados por proyectos:

> Las políticas públicas se cristalizan en programas y proyectos a los que se les asignan recursos para su puesta en práctica…Mientras que política pública se refiere a procesos políticos y sociales que se desarrollan en el tiempo, programa remite a una construcción

> técnica (que no niega el componente político), con mayor o menor capacidad de expresar la complejidad del problema. Los programas se conforman de un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos (Cohen y Franco, 2005); son los responsables de establecer las prioridades de la intervención, ya que permiten identificar y organizar los proyectos, definir el marco institucional y asignar los recursos. (Fernández, 2012, p. 14)

2.1.2. Políticas Públicas de Derechos Humanos: enfoque y antecedentes. En la trayectoria de las luchas sociales a lo largo de la historia se encuentra una vía de acción que busca las transformaciones al posicionar las demandas de los diferentes grupos humanos en acuerdos susceptibles de plasmarse con la fuerza de la ley, siendo esta la lucha por el reconocimiento y satisfacción de derechos de grupos humanos antes invisibilizados (Sánchez-Rubio, 2014, p. 88)[51]. No obstante, la trayectoria del movimiento social por los DDHH quedó empañada por su instrumentalización como argumento de batalla en la guerra fría, al haber sido cooptada desde las estrategias de Estados Unidos para presentar al mundo las ventajas del capitalismo y blindarse frente a estrategias opuestas que surgían como crítica al sistema, en cabeza de la Comisión Internacional de Juristas (CIJ):

> El objetivo del contraataque estadounidense fue la creación de diversas organizaciones internacionales, financiadas mediante los fondos secretos de la CIA, las cuales, en palabras de Tolley, "llegarían a movilizar las fuerzas, en particular las jurídicas, del mundo libre para la defensa de nuestros principios jurídicos fundamentales, y en el desarrollo de esta causa, para organizar la lucha en contra de todo tipo de injusticia

[51] Sánchez-Rubio presenta la historización de los derechos humanos en las luchas sociales sabiendo de antemano que el simple reconocimiento de un derecho en el papel implica posteriores luchas para su efectivo cumplimiento y disfrute. Igualmente, en estas luchas no se desconoce los debates históricos en los que la pugna por algunos derechos específicos puede ser tomada desde intereses burgueses. (Sánchez-Rubio, 2014)

> sistemática proveniente de los países comunistas". La estrategia de este grupo de notables fue la siguiente, de acuerdo con su propia imagen abiertamente elitista: "los directores del FAJL [Fondo Americano para los Juristas Libres] apoyan el enfoque del Consejo de Relaciones Exteriores –la conformación de una élite altamente exclusiva seleccionada y controlada por un reducido círculo cerrado" (Tolley 1994, 51). (Dezalay y Garth, 2002, p. 103)

Según Stonor Saunders, la promoción de los DDHH hizo parte de la guerra fría cultural:

> …se sirvió de una red extensa y altamente influyente de personal de inteligencia, estrategas políticos, el establecimiento empresarial y de los viejos nexos académicos de las universidades más prestigiosas de los Estados Unidos... para construir un 'consorcio' cuyo doble objetivo era inocular al mundo en contra del contagio del comunismo y allanar el paso en favor de los intereses de la política exterior estadounidense en el exterior (Stonor Saunders, 1999, citado por Dezalay y Garth, 2002, p. 107).

Para la década del 70, frente al recambio generacional de los expertos estadounidenses, se produce lo que Dezalay y Garth denominan como profesionalización y politización de la filantropía, abriendo nuevas líneas hacia "…la autonomía progresiva de las áreas de los derechos humanos y la práctica filantrópica (Dezalay y Garth, 2002, p. 113)," separándose del plan inicial hasta el punto de llegar a paradojas antes imposibles de concebir, como la defensa a líderes de oposición de países latinoamericanos; destinar fondos de la Fundación Ford al patrocinio de centros de investigación social como el caso de Cardoso en Brasil, al igual que la separación y cuestionamientos a Amnistía Internacional por considerarla de izquierda (Dezalay y Garth, 2002, pp. 113-119).

En el contexto posterior al final de la guerra fría se encuentran otras condiciones, la caída del socialismo, el auge del neoliberalismo y el fin de dictaduras en América Latina, siendo una salida posible la propuesta desde los mismos gobiernos de políticas hacia la promoción de los DDHH adelantándose a los reclamos sociales:

> La década de los noventa se presentaba promisoria a partir de un triunvirato: el capitalismo-neoliberal, el gobierno representativo y los DDHH. En este proceso los DDHH tomaron una doble posibilidad discursiva: se siguen presentando como un discurso de protesta frente a los gobiernos pero, además, debido al triunvirato triunfante, los gobiernos difícilmente se oponen de forma público-discursiva a ellos, por el contrario, en muchas ocasiones presentan sus plataformas en términos de derechos, por lo que la nueva pregunta es ¿cómo los hacemos efectivos desde el propio gobierno? (Vázquez y Delaplace, 2011, p. 38)

La estrategia estatal es también respuesta a la presión internacional, desde eventos como la segunda Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, de 1993 en Viena, como referente notorio en la promoción global de PP con enfoque de DDHH:

> En el punto 69 se recomendó establecer un programa global en el marco de las Naciones Unidas para dar asistencia técnica y financiera a los Estados a fin de reforzar sus estructuras nacionales para que tengan un impacto directo en la observancia de los DH. En sentido semejante el punto 71 recomendó a los Estados elaborar planes de acción nacionales para mejorar la promoción y protección de los DDHH. Finalmente, en el punto 98 se estableció la necesidad de crear un sistema de indicadores para medir los avances hacia la realización de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). El mandato para realizar estas tres acciones fue recuperado por una institución que también

> es concebida en esta Convención: la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH). (Vázquez y Delaplace, 2011, p. 38)

La disyuntiva a la que se someten los Estados neoliberales, en cuanto a no poder negarse a promover políticas sociales con enfoque de DDHH, por el rechazo internacional que esto implicaría, pero a la vez, querer reducir las responsabilidades del Estado en la línea neoliberal, se podría entender según Bustelo como la contra cara que trae consigo la política social, necesaria "cuando se interrumpe la dominación de los ricos" (Bustelo, 2007, p. 22), pues serían oportunidades para generar nuevas maneras de incidir en las poblaciones, instaurando las formas de dominación apropiadas para el nuevo momento histórico, trazando políticas con enfoque de DDHH para el control de las poblaciones con una cara más humana. Según Vásquez y Delaplace, esta contradicción se resuelve con la versión neoliberal de la eficiencia para la aplicación de políticas y su seguimiento, en la llamada Nueva Gestión Pública (NGP), "el entrecruzamiento tuvo como resultado una respuesta ideológica: todo esto se logra siempre con menos Estado y más mercado." (p. 39)

En fin, lo que se aprecia es dos líneas que promueven los DDHH, una de ellas desde abajo, por los agentes sociales mismos en busca de la reivindicación de derechos antes desatendidos y la visibilización como interlocutores políticos, pudiéndose rastrear en los diferentes movimientos sociales como el feminista, las luchas de minorías étnicas, movimientos de trabajadores, grupos LGBTI, entre otros, frente a una línea desde arriba, por parte de sectores del Estado que promueven los DDHH en una mezcla de interés legítimo por su concreción, respuesta a las presiones internacionales no siempre contextualizadas, al igual que formas de instrumentalización para fines políticos como la destinación de presupuesto y el desmantelamiento del Estado.

Ya en un plano más operativo, se encuentra que lo anterior implica existencia tanto de las PP orientadas a la concreción de DDHH frente a otras políticas que no, de manera que las PP con enfoque de DDHH se definen como "programas de acción gubernamental que buscan la concretización de los derechos establecidos en los principios constitucionales, y que, desde el punto de vista de la norma jurídica, se legitiman mediante directrices" (Jiménez, 2007, p. 45).

Desde una perspectiva Estado-céntrica participativa, el logro de DDHH en una sociedad específica pasa por un primer momento que es la constitucionalización de la lucha, es decir, lograr que la demanda por los derechos reclamados sea incorporada como ley, posteriormente, dinámicas sociales para la exigencia de su cumplimiento, que se materializa en las PP con enfoque de DDHH, lo que no es posible si no se dan condiciones de participación democrática (Jiménez, 2007, pp. 34-37) y el empoderamiento y la autodeterminación de los agentes sociales que se proclaman como sujetos de derechos, que las condiciones democráticas posibilitan (Vázquez y Delaplace, 2011, pp. 40-41).

Para lograr que las PP con enfoque de DDHH sean consistentes, duraderas y cumplan con su cometido, se requiere que sean universales, indivisibles, integrales e interdependientes, pues los DDHH dependen unos de otros, lo que además implica un esfuerzo por el trabajo intersectorial y articulado entre los diferentes niveles del Estado (Vázquez y Delaplace, 2011, p. 47).

Los principios de las PP con enfoque de DDHH que se muestran en la figura 17 incluyen la *integralidad* pues cada derecho está implicado en los otros; la *intersectorialidad*, en el caso de la educación intervienen el sector salud, el de medio ambiente, el de las tecnologías, el de hacienda, la policía de infancia, el bienestar familiar, entre otros; la *participación* buscando romper con la línea de política impuesta desde arriba; la *universalidad*, puesto que todas y todos son población objetivo de los DDHH; la *intergubernamentalidad*, tanto en los niveles nacional, departamental y

municipal, como en la relación con la política internacional y la *coordinación*, que permitan poner todos estos aspectos en juego, sin repetir agendas y sin dejar de atender otras (Jiménez, 2007).

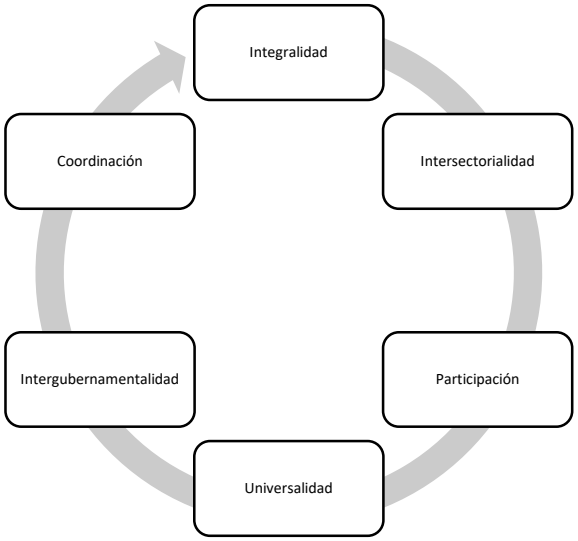


Figura 17. Principios de las PP con enfoque de DDHH.

Fuente. Elaboración propia a partir de Jiménez (2007, p. 43)

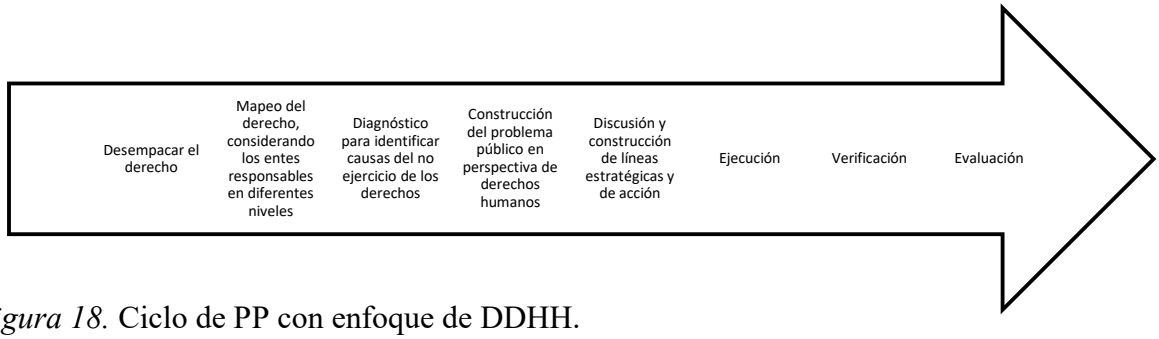


Figura 18. Ciclo de PP con enfoque de DDHH.

Fuente. Elaboración propia a partir de Vázquez & Delaplace (2011, pp. 51-53)

El ciclo de la PP con enfoque de DDHH se presenta en la figura 18, teniendo sentido en cuanto a que se dirige a poblaciones objetivo que antes no gozaban de algunos derechos, buscando promoverlos, alcanzarlos y mantenerlos, siendo en el caso de lo educativo niñas, niños

y adolescentes, en cuanto al acceso a la educación, pero también a un tipo de educación que pueda promover la vivencia de los derechos humanos.

2.1.3. Infancias y juventudes: sujetos de Políticas Públicas. Las familias, pero especialmente la infancia y la juventud es la población objetivo de las políticas educativas, puesto que la escuela se pensó desde sus inicios como institución para atender la inmensa cantidad de niños que aumentaba en las ciudades, consolidándose como espacios de socialización la familia y la escuela (Aries, 1987). Pero en la actualidad la noción de infancia y juventud ha cambiado, aunque siga siendo uno de los grupos a los que el Estado y las OIG dedican más presupuesto y esfuerzos[52]. No obstante, las transformaciones históricas de las sociedades contemporáneas hacen que las condiciones sean otras, de manera que la infancia y la juventud de inicios del siglo XXI se ha transformado con respecto a la infancia de los siglos anteriores, principalmente por los tipos de socialización, que a su vez cambian como resultado de las transformaciones de la familia, el auge de las nuevas tecnologías de información y comunicación, el mercado y a la poca credibilidad en la promesa del ascenso social. Según Diker, el cuidado hacia la infancia, como socialización, se ha transformado:

> Si con la modernidad esta función adoptó las formas institucionales de la familia nuclear y la escuela, hoy los niños son socializados en un espacio más amplio, amorfo y diversificado que incluye el mercado, la tele, Internet, los videojuegos, la calle, el mundo del trabajo informal, etc., ámbitos que conviven, aunque no sin conflicto, con las

[52] Para el caso colombiano, como parte de la historia moderno-colonial, Amador encuentra cuatro momentos históricos en el cambio referente al control de la población infantil: racialización e inferiorización por condición etárea y cataclismo fisiológico (1920-1936); lo social, lo criminológico y lo jurídico (1936-1968); protección al estilo familiar e intervención psicosocial (1968-1989) y tiempo presente (1989 en adelante). (Amador, 2012, pp. 76-78)

> instituciones tradicionales. Por supuesto, en todos estos ámbitos hay adultos (enseñando en las escuelas, diseñando estrategias de marketing, haciendo televisión, sosteniendo actividades de explotación infantil, prescribiendo medicación psiquiátrica a los niños, escuchando su palabra en un juzgado o vendiéndoles paco). (Diker, 2008, pp. 90-91)

Desde un punto de vista más radical, Bustelo concluye que las formas predominantes de socialización de las niñas y niños en la actualidad estarían incidiendo mayormente en la conformación de una subjetividad orientada al consumismo, sobre todo por la influencia de los medios de comunicación e industria cultural (Bustelo, 2007, pp. 62-66). De otra parte, según Amador, resulta más coherente hablar en plural de infancias, puesto que es necesario matizar la diversidad de experiencias, cosmovisiones, subjetividades que se pueden encontrar en un país como Colombia en el presente, en donde coexisten infancias indígenas, afro, rurales, urbanas, así como de diferentes procedencias socio-económicas, además de las infancias que han tenido que ver con el conflicto armado o que viven en condición de calle, que no permitirían encasillar en un término en singular tal diversidad:

> *Infancias* es un término que se distancia de las clasificaciones propias de la psicología evolutiva (niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez). Al situarse en la educación, la pedagogía, los estudios sociales y los estudios culturales toma como ejes de análisis las dimensiones histórico-culturales y políticas de la sociedad, así como la producción de sentido y de presencia que hacen posible las experiencias de estos sujetos en el mundo de la vida, esto es, acontecimiento, devenir y un constante fluir que se convierte en potencia. (Amador, 2012, p. 81)

Adicionalmente, es necesario señalar también en los matices, la población que va saliendo de la esfera de influencia del control político de las infancias, no siempre autosuficiente como se

espera de los adultos, que desde la perspectiva escolar son los estudiantes de últimos años y los que se encuentran ya fuera del sistema escolar y desde una perspectiva más jurídica, los jóvenes que aún no cumplen la mayoría de edad[53]. En el lenguaje de la psicología evolutiva se refiere a la adolescencia, término debatido por el énfasis en la incapacidad e incompletud, que desde la perspectiva de las ciencias sociales parece tener más sentido para ser nombrado como juventud o juventudes, pero que, sin embargo, abre un espectro casi ilimitado, al poderse definir juventud como una condición mental, por cuanto no importa la edad sino el espíritu joven de vivir la vida.

Para Bourdieu, la juventud no es más que una palabra, en tanto que es muy borrosa la diferenciación entre lo que es ser joven y comenzar a ser viejo, por lo que es más coherente entender la categoría juventud como una construcción social, que específicamente está determinada por la lucha de poder, de los privilegios que significa ser viejo en cada campo:

> Esta estructura, que existe en otros casos (como en las relaciones entre los sexos), recuerda que en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar. (Bourdieu, 1984, p. 119)

Por ello, las definiciones y diferenciaciones a este respecto entrañan una naturalización homogenizadora, que, tanto para infancias como para juventudes, se sustenta desde lenguaje científico:

[53] Uceda encuentra que el uso del término adolescencia, a pesar de haber sido empleado desde la Grecia antigua, toma especial fuerza desde comienzos del siglo XX, en una necesidad de la psicología y de las sociedades industrializadas para denominar al sector de la población en tránsito entre la maduración bilógica completa y el ingreso el mundo laboral (Uceda, 2011, p. 67), lo que es parte del debate.

> Esto es lo que yo llamo una perspectiva separativa: que insiste en la alteridad de la infancia, en poner la diferencia en lenguaje científico, con ello aumentarla, para explicarla como natural y por tanto no como una diferencia individual sino universal, y explicarla como naturaleza que debe ser superada paso a paso de acuerdo con leyes naturales del desarrollo. (Buhler-Niederberger, 2007[54], p. 5)

Asimismo, desde la perspectiva adulta, se piensa a las juventudes y a las infancias como momentos de la vida en suspenso, como preparación para a un futuro (Uceda, 2011, p. 70), lo que termina por querer incidir en lo que se piensa que es lo adecuado, tal como lo señalan Dávila y Naya:

> La infancia es, como afirma Sosenski, "un espacio simbólico desde el cual los adultos imaginan el futuro y crean utopías políticas, económicas, materiales, sociales o culturales" … Al margen de los planteamientos ideológicos, la representación social de la infancia, al igual que otras representaciones sociales, consiste precisamente en "condicionar e influir las practicas, actitudes y comportamientos de las personas y de las instituciones." (Dávila & Naya, 2014, p.2)

Por el contrario, las y los jóvenes parecen tener una fuerte experiencia de presente, desde su perspectiva de vida, en "un mundo propio que dominan, sienten, teorizan, practican y experimentan" (Funes, 2009, citado por Uceda, 2011, pp. 70-71), tal como se ha estudiado en las culturas juveniles en donde se destaca la construcción de sentidos que se realizan de forma activa (Muñoz, 2011, pp. 36-37), llegándose a identificar, en el contexto histórico contemporáneo, la cultura juvenil como matriz de la revolución cultural del siglo XX. Según Hobsbawm, por los comportamientos pero también por el ocio, como forma de vida de las sociedades urbanas

[54] Traducción libre del original en inglés.

(Hobsbawm, 1995, citado por Reguillo, 2000, p. 25), en las culturas juveniles desde los movimientos estudiantiles y el *hippismo* hasta las actuales culturas urbanas, lo que llama la atención por la apertura a universos simbólicos propios, como rebeldía percibida más desde el temor por la violencia y la delincuencia (Reguillo, 2000, p. 21 y Blaya, 2012, p. 31) o la vida en constante riesgo y la violencia como "…medio desesperado de existir ante los demás y para los demás, de alcanzar una forma reconocida de existencia social…" (Bourdieu, 1999, p. 295), implicando la creación de normatividad para la contención, pero que por otro lado, ha sido captada hábilmente por el mercado para el consumo juvenil, como industria cultural, específicamente en la industria musical y otros objetos de consumo (Marcuse, 1973, p. 41 y Reguillo, 2000, pp. 23-24), visibilizando a la juventud desde tres aspectos[55]:

> Puede decirse entonces que son tres procesos los que "vuelven visibles" a los jóvenes en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico. (Reguillo, 2000, p. 26)

De otra parte, se reconoce el hecho de que en las sociedades modernas capitalistas es inaceptable meter en un mismo saco a todas las experiencias de juventud, puesto que una cosa muy diferente se refiere a aquellos jóvenes que están retirados temporalmente de las vicisitudes de la vida cotidiana al ser identificados como estudiantes, lo que se corresponde más con la definición de adolescente como moratoria social, mientras que otra cosa son los jóvenes que deben o quieren trabajar tempranamente, para entrar a ser identificados más como sujetos

[55] Se identifican por lo menos dos enfoques para los estudios de juventudes en ciencias sociales, sin contar los de tipo psicológico y de salud. El funcionalista, que tiende a estudiar la juventud y sus manifestaciones como anomalías del sistema, de lo que se desprende una mirada criminológica y de otra parte, el socio-cultural, desde la historicidad, diferenciando lo instituyente, lo instituido y el movimiento (Cfr. Pérez y Mejía, 1996, pp. 138-139 y Reguillo, 2000, p. 16)

productivos (Bourdieu, 1984, p. 121 y Bourdieu, 1999, pp. 295-296), sin mencionar otros muchos casos, que en Colombia, al igual que en la reflexión sobre infancias, incluiría la pregunta por la diversidad de juventudes[56] indígenas, campesinas, afrodescendientes, desplazadas, combatientes, urbanas, rurales, por clase social, por género, además de las relativas al mundo académico[57].

> No existe un único modo de ser joven, no podemos hablar de juventud en singular. De acuerdo con el lugar que se ocupe en el espacio social, de acuerdo con el género, con los capitales materiales y simbólicos por los cuales se esté atravesando, se es joven de distinta manera. (Muñoz, 2011, p. 61)

Para Reguillo, el asunto también pasa por la búsqueda de sentido de las juventudes, por lo que plantea una panorámica de México contemporáneo que bien puede aplicarse a las demás sociedades latinoamericanas, en cuanto las dificultades que se perciben en un entorno social de empobrecimiento y exclusión, consumismo y búsqueda de nuevos sentidos, en donde la promesa de ascenso social por la vía de la educación no parece tan prometedora, lo que a los ojos de la investigadora mexicana se ha resuelto en tres instancias que funcionan como "… espacios para la "reinscripción" o "reapropiación" del yo juvenil: 1) las estructuras del crimen organizado o narcotráfico; 2) la diversidad de ofertas y ofertadores de sentido, y 3) el mercado a través de sus ofertas de identidad." (Reguillo, 2010, p. 403). Este argumento, como se aprecia, no se contradice con lo mencionado anteriormente para la las infancias, por lo que se puede afirmar que infancias y juventudes son categorías en plural, que se construyen socialmente, entrando en

[56] Cfr. Uceda (2011, pp. 64-68)

[57] En cuanto a lo académico, Corea pone en discusión el hecho de que la población juvenil estudiantil no se interese por los contenidos y metodologías escolares, encontrando un desacople entre la subjetividad pedagógica pretendida por la escuela y la subjetividad mediática, que es la que la autora encuentra como predominante en el estudiantado. (Corea, 2005, pp. 166-167)

juego la lucha por el poder, de lo que la clasificación y división semántica da cuenta, siendo específica para cada momento histórico-cultural y que para las sociedades contemporáneas las experiencias de infancias y juventudes, además de diversa, está fuertemente mediada por el consumismo, los medios de comunicación, tecnologías de la información y las ofertas de sentido de diferente índole.

Por último, sobre este punto, se encontró que en la terminología pedagógica y jurídica se ha preferido la designación de niños, niñas y adolescentes (NNA), como expresión económica para el lenguaje, pero que trata de dar cuenta de la diversidad, en donde adolescente se presenta justamente desde la adscripción a la tutela familiar y social, relacionada con pertenencia al mundo escolar, como se indicó, pues si bien es más consecuente con la diversidad humana el hablar de infancias y juventudes, será necesario en ocasiones a referir a NNA para acotar cuando se trate de población escolarizada.

2.1.4. Políticas públicas para infancias y juventudes: enfoques y críticas. Para el caso de la educación pública, y con ello la convivencia escolar, los grupos humanos que se visibilizan como sujetos de derechos son las niñas, niños y adolescentes (NNA), teniendo en cuenta las condiciones históricas de los años 90 y las décadas posteriores, también se reconocen nuevos problemas, o bien que subyacen, pero no habían sido considerados como parte de la definición de la PP, que no solamente se remiten a la violencia del sistema, sino que:

> … se encuentran vinculados con severas "disfuncionalidades" en instituciones claves para el proceso de integración social como la paternidad, el matrimonio, la familia, la sexualidad cuyas causas trascienden la tradicional problemática social asociada a la distribución de la riqueza y se relaciona, más bien, a la existencia de una cultura

patriarcal, adultocentrista y racista, que va más allá de los antagonismos tradicionales que distingue la sociedad capitalista. (Guendel, 2003, citado por Jiménez, 2007, pp. 33-34)

Tabla 5. *Línea del tiempo en el posicionamiento de los Derechos de NNA a nivel global*

Año	Documento	Derecho posicionado
1985	Reglas de Beijing	Derecho al debido proceso, justicia diferencial.
1989	Convención de los Derechos del Niño	Derechos fundamentales para NNA, corresponsabilidad Estado-familia-sociedad.
1990	Directrices de Riad	Prevención de delincuencia juvenil, derecho a la presunción de inocencia.
1990	Conferencia Mundial sobre Educación para todos Jomtien	Derecho a la educación como condición para el desarrollo humano.
1993	Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena	Promoción de los DDHH.
2000	Foro Mundial de Educación de Dakkar	Derecho a la educación: énfasis en infancia, género.
2008	Conferencia Internacional sobre educación inclusiva de Ginebra	Derecho a la educación: inclusión de poblaciones minoritarias.

Fuente. Elaboración propia

En la tabla 5 se presenta la manera en la que se ha plasmado históricamente el movimiento social por los derechos de NNA, que al verlo en retrospectiva permite identificar los puntos de discusión, como lo son la diferenciación de los procesos judiciales de NNA[58] con respecto a los de la población adulta, la protección de la vida, dignidad y demás derechos básicos, desde la corresponsabilidad de Estado-familia-sociedad. Asimismo, para nuestro caso, los derechos relacionados con el acceso a la educación para todas y todos sin distingo.

A partir de los referentes globales, se hace casi obligatorio que NNA a lo largo del planeta sean tratados de otra manera, lo que no resulta una transformación tan simple, puesto que paulatinamente las relaciones sociales van a tener que cambiar en los diferentes contextos, familiar y escolar, con los consecuentes desacuerdos y enconos, por el paso de esquemas autoritarios a otros más democráticos:

Para decirlo en pocas palabras: nos encontramos en un periodo de transición en el cual unas relaciones de padres e hijos más viejas, estrictamente autoritarias, y otras más

[58] Kemelmajer identifica los principios que aparecen en los documentos internacionales a este respecto, como lo son la subsidiariedad, especialización, proporcionalidad, humanidad y la privación de la libertad como último recurso. (Kemelmajer, 2004, p. 145)

> recientes, más igualitarias, se encuentran simultáneamente, y ambas formas suelen mezclarse incluso en las familias. La transición de una relación padres-hijos más autoritaria a una más igualitaria genera, pues, para ambos grupos una serie de problemas específicos y, en general, una considerable inseguridad. (Elias, 1998, p. 412)

Esta nueva forma de ver y tratar a NNA implica el reconocimiento también de su ciudadanía, a pesar de la minoría de edad (Muñoz, 2011, p. 33), entendiendo ciudadano como el que tiene derecho a tener derechos (Arendt, 1951, citado por Mockus y Cancino, 2012, p. 26). No obstante, la ciudadanía puede darse como *institucionalizada*, cuando solamente se trata de recibir de manera pasiva; ciudadanía *activa* cuando se participa desde la responsabilidad y el sentido de pertenencia o de manera *emancipada*, cuando además de la pertenencia se parte desde un sentido de lo colectivo como conquista de la esfera pública (Muñoz, 2011, pp. 38-49), por lo que el ingreso a la política para NNA significa una doble relación de ser reconocidos como sujetos de derechos pero también como actores políticos. El segundo aspecto se aprecia en los nuevos movimientos sociales y movimientos estudiantiles[59], como lo refiere Reguillo:

> Paulatinamente y en relación con la literatura sobre nuevos movimientos sociales y las reconceptualizaciones sobre lo político (el mismo Touraine, 1992; Melucci 1989; Arre, 1990; Maffesolli 1990; Lechner, 1995), aparece en la literatura sobre juventud una

[59] Los movimientos estudiantiles en Colombia se han organizado desde el ámbito universitario con reivindicaciones sobre el derecho a la educación y una educación de calidad, con menor presencia en el nivel escolar que es la población focalizada en este trabajo, pudiendo ser reconocidos como una fuerza potencial pero no tan evidente en sus resultados alcanzados en relación con convivencia escolar (Rodríguez, 2006). En cuanto a la movilización de estudiantes de nivel escolar en la lucha por el reconocimiento de los derechos en la escuela, se analiza a partir de la revisión de 80 sentencias de la Corte Constitucional entre 1994 a 2016 en demandas que llegaron a la última instancia por el reconocimiento de derechos fundamentales como el derecho a la educación, al libre desarrollo de la personalidad y la familia, entre otros, que mostró la resistencia de la escuela al reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, pero también, la transformación del campo jurídico hacia el campo escolar con cada vez más sentencias en favor del estudiantado, entre las que se destacan la sentencia Sergio Urrego (Chacón y García, 2020). Asimismo, se explora a niños y niñas como agentes en la participación comunitaria, el derecho al trabajo, pero también en prácticas contraculturales como la deserción escolar, el pandillismo, el consumo de drogas y el embarazo adolescente (Pavez y Sepúlveda, 2019).

> revaloración de lo político, que deja de estar situado más allá del sujeto, constituyendo una esfera autónoma y especializada; y adquiere corporeidad en las prácticas cotidianas de los actores, en los intersticios que los poderes no pueden vigilar (Reguillo, 1996). La política no es un sistema rígido de normas para los jóvenes, es más bien una red variable de creencias, un bricolaje de formas y estilos de vida, estrechamente vinculado a la cultura, entendida ésta como "vehículo o medio por el que la relación entre los grupos es llevada a cabo" (Lameson, 1993). (Reguillo, 2000, p. 43)

Pero esta revalorización se pone permanentemente en cuestión por el peso del primer aspecto, pues si bien es cierto que el panorama socioeconómico para muchas NNA a lo largo del planeta es poco alentador por las difíciles condiciones de vida y proyección laboral futura (Bourdieu, 2007b; Bustelo, 2007; Muñoz, 2011; Reguillo, 2000 y 2010 y Uceda, 2011), el hecho de ser considerados como población con necesidad de ser atendida, hace que tiendan a ser percibidos como vulnerables y hasta incapaces, como lo refiere Bustelo, cuando sostiene que la compasión termina por anular el derecho a la ciudadanía, pues lo que se cimenta es una relación de dominación asimétrica, donde quienes definen a otros como vulnerables se legitiman como agentes oficiales con el poder sobre las y los desprotegidos, instaurando un modelo de NNA obedientes y sumisos, como ciudadanía tutelada (Bustelo, 2007, pp. 38-42), sin que logre resolverse el problema de fondo, que es la inequitativa distribución de la riqueza, “Aunque se apela al niño pobre, lo fascinante es cómo se evade el problema de la redistribución de los ingresos y la riqueza, que es la base de la explicación de la infancia pobre.” (Bustelo, 2007, p. 39)

De cualquier manera, la atención a NNA es un hecho desde la década de los noventa[60], con lo que significa el reconocimiento de un problema social para las PP desde el enfoque de los DDHH, en la que aparece la pugna de agentes sociales por posicionar intereses y visiones, en una dinámica que se aprecia desde la misma manera de presentar las definiciones, como se trató en el apartado anterior. Finalmente, se deduce de los planteamientos aquí esbozados que los enfoques de la PP hacia NNA pueden oscilar en diferentes sentidos, entre políticas que promueven o anulan la vivencia de la ciudadanía y entre políticas que promueven o desconocen los DDHH, como se presenta en la figura 19.



Figura 19. Políticas Públicas hacia NNA.

Fuente. Elaboración propia

En el cuadrante superior izquierdo un escenario en el que se proyectaran PP para NNA desde la promoción de una ciudadanía activa o emancipada restringiendo los DDHH, lo que sería una contradicción poco viable en la realidad. En el cuadrante inferior izquierdo, PP que tienden a anular la ciudadanía y restringen los DDHH a NNA, que en el contexto contemporáneo se

[60] Según Buhler: "hay una larga tradición en los intereses organizados en la infancia, hay muchas profesiones, muchas agencias, muchos políticos y mucha atención pública, y muchos defensores de lo que se define como el interés de la infancia – pero a pesar de ello, y a veces por ello, las voces de las infancias son débiles cuando sus necesidades individuales son definidas y requieren ser respetadas." (Buhler-Niederberger, 2007, p. 20) [Traducción libre]

pueden ver reflejadas en el enfoque criminalístico, viendo las manifestaciones juveniles como anomalías del sistema, haciendo énfasis en la atención a la drogadicción, la delincuencia juvenil, en muchos casos sin tener en cuenta las particularidades, las condiciones socioeconómicas estructurales y sin haber realizado un trabajo de prevención (Uceda, 2011, pp. 75-77), en políticas restrictivas desde valores característicos de las sociedades modernas:

> …la sociedad moderna es intensamente criminológena; sus valores fundamentales son los del individualismo posesivo, la riqueza, el poder, el éxito, el prestigio exterior, o sea, valores y bienes exclusivos, cuya posesión y goce excluyen la posesión y goce de los otros, que nada tienen que ver con los verdaderos valores llamados inclusivos como el amor, la amistad, la solidaridad, la búsqueda espiritual. Criminales y personas de bien se distinguen sólo por los medios y no por los fines… (Lombardi 1989, citado por Kemelmajer, 2004, p. 19).

Entre estos asuntos se pueden mencionar las discusiones en diferentes sociedades por bajar la edad de imputabilidad (Muñoz, 2011, p. 36; Rangel, 2017 y Braslavsky, 2019), mientras que por el contrario se hace poco para generar oportunidades de inclusión en lo educativo ni en lo laboral.

En el cuadrante inferior derecho, PP de NNA que promueven los DDHH, pero poca ciudadanía, como lo es el asistencialismo, que “da el pescado, pero no enseña a pescar”, haciendo poco por el cambio de las condiciones estructurales. Si bien se resuelven a corto plazo algunas necesidades que implican satisfacción de derechos, se termina por generar dependencia.

> Al hablar de Dependencia nos referimos a la situación en donde la ejecución de la política social sobre el receptor, desemboca en una necesidad creada en él como usuario y termina generando dinámicas de vida y de sostenimiento que requieren, necesitan o

> dependen de la intervención del Estado (Hábitos de dependencia). En este sentido, dicha ejecución, aunque seguro diseñada con las mejores intenciones, tiene un impacto real de corto alcance y a la larga incluso podría valorarse como una intervención nociva, pues termina generando vinculaciones difíciles de romper y no constituyen auténticas salidas a las condiciones de pobreza. (Ospina y Palacios, 2011, p. 21)

En el cuadrante superior derecho, las PP que promueven los DDHH y la ciudadanía emancipada, desde diferentes enfoques como lo pueden ser, de una parte el del Desarrollo Humano[61] o de otra, el del Empoderamiento (*Empowerment*), desde donde se ofrecen condiciones para el disfrute de los DDHH, pero reconociendo a los agentes sociales como actores legítimos de la política como interlocutores con capacidades de acción, entendiendo empoderamiento como procesos para ganar poder frente a relaciones asimétricas, lo que implica procesos psicológicos y socio-económicos, en diferentes niveles (Xicará, 2014, pp. 60-62). Desde el empoderamiento se abre una puerta a romper la relación Estado-céntrica que caracteriza a las sociedades modernas, más coherente con la diversidad cultural.

En el siguiente apartado se revisan algunas de las directrices internacionales que se toman de base en los contextos locales en la propuesta de políticas educativas y más concretamente, que tienen que ver con la convivencia escolar.

[61] El asunto del desarrollo es polémico, puesto que denota un horizonte deseable al cual las sociedades deberían llegar que inevitablemente remite al modelo de las sociedades industrializadas, desconociendo las realidades de las sociedades latinoamericanas (Escobar, 2004), por lo que pareciera más coherente plantear la posibilidad del trabajo comunitario desde abajo, resaltando las economías y formas organizativas de indígenas, campesinos y comunidades afro. En esta discusión la propuesta de desarrollo humano de Amartya Sen no se descarta del todo, puesto que se trata de la demanda de condiciones básicas de calidad de vida que se deberían posibilitar para que los seres humanos se desenvuelvan en todo su potencial (London y Formichella, 2006). Por otro lado, el *Empowerment* es coherente con las críticas del pensamiento latinoamericano, con el consabido riesgo de que ambos modelos sean tomados por la doctrina neoliberal para deshacerse de las responsabilidades del Estado.

2.2. Políticas internacionales como directrices de la convivencia escolar.

El primer nivel considerado para el abordaje de la convivencia escolar (CE) está ubicado en aquellas discusiones que tienen lugar en escenarios internacionales, principalmente en organismos intergubernamentales, que se posicionan a sí mismos como los encargados de definir los asuntos sociales y particularmente lo educativo, que para un país como Colombia significa la aceptación de acuerdos y derroteros de la UNESCO y la OEI como directrices de la política nacional (Coombs, 1971; Faure, 1973; Unesco, 1990; Delors, 1996; Peppler y Fiske, 2000; Unesco, 2000; 2008 y 2014; Palacio, J. y Castaño, E., 2013). Algunos de estos organismos tienen que ver con la infancia y la educación, así como otros organismos cuya actividad principal no es la educación sino la economía y las finanzas, pero que manifiestan interés en la manera como debería delinearse la educación, entre ellos la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (Cfr. OCDE, 2011; OCDE Y CEPAL, 2014; BID, 2012; BID, 2014; CEPAL, 2011 Y CEPAL, 2014)

La intervención en educación, con vocación de universalización de las directrices se puede rastrear en una trayectoria desde los años setenta del pasado siglo hasta la actualidad, en Conferencias internacionales sobre educación y sobre otros temas sociales que relacionan a la educación, en la que aparece por primera vez de manera evidente la relación entre educación y economía, como parte de la salida a la crisis de la educación, que desde entonces se ha tratado de demostrar. A este respecto Coombs (1971)[62] explicita la educación como parte de los indicadores

[62] El documento de Coombs, titulado *Crisis mundial de la educación*, es el resultado de la Conferencia mundial sobre planificación de la educación, organizado por el Instituto Internacional de Planeación de la educación de la Unesco, en el año de 1967. Llama la atención que Coombs era economista estadounidense y antes de ser presidente de la institución mencionada había sido director del programa de educación de la Fundación Ford.

económicos y como renglones para ser incluidos dentro de los aspectos macroeconómicos de cualquier nación, siendo un requisito obligado para el desarrollo económico:

> Pero, en todo contexto, las dimensiones financieras de la crisis educativa pueden enfocarse mejor si se utilizan tres indicadores clave a modo de lentes que se ajustan a lo que ha venido sucediendo y a lo que es probable que suceda. Estos indicadores incluyen: las tendencias en los costos y gastos por alumno; la tendencia de los gastos totales en la educación; la relación de ese gasto con la producción nacional y el total de las rentas públicas. (Coombs, 1971, p. 71)

Tal definición, además de estar subrayando la crisis que hasta hoy se sigue anunciando, pone a la educación con los pies en la tierra, ubicándola como actividad que requiere de recursos económicos para funcionar, desde el enfoque económico en la relación de cantidad de estudiantes atendidos y con respecto al funcionamiento general de la economía, lo que le da una cara muy pragmática, pero también necesariamente de medición de relación costo-beneficio, lo que conlleva a resultados esperados entre mayor presupuesto invertido.

Las conferencias internacionales de educación de Jomtien (1990) y Dakkar (2000) proponen la educación para todos para poder llegar a los contextos rurales, incluir a las niñas y adolescentes en la escolarización y posibilitar una educación a lo largo de la vida para los adultos. La conferencia de Ginebra (2008), avanza en los llamados a las naciones para la inclusión educativa de la diversidad de grupos que antes estaban siendo excluidos, la población discapacitada, las minorías étnicas y en general lograr transformaciones en las escuelas como ambientes incluyentes, en donde todas y todos puedan sentirse a gusto, pasando de la simple integración a la inclusión.

A partir de las Conferencias Internacionales de Educación se definen las agendas de trabajo en los temas educativos que se toman como directrices de obligatorio cumplimiento para los países firmantes, en cuanto a lograr los objetivos propuestos, desarrollando PP acorde y realizando evaluaciones de resultados de las mismas, contrastados por la UNESCO.

Tabla 6. *Línea del tiempo de directrices internacionales y normas nacionales*

Año	Internacional	Colombia
1985	Reglas de Beijing	
1989	Convención de los Derechos del Niño	
1990	Directrices de Riad	
1990	Conferencia Mundial sobre Educación para todos Jomtien	
1991		Constitución Política Nacional
1993	Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena	
1994		Ley General de Educación 115
1996	La educación encierra un tesoro	
1997		Ley de juventud 375
1998		Lineamientos de Formación en Constitución Política y Democracia
2000	Foro Mundial de Educación de Dakkar	
2006		Ley 1098 Código de Infancia y Adolescencia.
2008	Conferencia Internacional sobre educación inclusiva de Ginebra	
2013		Ley 1620 Sistema Nacional de convivencia escolar

Fuente. Elaboración propia

Las directrices internacionales se plasman en Colombia en leyes, como se presenta en la tabla 6, con años de retraso, pues las indicaciones sobre la diferenciación en el proceso jurídico con NNA dinamizada desde 1985, 1989 y 1990, se plasma en el Código de infancia hasta el año 2006 (Congreso de la República, 2006) y las indicaciones sobre educación para todos de 1990, se plasman hasta 1994 en la Ley general de educación.

La fuerza de las directrices internacionales es tal, que sus planteamientos son tomados como universales para todas las sociedades del planeta independientemente de su cultura, posición socio-económica, generación y género, asumiendo que esto es lo correcto y lo deseable. Sobre esto hay un primer punto de discusión y es que a pesar de las buenas intenciones y de posibilitar que los organismos internacionales sean conformados con amplia participación de las naciones, se termina dando preminencia a las ideas de las instituciones académicas occidentales, lo que

moldea una cultura global de especialistas, tal como lo advierten Berger y Huntington, cuando sostienen que la llamada *faculty club* (cultura de la facultad), es un foco importante que le da forma a la cultura global emergente, al contar con la aceptación masiva de la sociedad, puesto que las ideas que se proponen se presentan como resultado del trabajo académico sustentadas en lo científico, situación que no es en sí misma negativa o positiva, solamente que presenta la fuerza de lo occidental, por encima de las ideas de otras regiones y culturas del planeta. Berger y Huntington identifican entre estas ideas a la cultura de los derechos humanos y el ambientalismo, como las más representativas en el comienzo del siglo XXI, con la fuerza suficiente para determinar alrededor del mundo los derroteros unificados sobre estos temas (Berger y Huntington, 2002). Sobre esto, Bourdieu y Wacquant son más específicos, cuando indican que se hace circular un discurso con intención de posicionarse como mundial a pesar de responder a cuestiones occidentales pero sobre todo norteamericanas, desde organismos que se suponen neutrales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE y la Comisión Europea; tanques de pensamiento conservadores como el Instituto Manhattan de Nueva York, el Instituto Adam Smith de Londres, la Fundación Saint-Simon de Paris, la Fundación del Banco Alemán de Fráncfort y las escuelas del poder como *Science-Po* en Francia, el *London School of Economics* de Inglaterra y la Escuela de Gobierno Kenedy de Harvard en Estados Unidos (Bourdieu y Wacquant, 2001, pp. 1-2), con fuertes implicaciones pues se presentan como el discurso necesario de la globalización:

> Además del efecto automático de la circulación internacional de ideas, que tiende, por su propia lógica, a ocultar sus condiciones originales de producción y significación, el juego de definiciones preliminares y deducciones escolásticas reemplaza la contingencia de necesidades sociológicas negadas con la apariencia de necesidad lógica y tiende a

> enmascarar las raíces históricas de todo un conjunto de preguntas y nociones: la "eficiencia" del mercado (libre), la necesidad de reconocer las "identidades" (culturales) o la reafirmación en la celebración de la "responsabilidad" individual. Se dirá que éstas son filosóficas, sociológicas, económicas o políticas, según el lugar y el momento de la recepción (Bourdieu y Wacquant, 2001, p. 3).

Este planteamiento no es de poca monta, puesto que propone de entrada un escenario de homogenización cultural, que implica un desconocimiento de las visiones de mundo no occidentales, puesto que a pesar de que las intenciones puedan ser las mejores, el esquema de trabajo es ante todo occidental, por lo que la definición y acción sobre la educación, la escuela y sobre la manera de tramitar las relaciones sociales en la escuela van a estar enmarcadas necesariamente en los requerimientos de los organismos internacionales. Se presentan a continuación dos documentos que se consideran hito en la convivencia escolar, como lo son la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) y el informe de Delors, cerrando este apartado con la discusión sobre a la convivencia escolar como cambio de paradigma.

2.2.1. Convención de los derechos del Niño: la lucha por los derechos de niños, niñas y adolescentes y su crítica. La Convención de los Derechos del niño (CDN) fue promulgada en 1989 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), con la posterior ratificación de la mayoría de los Estados y por su carácter de convención implica obligatoriedad convirtiéndose en referente para los asuntos que tengan que ver con NNA. Los antecedentes son la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, en la que se indica el respeto a los derechos de todos los seres humanos y la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, que tenía 10 artículos retomados por la CDN, pero que esta última amplía no solamente en número a 54, sino al reconocimiento de NNA como sujetos de derechos. La CDN se presenta en tres secciones, la primera hasta el

artículo 41, sobre los compromisos de los Estados partes en cuanto a las acciones para la materialización de los derechos fundamentales de NNA, desde el principio superior del interés por los niños (ONU, 1989, pp. 1-13); la segunda parte, desde el artículo 42 al 45, sobre la difusión a cargo de los Estados partes, así como la creación y funcionamiento del Comité de los Derechos del Niño, que se encarga de recibir los informes sobre las medidas llevadas a cabo por los Estados mostrando sus progresos, al igual que la promoción de cooperación internacional (ONU, 1989, pp. 13-15). La tercera parte, del artículo 46 al 54, sobre la entrada en vigencia y los mecanismos para las modificaciones que puedan surgir sobre la Convención (ONU, 1989, pp. 16-17).

Se considera a la CDN como todo un hito en la historia contemporánea, por cuanto el reconocimiento de NNA como sujetos de derecho implica en primer lugar una alteración del "…modo en que el niño se hace presente en el territorio público y, por lo tanto, el lugar que el Estado debe ocupar para asegurar su protección" (Diker, 2008, p. 33), pero también, porque se entiende a NNA como seres humanos de sentimientos y de razón, es decir, como seres humanos en pleno ejercicio (Meirieu, 2004, p. 20), lo que, según Meirieu, parecería:

> …una banalidad, pero una banalidad cuya aceptación ha costado mucho tiempo en lograrse y que en muchos aspectos todavía sigue siendo eminentemente subversiva. A la postre, a lo mejor lo que aquí está en juego es, sencillamente, la afirmación de la existencia de la realidad de los propios niños. (Meirieu, 2004, p. 21)

Algunas de las críticas tienen que ver con el trabajo del Comité para el caso de América Latina desde los informes, que, según Dávila y Naya, se han enfocado en algunos derechos que consideran más importantes, dejando de lado lo relativo a la no discriminación, los derechos sexuales, a la situación sobre el trabajo infantil (Dávila y Naya, 2014, pp. 3-4), al igual que la

crítica de Bustelo, en cuanto a la implicación que tiene lo presupuestal para que el logro de los derechos de NNA no se quede en el papel, situación que el Estado puede poner como argumento para justificar los pocos avances, al igual que no se incluyó la responsabilidad por parte del sector privado (Bustelo, 2007, pp. 111-116).

De otro lado, en cuanto a la puesta en marcha de acciones tendientes a concretar los derechos que se promocionan en la CDN por parte de los Estados, se encuentran obstáculos, tal como lo refiere Eljach, cuando encuentra que en América Latina hay resistencia a las garantías jurídicas para adolescentes infractores, existen pocas medidas para el reconocimiento de la ciudadanía, además de que persiste la violencia hacia NNA (Eljach, 2011, p. 18), lo que por su parte Uceda corrobora cuando contrasta las cifras de cerca de 10 millones de muertes de niños y niñas al año, persistencia de trabajo infantil, participación de NNA en conflicto armado y las dificultades para el acceso a la escolarización (Uceda, 2011, p. 63). Por último, a pesar de que todas la indicaciones sobre los derechos de NNA aplican para cualquier espacio, en los artículos 28 y 29 de la CDN se trata específicamente lo relacionado con lo educativo, tanto en la demanda de la educación como un derecho fundamental, pero también, en cuanto a los esfuerzos para la reducción de la deserción y las condiciones para que la disciplina escolar se administre dentro del marco del respeto de los derechos y desde la formación integral de NNA (ONU, 1989, pp. 9-10).

Lo primero, requiere condiciones apropiadas que a su vez pasan por el asunto presupuestal y la voluntad política para destinar recursos a la educación en la línea que se exige como derecho fundamental, por lo que se retoma la discusión de la integralidad de los DDHH, pues, como ya se comentó, el logro de un derecho requiere de la conjunción de otros derechos. En cuanto a lo segundo, es importante resaltar que la CDN implica una ruptura con los esquemas anteriores a

1989, ya que la revolución que significa el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, va de la mano con el auge de las tecnologías de información y comunicación (TIC), que profundizan el descentramiento de la relación maestro-estudiante, al reconocer que también pueden acceder al conocimiento por otros medios (Eljach, 2011, p. 18), lo que pone de relieve una transformación histórica en la escuela y que para concretar el derecho a la educación en condiciones de respeto y reconocimiento de los y las otras, se requiere de un punto medio entre la existencia de la autoridad sin atropellar las subjetividades de las infancias y juventudes en la relación pedagógica, pero sin renunciar a la voluntad educativa. (Meirieu, 2004, pp. 34-36)

2.2.2. El informe de Delors y la convivencia escolar. En 1993 se conforma la Comisión Internacional sobre la Educación para siglo XXI por parte de la Unesco para realizar una propuesta de educación planetaria que en ese contexto histórico se percibía como necesaria, frente al final de la Guerra fría, pensando que se llegaba a un escenario mundial de concordia, que permitiría enfrentar las problemáticas del momento, abriendo la puerta a la convivencia la Comisión estaba presidida por el economista francés Jaques Delors y otros 14 expertos que realizan una propuesta de educación para el siglo XXI (Delors, y otros, 1996), continuando la línea de trabajo de la algunos de los documentos de la Unesco en cuanto a la construcción de un discurso unificador de alcance mundial sobre educación[63]. El texto inicia con una introducción que ocupa la mayor parte del documento, en donde se plantean las tensiones que se perciben de cara al siglo XXI, entre lo global y lo local, lo universal y lo particular, tradición y modernidad,

[63] La revisión de las líneas de fuerza en la forma que toma la educación en el siglo XX especialmente en el discurso de escolarización ha sido ampliamente explorada desde el enfoque foucoltiano (Martínez Boom, 2004; 2015a y 2015b) en donde el recorte de tiempo se hace desde la segunda posguerra cuando aparece la intención de abordar lo educativo como asunto económico en documentos como *Investiment in human capital* de Schultz (1961); *la crisis mundial de la educación* de Coombs (1971) y *Aprender a ser* de Faure (1973) hasta los más recientes de la Unesco. En cuanto a convivencia escolar el asunto de la autogestión aparece, como se presentará más adelante en el análisis de la propuesta de competencias ciudadanas de Chaux, reconociendo que desde 1961 con Schutz ya se planteaban ideas en ese sentido.

largo y corto plazo, competencia e igualdad de oportunidades, al igual que entre lo espiritual y lo material, justificando así la necesidad de repensar la educación, con un abrebocas de las propuestas que se desarrollan en los capítulos subsiguientes. La sección uno tiene tres capítulos, que esbozan lo que debería involucrar la educación en cuanto a leer las condiciones del mundo cambiante, en cuanto a la interdependencia que demanda formación en ciudadanía democrática y en la integralidad, debiendo llegar a todas y todos. En la sección dos, integrada por dos capítulos, se presenta la propuesta de la Comisión que consiste en la definición de cuatro pilares de la educación para el siglo XXI en el capítulo cuatro, que son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En el capítulo cinco, se presenta el segundo aspecto de la propuesta como lo es la educación a lo largo de toda la vida. De acuerdo con esto, se aprecia que la propuesta está centrada en las y los estudiantes, es decir, en el aprendizaje[64], pues no se limitan solamente a la actividad escolar, sino que están supuestos a educarse el resto de la vida, en una mirada pedagógica cercana a la noción de competencias, orientada hacia lo práctico, que incluye como componente importante el reconocimiento de los otros en su diversidad. En la sección tres, en cuatro capítulos, se abordan condiciones que la Comisión sugiere deben tenerse en cuenta para poder avanzar en las propuestas de la educación para el siglo XXI, tal como la necesidad de articulación entre los diferentes niveles, en lo que la universidad tiene especial responsabilidad; el papel fundamental de las y los docentes, como actores dinámicos de la educación; la política educativa, en donde el Estado y los funcionarios tienen un papel fundamental para posibilitar avances en educación y en el capítulo nueve, el llamado a la cooperación internacional en favor de la educación. Por último, un apéndice con detalles de la manera como trabajó la Comisión, entre estos, las seis líneas de discusión, que finalmente llevaron a la propuesta, como lo fueron:

[64] Nótese que el título original en inglés es *Learning: the treasure within*, que indica el énfasis en el aprendizaje, *learning* en vez de *education*.

> …educación y cultura; educación y ciudadanía; educación y cohesión social; educación, trabajo y empleo; educación y desarrollo; y educación, investigación y ciencia. Estas seis orientaciones se completaron con tres temas transversales más directamente relacionados con el funcionamiento de los sistemas de educación: tecnologías de la comunicación; los docentes y la enseñanza; y financiación y gestión. (Delors, y otros, 1996, p. 42)

Cabe mencionar que el documento recoge planteamientos de los informes y comisiones internacionales sobre educación desde 1968 hasta los noventa, como "La crisis mundial de la educación (1968); Aprender a ser Informe de la Comisión Faure (1972); Conferencia de Jomtien Educación para todos (1990); La cumbre de la tierra (1992)…, más las informaciones recabadas por otras vías…" (Guillén, 2008, p. 140), inscribiéndose en la tradición internacionalista de la educación y continuando con los planteamientos de ampliación de la educación horizontal y verticalmente, esto es, educación para todos y a lo largo de la vida, para el desarrollo.

Algunas de las críticas al documento han tenido que ver con lo que se percibe como una postura homogenizadora, desde un enfoque desarrollista, con alarde de omnicomprensividad (Guillen, 2008, p. 137), visto como poco práctico sobre todo para países no industrializados (Tawil y Cougoureux, 2013, p. 8). No obstante, se le reconoce su gran influencia para la inspiración de políticas educativas al momento de definir sistemas educativos a lo largo del mundo (Tawil y Cougoureux, 2013, p. 4)

En cuanto a convivencia escolar, es especialmente el tercer pilar, aprender a vivir juntos, el que enfatiza la visión de la educación hacia la convivencia, a partir del reconocimiento de la diversidad en las y los otros, como un aprendizaje que hace parte de los sujetos del siglo XXI y que se propone como una salida de los problemas en las sociedades interconectadas:

> Esta posición lleva a la Comisión a insistir especialmente en uno de los cuatro pilares presentados e ilustrados como las bases de la educación. Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación. (Delors, y otros, 1996, p. 16)

Para nuestro caso, el documento se reconoce como un hito, por tratarse de un referente global, al poner de relieve la convivencia como un aprendizaje en el tercer pilar enunciado, convirtiéndose en punto de inflexión frente a la anterior manera de abordar las relaciones escolares como disciplina, según Maldonado, en el informe:

> La convivencia aparece explícitamente como una preocupación relevante; es decir, alcanza un estatus equivalente a otros aprendizajes que se consideran indispensables de conquistar en la escuela. Asimismo, la convivencia es motivo de aprendizaje, lo cual nos lleva a inferir que deja de ser visualizada simplemente como un asunto natural y espontáneo; se trata ahora de una cuestión cultural que debe ser construida y apropiada de manera sistemática. (Maldonado, 2004, p. 12)

Así, a partir de La Educación Encierra un Tesoro, y la enunciación de la importancia del pilar de aprender a vivir juntos, se avanza de un paradigma de la disciplina escolar a uno de la convivencia, como se presenta en la sección que sigue.

2.2.3. La convivencia escolar como cambio de paradigma. Una manera coherente de entender el cambio de las relaciones sociales entre adultos y jóvenes es ubicándolo como resultado de un cambio epocal, tal como se ha presentado, en una dinámica mundial de reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, cuya versión escolar se entrelaza con otros aspectos educativos[65] como la crisis de la escuela, la pérdida de autoridad de los maestros y el auge de las tecnologías de la información y la comunicación. El intento de comprender la convivencia escolar como cambio de paradigma ha sido planteado desde referentes más profundos de la filosofía y las ciencias sociales haciendo una relación a largo plazo, en una dicotomía de la filosofía política entre la creencia en los seres humanos como malvados por naturaleza, al estilo hobbesiano, frente a la creencia opuesta, en los seres humanos como bondadosos por naturaleza, pero constreñidos por la condiciones sociales, al estilo de Rousseau, oponiendo el principio de la desconfianza al de la confianza. En el ámbito educativo, Pérez (2001) lo refiere como postura que subyace a la decisión sobre cómo formar a las nuevas generaciones:

> Históricamente se han esgrimido diversas posiciones que intentan explicar el fenómeno: Dios y el demonio ejercen influencia permanente sobre nosotros, dice la Biblia; el hombre nace bueno pero la sociedad lo corrompe, afirmó Rousseau; somos agresivos por naturaleza y la civilización inhibe los comportamientos destructivos, explicó Hobbes; en nuestra naturaleza subyacen pulsionalmente el eros y el tánatos, al decir de Freud. La explicación que aceptemos tiene implicaciones nada triviales, por cuando desde allí diseñaremos y ejecutaremos el programa educativo para formar a las nuevas

[65] Desde la pedagogía se presentan tres paradigmas, como lo refiere Zubiría reelaborando a partir de Not, el tradicional con modelos pedagógicos correlativos que se consideran como heteroestructurantes centrados en la enseñanza y en la figura del maestro; mientras que en el otro extremo, el paradigma libertario, con modelos pedagógicos autoestructurantes, centrados en el aprendizaje y en la figura del estudiante, siendo el tercer paradigma el punto medio con modelos pedagógicos dialogantes, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un diálogo permanente entre estudiantes y maestros (Zubiría, 2006).

> generaciones, y sobre esa base adoptaremos planes para nuestro propio cambio (Pérez, 2001, p. 24).

Por su parte, Dubet[66], cuestiona este intento explicativo como una estrategia, tanto del pensamiento religioso como del científico para dotar de sentido a los comportamientos humanos, pero en el fondo la considera como una salida que justifica a la violencia:

> La fuerza de estos paradigmas apela a dos hechos esenciales. Por un lado, son normativamente maleables, y de acuerdo a las circunstancias, llegan a ser "progresistas" o "conservadores" ... Por otro lado, engloban los discursos sapientes y los cotidianos, establecen relaciones entre el conocimiento social y la acción. La "debilidad" de estos modelos, se puede ver bien, se relaciona con el hecho que descansan sobre verdaderas apuestas ontológicas relativas a la naturaleza humana. Entonces, apelan, querámoslo o no, a un supuesto ético y religioso, siendo este denegado. En este sentido, la violencia está en la base del pensamiento social, siendo "impensada", escandalosa, como en la teología clásica donde la pregunta más difícil de contestar es la del mal (Dubet, 1998, p. 35).

A pesar de ello, sin perder de vista las conclusiones de Dubet, la conceptualización acerca del paso del paradigma de la disciplina al de la convivencia puede ser de utilidad como marco de referencia para identificar modelos de acción en la escuela y sobre todo ganar coherencia. La tabla 7 presenta una síntesis en este cambio.

[66] Dubet expone tres paradigmas, el primero, desde la religión y el psicoanálisis que comprende la violencia y el mal desde una visión metafísica; el segundo, desde Hobes y Weber, en donde el Estado se requiere para dominar la bestia humana y el tercero, el roussoniano, en donde incluso el malvado es una víctima de las circunstancias sociales (Dubet, 1998)

Tabla 7. *Paradigma de la disciplina frente al paradigma de la convivencia en la escuela*

Aspecto	Paradigma de la disciplina	Paradigma de la convivencia
Poder	Autoritarismo, centralizado, poca participación, desestima de cuerpos colegiados, sistemas de regulación burocráticos	Democrático, descentralizado, participativo, estima a cuerpos colegiados, sistema de regulación consensuado
Otredad	Objeta o ignora la diversidad	Reconoce y auspicia la diversidad
Valores	Formalismo, heteronomía	Ejercicio vivencial, autonomía
Relaciones	Disciplina impuesta a partir del control, actitud pasiva de los miembros de la comunidad, minimiza el trabajo en equipo	convivencia construida dinámicamente a partir de la confianza, actitud activa de los miembros de la comunidad, maximiza trabajo en equipo
Tipo de organización	Expulsiva, identidad negativa hacia la institución	Retentiva, identidad positiva hacia la institución
Participantes	Se orienta exclusivamente a estudiantes	Se orienta hacia todas y todos los miembros de la comunidad educativa
Justicia escolar	Argumentos emocionales, criterios punitivos, privación de los bienes simbólicos	Argumentos reflexivos, criterios reparatorios y protectores, no afecta la apropiación de los bienes simbólicos
Clima escolar	Malestar institucional	Bienestar institucional
Pedagogía	Proyectos rígidos, el saber aceptado es del currículo oficial, distribución desigual del conocimiento y la información, homogeneidad	Proyectos flexibles, el saber significativo es el del currículo como el de los intereses específicos de estudiantes, distribución equitativa del conocimiento y la información, heterogeneidad
Conflicto	Negado o desestimado	Admitido o constitutivo
Comunicación	Unidireccional, vertical	Multidireccional, horizontal
Violencia	Mayor significación a la violencia física	Reconocimiento de todos los tipos de violencia escolar

Fuente. Adaptación propia a partir de Maldonado (2004, pp. 22-23)

A simple vista, esta categorización en paradigmas parece plausible y evoca el rechazo al autoritarismo que se le ha endilgado históricamente a la escuela[67], pero como toda clasificación, corre el riesgo de ser reduccionista, en este caso por plantear de entrada un paradigma como indeseable y el otro como el correcto, así como por presentar de manera un tanto lineal el decurso de la historia. Por tanto, cabe resaltar la diversidad de situaciones y agentes sociales en

[67] Desde el enfoque foucoltiano, la escuela es una institución disciplinaria en sociedades del mismo cuño, habría sido necesaria para encausar a las masas que llegaban a las ciudades tanto para la vida en sociedad como para el trabajo en las fábricas (Saldarriaga, 2003, p. 133), siendo la *educación para todos*, la *educación para toda la vida*, el *educapital* y el *autoaprendizaje*, dispositivos que profundizan la escolarización (Cuesta, 2005; Martínez Boom, 2015a y 2015b); la convivencia como formación ciudadana sería *ciudadanización* en donde se interviene el ambiente haciendo parecer al sujeto que se desenvuelve con libertad (Cortés, 2013), así el cambio de paradigma de la disciplina a la convivencia escolar se puede entender como el paso hacia un tipo de sociedad de control, que no requiere ya de manera urgente trabajadores sino consumidores, en donde la autonomía se vive como una libertad controlada sin requerir del disciplinamiento, pues el sujeto se mueve en un plano de elecciones dentro de posibilidades predeterminadas o como sociedad del espectáculo, cuando los sujetos actúan para no autoexcluirse, del panóptico al sinóptico (Simons y Masschelein, 2013).

las escuelas, ya que es menos probable encontrar la presencia pura de uno de los dos paradigmas, sino más bien una amalgama compleja y única en respuesta a la complejidad de cada caso. Sin embargo, esta complejidad no siempre es percibida de manera tranquila por los agentes implicados en la educación, pues se tiende a ver como incoherencia. En el plano de las normas, Magendzo, Toledo y Gutiérrez, cuestionan la coexistencia de los dos paradigmas antagónicos en la ley de convivencia escolar de Chile, que no permiten complementariedad, pues se basan en principios muy distintos (Magendzo y otros, 2012, p. 381), de manera similar a lo que encuentra Zurita en la producción de leyes en contra de la violencia escolar por Estados en México, en donde no parece haber coherencia por la presencia de miradas criminalísticas frente a otras más pedagógicas (Zurita, 2012).

En el plano de las relaciones cotidianas en la escuela, Eljach encuentra que América Latina aún está lejos de un cambio de paradigma, "…las vías de represión y la descalificación se mantienen vigentes, mientras que las alternativas centradas en el respeto de la dignidad y los derechos de los niños y niñas se encuentran ante múltiples dificultades para imponerse como nuevo modelo" (Eljach, 2011, p. 25).

En la voz de maestros y maestras de las escuelas de Mosquera, se identifica que hay un cambio histórico, desde afuera, con fuerte componente jurídico, pero se percibe con malestar:

> Eso es producto de un fenómeno mundial, un fenómeno de petición de derechos, porque sale la constitución del 91 que realmente la gente empieza a mirar muchos derechos por allá después de los 10 años, empieza a darse cuenta que sí funciona colocar cualquier artículo [recurso], por ejemplo un derecho de petición, una acción de cumplimiento, qué sé yo, entonces ya los muchachos ya les parece, ya se les enseñó, "no, pues pasen una carta, 9 o 10 días para que le contesten" y ahí al mismo que le pasó la carta él le va

> diciendo “hola, pero usted puede hacer tal cosa, - de verdad?, - sí, si quiere yo le ayudo a redactarla, ahí hay un formato y hágale, eso no quiere decir que usted vaya a quitarle la cabeza.” Si, actualmente está basado en el derecho. (ESM 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017)

Al igual que como incertidumbre y duda:

> …no sé si es que estemos en un paso, en un cambio, en algo, pero sí, estamos en un momento, le digo, en la educación y los docentes como tal, en un momento, como de ¿para dónde vamos?, ¿sí?, creo que eso también genera en uno eso, incertidumbre, dudas… (ESM 5, comunicación personal, 9 de noviembre de 2017)

2.3. La convivencia escolar en la Política Educativa de Colombia (1994-2018)

En esta sección se retoma el asunto de la Política Pública (PP) en relación con la convivencia escolar, en el caso específico de Colombia, teniendo en cuenta las particularidades, como república presidencialista, centralista, cuya organización político administrativa se plantea del gobierno nacional, a los departamentos, a los municipios y a los distritos especiales, siendo en educación la máxima instancia política el Ministerio de Educación Nacional, mientras que en los niveles departamental, municipal y distrital, las Secretarías de Educación departamentales o municipales. Asimismo, se encuentra la jerarquía escalonada propuesta en la pirámide de Kelsen, por la que se comprende lo fundamental consignado en la Constitución Nacional de 1991 como norma de normas; en un segundo nivel las leyes orgánicas y especiales, en nuestro caso la ley general de educación o la ley de convivencia; luego el nivel de decretos y resoluciones, como los estatutos docentes, y, por último, las sentencias (Verdu, 1989). No obstante, también es importante aclarar que la política pública no se reduce a leyes, sino que se materializa en Planes,

Programas y Proyectos, que se definen en los periodos de gobierno en cada nivel regional, independientemente de la vinculación o alcances que logren (Vázquez y Delaplace, 2011).

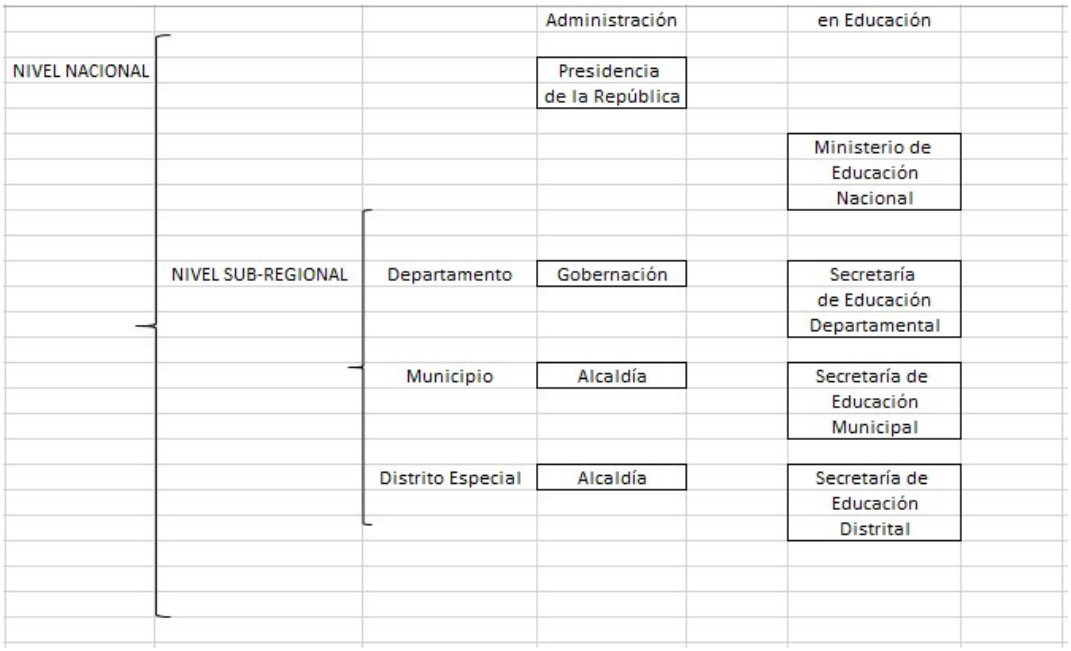


Figura 20. Fuente de la Política Pública en Educación en Colombia.

Fuente. Elaboración propia

Así, la política pública puede provenir del gobierno central desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de cada periodo presidencial, pasando muchas veces por la aprobación de presupuesto para ejecución de la PP que proviene del Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Consejo Nacional de Política Económica y Social, en documentos conocidos como CONPES, así como los Planes Decenales de Educación emitidos por el Ministerio de Educación, siendo estos tres referentes de alcance nacional, mientras que los Planes de Gobierno de Mosquera, de cada periodo de gobierno de la alcaldía, en el nivel municipal. Por ser un Estado centralista, la contradicción entre el nivel nacional y el subregional es baja, la política pública municipal puede incluir las particularidades, pero siempre en concordancia con lo planteado desde el nivel nacional. En la figura 20 se resume el esquema de producción de PP en educación.

2.3.1. Política pública de convivencia escolar entre 1994-2018: nivel nacional, departamental y municipal.

A continuación, se presentan los resultados de la revisión de ciento ocho (108) fuentes documentales primarias sobre Política Pública (PP) en educación, en el nivel nacional seis (6) Planes de Desarrollo emitidos por la Presidencia de la República en los periodos entre 1994 a 2018; tres (3) Planes Decenales de Educación emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); ochenta y dos (82) documentos CONPES, así como en el nivel sub-regional, diez (10) Planes de Gobierno de la Gobernación de Cundinamarca, cuatro (4) de la Alcaldía de Mosquera, el Plan Territorial de Formación docente, el Plan Decenal de Educación de Cundinamarca y la base de datos de los proyectos del Concejo de Mosquera, para encontrar la manera como se presenta el tema de convivencia escolar en la política educativa como estructura en la que se mueven los agentes sociales.

a). Política educativa y convivencia escolar entre 1994 a 2018 en el nivel nacional. En esta sección se presentan los hallazgos de la revisión de las fuentes documentales del nivel nacional en educación, entre ellos seis (6) Planes Nacionales de Desarrollo emitidos por la Presidencia de la República en cada periodo de gobierno, los documentos CONPES (82) y los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional como lo son tres (3) Planes Decenales de Educación. Cabe aclarar que lo que se presenta en este apartado corresponde con lo que aparece en los documentos revisados, por lo que no se trata de un ejercicio de evaluación de cumplimiento de metas ni de contrastación con lo percibido o realizado en la realidad, pues el énfasis tiene que ver con comprender aspectos que conforman la estructura social en relación con la convivencia escolar (CE) que se convierten en los puntos de referencia.

En la presidencia de Ernesto Samper Pizano (1994-1998), se formuló el PND *El Salto Social*, en donde se plantea la relación entre educación y desarrollo económico, tal como se

evidenció en los documentos internacionales de educación, aparece la referencia a cobertura y calidad y la orientación hacia la autonomía escolar en cabeza de las instituciones, en la línea de lo estipulado en la Ley General de Educación 115 (Congreso de la República, 1994) y su decreto reglamentario 1860 (Presidencia de la República, 1994), herencia del gobierno saliente, en las que se plantea por primera vez la democratización de la escuela en la figura del gobierno escolar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y la creación participativa del manual de convivencia de cada IE. En este Plan de Desarrollo hay referencia indirecta sobre CE a través de la participación en el gobierno escolar.

En el PND *Cambio para Construir la Paz*, del presidente Andrés Pastrana (1998-2002), la educación se toma desde el desarrollo del capital humano, con énfasis en la modernización de la estructura de la prestación del servicio educativo desde la cultura de la evaluación y el control social con base en indicadores con el Sistema Nacional de Evaluación y el Sistema de Información de Gestión, al igual que la reforma al sistema de asignación de recursos desde criterios técnicos. El Plan define cinco Programas en educación, sobre la modernización, la calidad, la cobertura, siendo el Programa *Constructores de un nuevo país: juventudes*, el único que menciona textualmente la paz y la convivencia, indicando que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) deben incorporar las dimensiones deportiva, artística y ética para posibilitar que las juventudes escolarizadas puedan enfocar su atención en el desarrollo integral, igualmente, se menciona el entonces viceministerio de juventud como el encargado de fomentar con programas focalizados la formación juvenil en resolución de conflictos y las oportunidades laborales para la juventud fuera del espacio escolar. En este periodo se publica la ley 715 sobre el Sistema General de Participaciones (SGP) y el estatuto docente 1278 vigente actualmente.

En el PND *Hacia un Estado Comunitario*, del presidente Álvaro Uribe, primer periodo (2002-2006), aparece como una línea de trabajo general el fortalecimiento de la convivencia ciudadana y los valores, no exclusivamente para lo educativo pues se considera la transparencia, el respeto de los DDHH y la recuperación de la credibilidad en las instituciones en todos los escenarios. La política educativa se denominó *Revolución educativa*, con tres programas: Ampliación de Cobertura en todos los niveles, por reorganización y financiación; Mejoramiento de la Calidad de la educación en todos los niveles, por medio de la creación de Estándares de calidad de educación básica y media, Evaluación de Competencias a estudiantes y docentes, Planes de Mejoramiento Institucional, Aumento de Conectividad y Acreditación de la Educación Superior, y el Programa de Mejoramiento de la eficiencia del Sector Educativo, en modernización del MEN y de las entidades subregionales, Planes de Gestión y Desempeño y el Sistema de Información del Sector Educativo (Uribe, 2002, pp. 173-187). En el Plan no aparece referencia textual a convivencia escolar o un aspecto relacionado.

En el segundo periodo presidencial de Álvaro Uribe (2006-2010), en PND *Estado comunitario: desarrollo para todos*, se orienta la educación hacia la formación de capital humano, incluyendo la evaluación por competencias y el sistema de calidad, se hace énfasis en las competencias laborales a lo largo de la vida y las competencias ciudadanas, que se retomarán más adelante. El modelo de educación por competencias se presenta en la figura 21, encontrándose que las Competencias Ciudadanas junto con las Competencias básicas son transversales a todo el proceso educativo desde la educación básica hasta la superior, mientras que las Competencias laborales específicas y generales y las Competencias Investigativas se reservan para la educación post-secundaria. Además de lo educativo, en la política de cultura se

incluye el arte y la cultura como estrategias para mejorar la convivencia ciudadana en espacios comunitarios en las regiones.

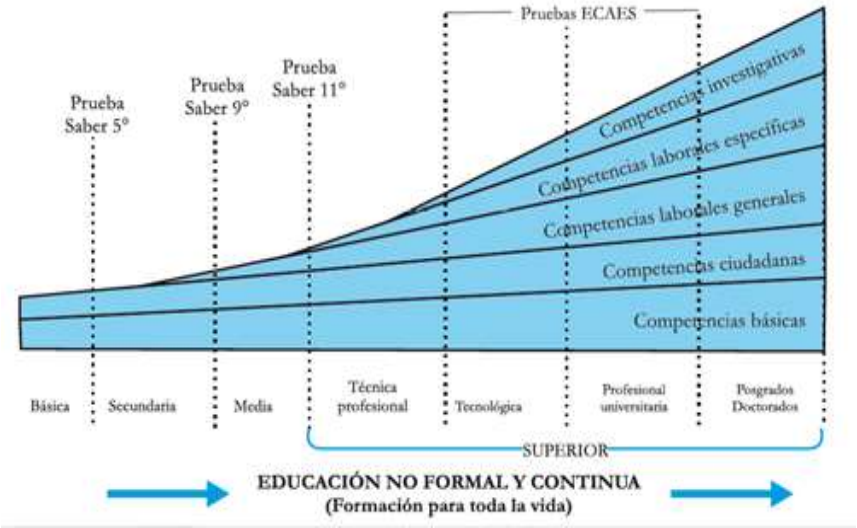


Figura 21. Modelo de Educación por Competencias según PND (2006-2010).

Fuente. Uribe (2006, p. 301)

El PND del primer periodo de gobierno del presidente Juan Manuel Santos (2010-2014), *Prosperidad para todos*, presenta una continuidad de la política educativa del periodo anterior, entendiendo la educación como parte del desarrollo del Capital Humano, a partir del modelo de Educación por Competencias, con énfasis en el proceso de evaluación para todos los niveles, con pruebas estandarizadas[68] en educación básica y media; sistema de evaluación para acceso, desempeño y ascenso de docentes públicos; evaluación de programas de educación superior y evaluación de inserción de egresados al mercado laboral (Santos, 2010, pp. 115-117). Como se aprecia en la figura 22, el esquema es el mismo que se presentó en el Plan de Desarrollo del segundo periodo de Álvaro Uribe, salvo que en este caso se enfatiza en la evaluación y se enmarca el proceso como parte de la Educación para toda la vida.

[68] Las pruebas estandarizadas de Estado en Colombia son diseñadas y aplicadas por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), para grados quinto, noveno y undécimo, al igual que en el cierre de los programas tecnológicos y profesionales, su nombre es pruebas SABER.

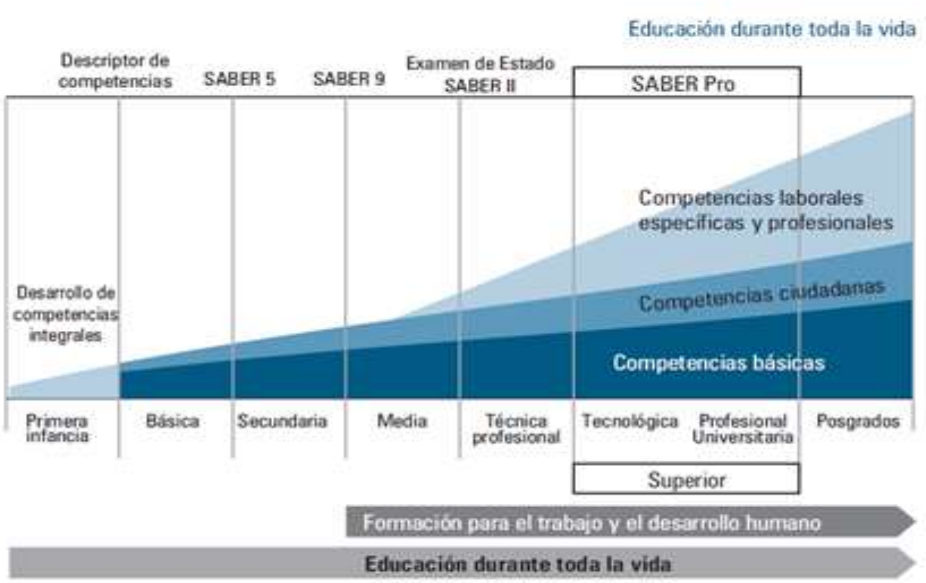


Figura 22. Modelo de Educación por Competencias según el PND (2010-2014).

Fuente. Santos (2010, p. 109)

El PND *Todos por un nuevo país*, del segundo periodo presidencial de Juan Manuel Santos (2014-2018), es más operativo en cuanto a la optimización del gasto de los recursos financieros con la creación de la canasta educativa y los indicadores de cobertura, deserción y resultados en pruebas saber, orientándose de manera focalizada en los aspectos y poblaciones con bajos resultados, con programas para el aumento de la cobertura y calidad, la educación de cero a siempre, mejoramiento docente, jornada única, alimentación escolar, bilingüismo, reducción del analfabetismo, creación del sistema de educación indígena y del sistema de educación terciaria (Santos, 2014, pp. 85-102). Aparece una referencia indirecta a CE en el programa de Jornada Única fomentando la permanencia del estudiantado por más horas en la Institución Educativa, como un argumento para el aumento de la calidad, pero también para evitar la deserción, el trabajo infantil, los embarazos adolescentes y la delincuencia juvenil.

La tabla 8 presenta un resumen de lo educativo en los PND entre 1994 a 2018, notándose el énfasis en modernización, cobertura y calidad, mientras que los programas de convivencia

escolar son incipientes, siendo abordados en los últimos periodos de gobierno como competencias ciudadanas atadas a las competencias laborales.

Tabla 8. *Comparativo de Planes de Desarrollo y CE (1994-2018)*

Plan de Desarrollo	Título	Educación	Ejes de trabajo en Educación	Referencia a CE	Programasen CE
Samper (1994-1998)	*El salto social*	Es un eje del desarrollo integral, base de la cultura y la ciudadanía	Cobertura y calidad a partir del aprendizaje, la autonomía institucional y la distribución de recursos por resultados.	NA, indirectamente en la participación estudiantil en gobierno escolar	NA
Pastrana (1998-2002)	*Cambio para construir la paz*	Fundamento para el desarrollo del capital humano	Modernización, descentralización y eficiencia.	Programa de constructores de un nuevo país, con énfasis en juventud fuera del espacio escolar	NA
Uribe I (2002-2006)	*Hacia un Estado comunitario*	Factor de desarrollo humano	Cobertura, calidad y eficiencia del sector educativo por medio de evaluación de competencias e indicadores de gestión	De manera general como convivencia ciudadana	NA
Uribe II (2006-2010)	*Estado comunitario: Desarrollo para todos*	Capital Humano en competencias laborales y ciudadanas	Evaluación por competencias y Sistema de calidad, estándares	Competencias Ciudadanas	Modelo de educación por competencias
Santos I(2010-2014)	Prosperidad para todos	Capital Humano en competencias laborales y ciudadanas	Evaluación por competencias y Sistema Nacional de Evaluación	Competencias Ciudadanas	Modelo de educación por competencias
Santos II (2014-2018)	Todos por un nuevo país	Para la igualdad de oportunidades	Optimización de recursos para aumento de cobertura y calidad, mejoramiento docente y bilingüismo	NA	NA

Fuente. Elaboración propia

En segundo lugar, en cuanto a los documentos del nivel nacional, se revisaron tres Planes Decenales de Educación (PDE) emitidos por el MEN, al proponerse para diez años de vigencia alcanzan a tomar la labor de tres periodos presidenciales, el primero en los dos últimos años, el segundo completamente y el tercero en sus primeros años (MEN, 2006, p. 13). La tabla 9 presenta el comparativo de los PDE en relación con la CE.

Tabla 9. *Comparativo de Planes Decenales de Educación y CE*

Plan Decenal de Educación	Título	Fines	Referencia a CE	Programasen CE
1996-2005	*La Educación un compromiso de todos*	Integración de modalidades, sectores y niveles, expansión, calidad, gestión, equidad, autonomía escolar, mejoramiento docente	En la participación y democratización de las IE, construcción participativa de manuales de convivencia y enseñanza de la Constitución y la ciudadanía	Fortalecimiento de la autonomía y democratización de las IE
2006-2015	*Pacto social por la Educación*	Fines de la educación del siglo XXI, derecho a la educación y actores de la educación	Saber convivir	Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía
2016-2026	*El camino hacia la calidad y la equidad*	Aumento de presupuesto para el derecho a la educación, pertinencia, participación, descentralización y flexibilidad	Competencias para la paz y la ciudadanía	Escuelas como territorios de paz y planes educativos flexibles y pertinentes

Fuente. Elaboración propia

Se encontró que el PDE de 1996-2005 propone programas para el mejoramiento de la educación como integración de modalidades, niveles y sectores; mejoramiento de la calidad con proyectos como ambientes escolares y dotación, incentivo a docentes, expedición pedagógica, materiales y medios educativos; expansión y diversificación en todos los niveles y modalidades de la educación; promoción de la equidad del sector educativo hacia los grupos minoritarios;

fortalecimiento de las IE en democratización, integración a la comunidad, asesoría en construcción de PEI, modernización; modernización de las Entidades Territoriales en autonomía, gestión y descentralización; promoción de la cultura y dignificación y profesionalización docente (MEN, 1996, pp. 11-16). En cuanto a la CE se menciona indirectamente en la participación y democratización de las IE (MEN, 1996, p. 8).

El segundo PDE revisado, 2006-2015, presenta macro objetivos en torno a desafíos de la educación en cuanto a los fines de la educación para el siglo XXI en educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, renovación pedagógica y uso de las TIC en educación, ciencia y tecnología integradas a la educación; garantías para el cumplimiento del derecho a la educación, con más y mejor inversión, educación inicial, equidad, acceso, permanencia y calidad, gestión del Sistema Educativo; agentes educativos, en mejoramiento docente, al igual que mecanismos de seguimiento y evaluación de este PDE (MEN, 2006, pp. 19-60). En cuanto a la CE, se indica el diseño de currículos desde el desarrollo humano que posibiliten "el desarrollo de competencias, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral" (MEN, 2006, p. 22). Esto desde el respeto de la diversidad, la inclusión, la equidad, el enfoque de derechos y deberes, la valoración y tratamiento de los conflictos y el respeto a la biodiversidad y el desarrollo sostenible (MEN, 2006, p. 23), para esto se reclama un esfuerzo intersectorial y de la sociedad en su conjunto.

El tercer PDE revisado, 2016-2026, define objetivos en relación con precisar el alcance del derecho a la educación, aumento del presupuesto para educación, un Sistema Educativo descentralizado y participativo, lineamientos curriculares pertinentes y flexibles, uso de tecnologías de información, recursos e investigación, mejoramiento docente, construcción de una

sociedad en paz, basada en el respeto a la diversidad, la inclusión y la equidad, prioridad a la población rural (MEN, 2016, pp. 39-66). En cuanto a CE se hace referencia a aspectos estructurales sobre la generación de ambientes educativos incluyentes en los que se viva en condiciones propicias para la paz desde el diseño de planes flexibles que reconozcan la diversidad y se basen en la equidad, así como la indicación de propiciar el aprendizaje de competencias ciudadanas, todo en el marco del proceso de paz (MEN, 2016, pp. 51-57) y las competencias del siglo XXI al estilo de Delors (MEN, 2016, p. 51).

Por último sobre el nivel nacional, se presentan los resultados de la revisión de los documentos estatales del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), integrado por Vicepresidente, Ministros, director del Departamento de Ciencia y Tecnología y el director del Departamento Nacional de Planeación (DNP), quien hace las veces de secretario, organismo multisectorial que define la planeación y el gasto del presupuesto nacional en los programas y proyectos de las políticas públicas definidas en el Plan de Desarrollo. Se revisaron 82 documentos del DNP, entre Conpes sociales, económicos y documentos del sistema general de participaciones (SGP), desde 1994 a 2017, sobre temas educativos, encontrando que 45 se ocupan, como tema central, de la distribución del presupuesto y ajustes del mismo, para garantizar el aumento de la cobertura en las regiones, empleando diferentes metodologías que posibiliten la llegada de los recursos a las regiones. Adicionalmente, otros seis (6) documentos se centran en la calidad de la educación, siendo otros temas como alimentación escolar, jornada única, nómina de docentes, temas secundarios que aparecen al lado de cobertura y calidad. En temas cercanos a CE se encontró el Conpes económico 2779 de 1995, sobre convivencia ciudadana y participación; Educación ciudadana en el Conpes económico 2951 de 1997; formación de capital humano en el Conpes económico 3674 de 2010; competencias ciudadanas

en el Conpes 3708 de 2011 y el DDRSGP 021 de 2017, dedicado al índice sintético de calidad como metodología para medir la calidad incluyendo el ambiente escolar[69]. En la figura 23 se presenta la tendencia de los temas trabajados en los CONPES.

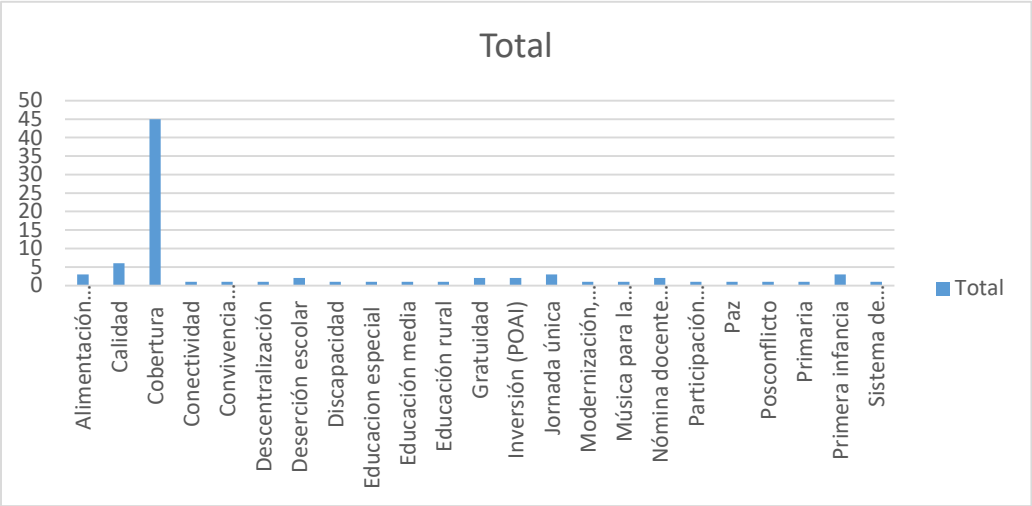


Figura 23. Temas de política educativa en DNP entre 1994 a 2017.

Fuente. Elaboración propia a partir de revisión de 82 documentos CONPES (DNP de 1994-2017)

El Conpes 2779 de 1995, trata de la convivencia ciudadana, teniendo como un componente la educación en la enseñanza de la democracia, la participación y la convivencia (DNP, 1997, p. 20). Por su parte, el Conpes 2951 de 1997, también sobre convivencia ciudadana, toma como uno de sus seis componentes el de la educación para la ciudadanía desde los medios de comunicación para la población en general (DNP, 1997, p. 3), por lo que no puede considerarse un programa escolar. El Conpes 3674 de 2010, haciendo eco del PND 2006-2010, presenta la relación entre Sistema de Formación del Capital Humano (SFCH), la pertinencia de la formación en competencias laborales, la mayor movilidad entre los niveles y modalidades educativos y los requerimientos del sector productivo (DNP, 2010, pp. 40-43), desde la justificación del

[69] El enfoque elegido en Colombia para estudiar la convivencia escolar, además del trabajo en competencias ciudadanas, está centrado en la encuesta de ambiente escolar que se aplica en la prueba censal en grados quinto y noveno, en la línea de Clima Escolar como se presentó en el apartado de Estado del Arte.

crecimiento macroeconómico y la educación, al igual que el mejor rendimiento laboral que incide en el crecimiento microeconómico (DNP, 2010, p. 42). El presupuesto destina a la creación de la Comisión Interinstitucional para la Gestión del Recurso Humano, el Sistema de Certificación de Competencias Laborales y el Sistema de Calidad de Formación del Capital Humano (DNP, 2010, pp. 53-68). Aquí la CE aparece de manera indirecta solamente que el énfasis es en las competencias laborales. El Conpes 3708 de 2011, aprobó un préstamo por cuarenta y seis millones (46'000.000) de dólares para realizar el Programa de Apoyo en Gestión de la Educación, del Plan de Educación de Calidad para la Prosperidad de Santos (2010-2014), en tres componentes: modernización y gestión descentralizada, fomento de las competencias ciudadanas y la educación para el ejercicio de los DDHH y el aumento de la graduación en programas técnicos y tecnológicos. Seis millones (6'000.000) de dólares de estos para competencias ciudadanas, entre un Fondo para las Secretarías de Educación y Escuelas Normales, asistencia técnica a Secretarías de Educación, proyectos de investigación, formación de docentes, indicadores de clima escolar en IE y módulo de competencias ciudadanas en las pruebas Saber Pro (DNP, 2011, p. 15). Las competencias ciudadanas se aprueban con dos argumentos, la evidencia de climas de agresión y violencia en las IE en el país que según estudios presentados se reducen con el trabajo en competencias ciudadanas y la relación entre clima escolar y calidad de la educación (DNP, 2011, p. 6). En el documento Conpes DDRSGP 021 de 2017, se incluye entre otros gastos el presupuesto para pagar las bonificaciones[70] por logro del Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE), indicador que mide la cobertura, la permanencia/deserción, los resultados en pruebas saber con el componente de ambiente escolar y

[70] Según el documento, el costo de estas bonificaciones para ese año fue de 2.254 millones de pesos, que se entregaron en un bono de un salario mensual adicional a cada docente y administrativo de cada institución que superó la meta de mejoramiento anual propuesta por ISCE para el año respectivo (DNP, 2017, p. 12)

mejoramiento en los resultados, por lo que se hace una referencia indirecta a la CE desde la relación entre clima y calidad.

b). Política educativa y convivencia escolar entre 1994 a 2018 en el nivel subregional: departamento y municipio. A continuación, se presenta el resultado de la revisión de diecisiete (17) documentos, entre Planes de gobierno, diez (10) de ellos de la Gobernación de Cundinamarca y cuatro (4) de la alcaldía de Mosquera, así como un Plan Decenal de Educación de Cundinamarca, el Plan Territorial de Formación de docentes y una base de datos de proyectos del Concejo de Mosquera.

En el Plan de Gobierno de Leonor Serrano (1995-1997) gobernadora del departamento de Cundinamarca, la referencia a educación se relaciona con la reorganización de las instituciones educativas y la recuperación de la doble jornada, para aumento de cobertura, no existe ninguna referencia a CE. En el Plan de Gobierno del departamento de Cundinamarca del gobernador Álvaro Cruz (2001-2004), se encontraron programas hacia el aumento de cobertura y permanencia y en CE, la referencia indirecta en formación transversal en aspectos como ética y valores "…para crear un ambiente educativo sano (Cruz, 2001, p. 20). En el Plan de Desarrollo del gobernador Andrés González (2008-2012), se enfatiza en la expansión de la cobertura sobre todo para llegar a la población rural y aumentar la permanencia, mejorando la distribución de los recursos, la infraestructura y otros servicios relacionados con la educación como dotación, transporte y alimentación escolar. En cuanto a CE, el subprograma de formación para la vida indica como uno de sus ejes:

> …la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la convivencia, el cooperativismo, el aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas

> y, en general, la formación en el ejercicio de los derechos humanos y la recuperación y apropiación de los valores (González, 2008, p. 29).

En el año de 2010, el Municipio de Mosquera recibe la aprobación para ser reconocido como Entidad Territorial Certificada (ETC), por lo que, de ese año en adelante, los procesos en los diferentes sectores se llevan a cabo con presupuesto directamente asignado sin que se dependa de la administración del Departamento de Cundinamarca. En educación, implica la creación de la Secretaría de Educación Municipal de Mosquera, que desde ese momento toma las riendas de los procesos. Se mencionan a continuación dos Planes de Gobierno de Cundinamarca que corresponden a los periodos siguientes, solamente como punto de referencia.

En el Plan de Gobierno del segundo periodo del gobernador Álvaro Cruz (2012-2016), se promovió el aumento de cobertura y permanencia, incluyendo programas de bilingüismo y uso de las tecnologías (Cruz, 2011, pp. 5-6). No se hace mención directa ni indirecta a temas relacionados con CE. En el Plan de Gobierno del gobernador Jorge Rey (2016-2020), se hace énfasis en el componente de calidad en cuanto a innovación y trabajo en las áreas de conocimiento. En cuanto a CE, se hace referencia indirecta en el programa de Redes de Aprendizaje Docente, en el que se indica el trabajo de formación y mejoramiento docente haciendo parte del Observatorio Educativo Departamental que investiga sobre diversos temas, entre ellos en DDHH y democracia (Rey, 2016, p. 52).

En el nivel departamental, también se revisó el Plan Decenal de Educación de Cundinamarca (2013-2022), solamente como punto de referencia pues no tiene competencia directa en Mosquera. En éste se encontraron tres líneas programáticas sobre CE, la primera denominada Educación en y para la paz y la no violencia, con programas en formación de DDHH, resolución de conflictos, cultura de paz y estudiantes como gestores de paz

(Gobernación de Cundinamarca, 2014, p. 74). La línea programática denominada Educación para la convivencia en las IE y los actores que la apoyan, presenta con programas como el diseño e implementación de Redes de Paz hacia las IE con apoyo intersectorial, programas en competencias comunicativas para todos los miembros de la comunidad educativa, acompañamiento para actualización participativa de los manuales de convivencia, formación para el libre desarrollo de la personalidad y la educación sexual y reproductiva, prevención de consumo de sustancias psicoactivas (SPA) (Gobernación de Cundinamarca, 2014, pp. 75-76). La tercera línea programática llamada Educación ciudadana y ética para cundinamarqueses socialmente responsables, incluye programas en formación en valores para las familias, alianzas con organismo externos para prevenir y reducir el maltrato infantil, fortalecimiento de espacios de participación democrática en las IE y fortalecimiento de la cátedra de formación ética, ciudadana, en valores y DDHH (Gobernación de Cundinamarca, 2014, p. 77).

En cuanto al nivel municipal, se revisaron seis documentos, entre ellos las PP de cuatro periodos de gobierno de la alcaldía, la primera desde el documento de informe final de gestión y las otras desde los Planes de gobierno, al igual que el Plan Territorial de Formación de docentes y directivos docentes (2012-2015) y la base de datos de proyectos del Concejo de Mosquera. Se encontró que en la alcaldía de José Álvaro Rozo (2005-2007) se orientaron los esfuerzos a planta física de las IE, aumento de la cobertura, realización de eventos culturales y deportivos; no se encontró ninguna referencia a CE (Rozo, 2007, pp. 12-13). En el Plan de Desarrollo del alcalde Álvaro Rincón (2008-2011) se plantea la PP educativa hacia el aumento de la cobertura, la infraestructura, dotación de tecnología y bilingüismo. En cuanto a CE se hace referencia indirecta en el mejoramiento de la calidad en competencias generales, laborales y ciudadanas, a través de indicadores y evaluaciones que permitan medir el mejoramiento (Rincón, 2008, pp. 4-

5). En el Programa de gobierno del alcalde Nicolás García (2012-2015), la política educativa denominada Educación en Marcha incluye programas en mejoramiento de infraestructura, ampliación de cobertura, extensión de jornada escolar, programas en lectura, bilingüismo, tecnología, innovación, incentivos para educación superior, subsidio de transporte y eficiencia administrativa. En CE se menciona indirectamente en el programa de Educando en Valores para promover la sana convivencia (García, 2012, pp. 11-13). Por otra parte, en el Plan Territorial de Formación de docentes de Mosquera aparece el programa de formación en competencias ciudadanas y el de atención a situaciones sociales y familiares (Secretaría de Educación de Mosquera, 2012, pp. 29-30). En el Plan de Desarrollo del alcalde Emilio Casallas (2016-2019) aparecen programas de aumento de la cobertura en el mejoramiento y ampliación de infraestructura, mejoramiento de la calidad en dotación, aumento de la jornada escolar, incentivo a docentes y seguimiento a indicadores de calidad del ISCE (Casallas, 2016, pp. 262-264). En CE aparece el programa de Educación para la Paz, en escuelas de padres, cátedra de paz y proyectos pedagógicos transversales para la reducción de la violencia (Casallas, 2016, p. 267). En cuanto a la revisión de la base de datos de los proyectos del Concejo de Mosquera, se encontró que de los 456 acuerdos emitidos entre los años de 1994 a 2010, sobre educación solamente aparecen acuerdos para la creación de instituciones educativas (acuerdo 4 de 2002) y distinción al mérito educativo (acuerdo 26 de 2002) (Concejo de Mosquera, 2018).

Después de la revisión documental de las ciento ocho (108) fuentes, se puede afirmar que la PP educativa colombiana entre 1994 a 2018, desde el nivel nacional al municipal, se ha centrado en la ampliación de la cobertura, la calidad y la modernización, por lo que sin lograr determinar la mala o buena intención de los políticos y burócratas del Estado colombiano como metacampo, las alternativas que han encontrado para conseguir estos objetivos se orientan mayoritariamente a

la recepción de las indicaciones internacionales, además como resultado del hecho que resalta Bourdieu (2001b), cuando indica que los políticos profesionales saben de política pero carecen del conocimiento experto de los campos específicos, en este caso, del campo académico, y los burócratas del campo tienden a ser más expertos del uso de los conocimientos científicos que contribuyan a aumentar los indicadores de medición que permitan presentar mejores resultados, en lo que se puede considerar como un uso instrumental de la ciencia:

> …los mismos hombres políticos pueden de muy buena fe escuchar el discurso científico al revés, no solamente porque no lo comprenden o, aunque lo comprendan y estén bien dispuestos, podrían tergiversarlo, deformarlo de acuerdo a sus expectativas e intereses. Es cierto que hay una tendencia de los políticos a hacer un uso instrumental de las ciencias económicas y sociales (Bourdieu, 2001b, p. 38)

Entonces, en el mejor de los casos, el discurso mundial sobre educación es el que se ha trasladado a través de las políticas educativas del Estado colombiano, como parte del discurso neoliberal de la mundialización como violencia simbólica:

> En unos pocos años, en todas las sociedades avanzadas, los empleadores, los funcionarios internacionales, los funcionarios públicos de alto rango, los intelectuales de los medios de comunicación y los periodistas de alto vuelo han empezado a expresar una extraña neolengua. Su vocabulario, que parece haber surgido de la nada, ahora está en boca de todos…Al igual que la dominación étnica o de género, el imperialismo cultural es una forma de violencia simbólica que se basa en una relación de comunicación restringida para extorsionar a la sumisión. En el caso que nos ocupa, su particularidad consiste en

> universalizar los particularismos vinculados a una experiencia histórica singular (Bourdieu y Wacquant, 2001, p. 1[71]).

Para el caso de la educación, este discurso neoliberal pone a circular como si fuera natural terminología que incluye la *modernización* como reducción del Estado y sus responsabilidades, desmantelando las conquistas sociales de décadas, en tercerización de la prestación del servicio educativo con figuras como la concesión (Arnove, 2006, p. 54); *gestión,* noción proveniente del campo administrativo, ajena al campo escolar, con énfasis en la competitividad y los resultados con premios y castigos (Peters, 2005, p. 88) la *cobertura*, pero al interior de la escuela e hacinamiento, como en el caso colombiano según el decreto 3020 de 2002, al definirse un parámetro de número de estudiantes y docentes por grupos, que en la práctica se redondea sobre los cuarenta (40) estudiantes por aula (MEN, 2002b); y una noción particular de *calidad*, que trae consigo su propia concepción de la *evaluación*, al ser el resultado de mediciones internacionales como estandarización y competencias, siendo estrategias pedagógicas que muy poco contribuyen a la creación y al desarrollo de pensamiento crítico, pues todos deben alcanzar los mínimos establecidos sin importar las particularidades del contexto histórico-cultural, como si todos partieran con las mismas condiciones socioeconómicas (Martínez Rodríguez, 2008, pp. 35-36), desde un modelo de evaluación positivista, generando culpabilización en las comunidades que no logran el mejoramiento esperado, a pesar de que no se reconocen sus particularidades (Keiner, 2005). Todo ello desde el criterio de costo-beneficio, siendo la eficiencia el argumento para el recorte presupuestal, más importante el criterio de los ministros de economía que el de los expertos en educación (Rivero, 2006, p. 77), pero la educación no puede ser vista como empresa rentable, ya que su naturaleza tiene que ver con lo humano (Keiner, 2005, p. 184). Para Martínez

[71] Traducción libre del original en inglés.

Boom fue el *giro estratégico* de la política educativa en América Latina en el consenso sobre la optimización de la inversión educativa, el énfasis en el aprendizaje y el uso de las tecnologías de información y comunicación (Martínez Boom, 2004, pp. 201-205).

Lo que se aprecia en cuanto a convivencia escolar es la adaptación nacional y local, a los derroteros internacionales, casi siempre desde arriba, por una parte en cuanto al reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, en el marco de la posguerra fría con la idea de los tiempos mejores del siglo XXI, en donde aprender a vivir con las y los demás se presenta como uno de los aprendizajes necesarios, para lo que la escuela debe disponer el acceso a la educación y las condiciones para que cada cual se autogestione. Con ese telón se detalla a continuación acerca de la ley de convivencia escolar y las competencias ciudadanas, como dos políticas sobre convivencia escolar que estructura actualmente el campo escolar.

2.3.2. Ley 1620 de convivencia escolar y Competencias Ciudadanas. La ley 1620 conocida como ley de convivencia Escolar es resultado de la exigencia de la Corte Constitucional, como segunda instancia frente al caso de una estudiante que fue víctima de hostigamiento escolar por parte de otros estudiantes, ordenando al Ministerio de Educación, al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a la Procuraduría General de la Nación y a la Defensoría del pueblo emitir en los siguientes seis meses, una política que:

> …permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o "matoneo escolar", de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia (Corte Constitucional, 2011, p. 31).

En esta línea, en el Plan Sectorial de Educación 2010-2014, se proponen las dos estrategias "orientadas a prevenir, atender y corregir situaciones en las que se vea afectada la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos" (MEN, 2011, p. 45) en la escuela. Una de ellas la creación de la Ley de convivencia Escolar y la segunda, la expansión del programa de Competencias Ciudadanas (MEN, 2011, pp. 45-46), para lo que se definió el presupuesto según el documento CONPES 3708 de 2011, que se indicó anteriormente. La Ley 1620 se emite el 15 de marzo de 2013 junto con su decreto reglamentario 1965 de fecha 11 de septiembre de 2013, creando el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, como se anuncia en su encabezado.

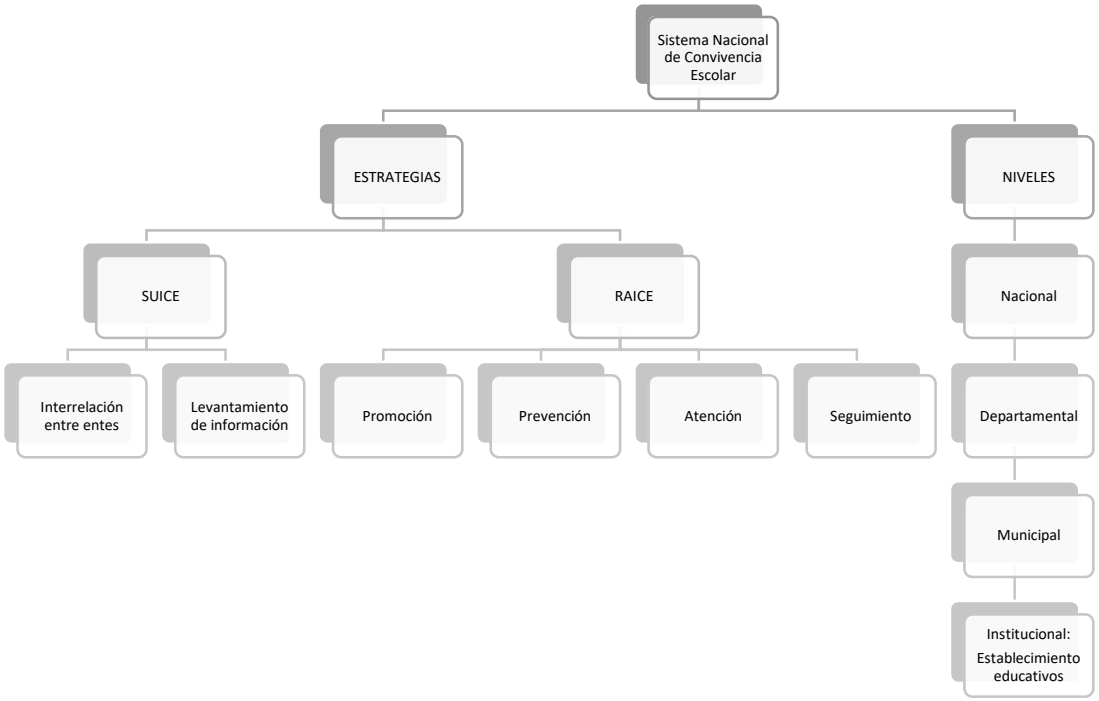


Figura 24. Sistema Nacional de convivencia escolar según Ley 1620 de 2013.

Fuente. Chacón (2017, p. 67)

La referencia al Sistema Nacional de convivencia escolar (SNCE) implica el enfoque intersectorial con participación de entes gubernamentales de los sectores relacionados con la educación escolar y con la infancia, entre ellos el sector educación, el sector salud, el sector de cultura, el sector de las tecnologías de información y comunicación, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Policía de Infancia y Adolescencia y la Defensoría del Pueblo, estableciendo la conformación del Comité de convivencia escolar en los niveles nacional, departamental, municipal e institucional, siendo la primera vez en la historia del país que se establece un sistema de estas características, dando prelación al bienestar de NNA. Se establece también en esta ley la creación del Sistema Unificado de Información sobre la Convivencia Escolar (SUICE).

La segunda novedad de esta ley tiene que ver con la metodología de abordaje a los asuntos de convivencia, en la Ruta de Atención Integral a la convivencia escolar (RAICE), con los componentes de Prevención, Promoción, Atención y Seguimiento, así como la tipología de las situaciones de CE en situaciones tipo I, las relacionadas con disrupción y conflictos mal manejados, indicándose su tratamiento desde un enfoque pedagógico en la misma institución educativa; tipo II, acoso escolar y agresión física, con tratamiento pedagógico en la institución educativa con conocimiento por parte del Comité de convivencia escolar institucional y, las situaciones tipo III, aquellas que pueden ser consideradas como delitos cometidos en la escuela, para las que se indica el tratamiento pedagógico al interior de la institución educativa, intervención del Comité de convivencia escolar y la remisión a organismos externos según el caso. Sobre esta tipificación se encuentra de una parte, se rompe con una concepción tradicional hasta antes existente en cuanto a la clasificación en faltas por leves, graves y gravísimas, mostrando el paso del concepto falta, como transgresión a la norma, al concepto de situación,

como oportunidad de aprendizaje (MEN, 2013b), así como el hecho de que una situación seguirá siendo tipificada siempre en el mismo grupo a pesar de que pueda presentarse repetidamente, por ejemplo, una situación de generar interrupciones en el salón de clase, antes de la 1620 habría sido considerada como falta leve, a la segunda o tercera vez por parte de los mismos estudiantes, como una reincidencia que la convertía en falta grave y ante mayor ocurrencia de la misma se convertía en falta gravísima, lo que hubiera acarreado escalamiento en el proceso de seguimiento. A la luz de la 1620, una disrupción en clase no deja de ser situación tipo I, por más que se reincida varias veces, sin embargo, como se trata ahora de un abordaje pedagógico y no sancionatorio, se espera que las estrategias pedagógicas de reflexión y restauración sean lo suficientemente eficientes como para lograr cambios en el comportamiento del estudiantado. Esta manera de tratamiento de las situaciones de convivencia, además, le baja el tono jurídico que antes pudo haber tenido la escuela para reemplazarlo por una mirada formativo-pedagógica (MEN, 2013b). Asimismo, con esta tipificación, la ley 1620 propone escenarios escolares en los que se reste importancia a la presentación personal y el cumplimiento del horario, para dar mayor importancia a las relaciones interpersonales y la construcción de ambientes incluyentes que promuevan el bienestar para el estudiantado, atendiendo las sugerencias de los informes sobre violencia escolar en la región (Eljach, 2011).

En cuanto a la coherencia interna del documento, a diferencia de lo que se cuestiona en Chile (Magendzo y otros, 2012) sobre la ley de convivencia escolar, como incoherente por presentar dos paradigmas enfrentados y en México (Zurita, 2012), por la existencia de leyes para la prevención de la violencia escolar por Estados, con contradicciones entre sí, la ley 1620 se percibe como un documento con unidad discursiva, hacia el paradigma de la convivencia, lo que evita ambigüedades al momento de su aplicación, siendo esto una de las pocas ventajas de haber

sido creada como parte de una política educativa desde arriba (*top down*[72]), pues justamente lo que pone de manifiesto Zurita (2012), es el hecho de que las leyes para la prevención de la violencia escolar en los Estados mexicanos analizados son resultado del debate de diferentes actores sociales y al haber sido más participativas se optó por no dejar fuera del documento final algunas ideas que a la postre resultan incoherentes. En el mismo sentido, el hecho de que la ley haya surgido de un mandato superior desde la Corte Constitucional pone de manifiesto que las luchas sociales por el respeto de los derechos se libra en los escenarios jurídicos, pues los padres de la estudiante del caso mencionado interpusieron la queja ante la institución educativa, cuando esta no demostró poder garantizar los derechos a la joven, se interpuso el requerimiento en un juzgado y ante la respuesta negativa, lo llevaron a la Corte Constitucional, que emite la sentencia ordenando la creación de la ley de convivencia. Por otra parte, al analizar la ley 1620 como resultado de política educativa con enfoque de DDHH[73], si bien no gozó de una participación multitudinaria de la sociedad para su creación, se puede afirmar que se fundamenta en algunos de los principios que Cunill (2010) define como necesarios en una política con enfoque de DDHH, como son *universalidad*, pues se define como una ley nacional; *exigibilidad*, siendo citada textualmente en el artículo 35 del decreto 1965, también como parte de la responsabilidad social en cuanto al control social que es viable por el establecimiento de los comités nacional, departamental, municipal e institucional de CE; *participación*, sobre todo visible en el nivel institucional, pues en los Comités de convivencia escolar se incluye representación de padres de familia, personero estudiantil y docentes, al igual que la participación de la comunidad educativa en la actualización del manual de convivencia y la *integralidad*, al proponer el abordaje de varios

[72] Políticas generadas desde arriba por expertos *top down*, frente a las generadas como resultado de la participación *bottom-up* (Cunill, 2010).

[73] Este párrafo resume la revisión de la Ley 1620 como política de Derechos Humanos (Chacón, 2017).

derechos desde el principio del interés superior por el bienestar de NNA, la perspectiva de género, el respeto de la diversidad étnica, la proporcionalidad, el derecho a la intimidad, al igual que en el enfoque intersectorial que es transversal en la propuesta de esta norma.

En cuanto a las Competencias Ciudadanas que acompañan esta política educativa, se trata de una propuesta de enfoque psicológico con énfasis en las conductas individuales del estudiantado, en donde se espera que puedan reaccionar de una manera menos agresiva frente a las situaciones que se encuentran en la vida en comunidad en la cotidianidad de la escuela. Se define Competencias ciudadanas como "aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad." (Chaux, 2012, p. 66). Las competencias ciudadanas se pueden ubicar en dos líneas. De una parte, como un enfoque de la pedagogía que se acerca a la construcción de aprendizajes más significativos, por estar relacionados con la puesta en práctica de los conocimientos, como un saber hacer en contexto, planteados desde el enfoque de desarrollo humano escogido en las políticas educativas del periodo de estudio, al ser un componente que acompaña a las competencias laborales, lo que nos ubica nuevamente en la vieja función de la escuela antes mencionada.

De otra parte, las competencias ciudadanas aparecen como uno de los enfoques de la formación ciudadana en la escuela, con una trayectoria de la educación cívica, en América Latina relacionada con la interiorización de la nacionalidad, a la urbanidad en la segunda mitad del siglo XX, a la democratización de la escuela y los enfoques centrados en el sujeto como autogestión de los atributos personales, como se presenta en la figura 25.

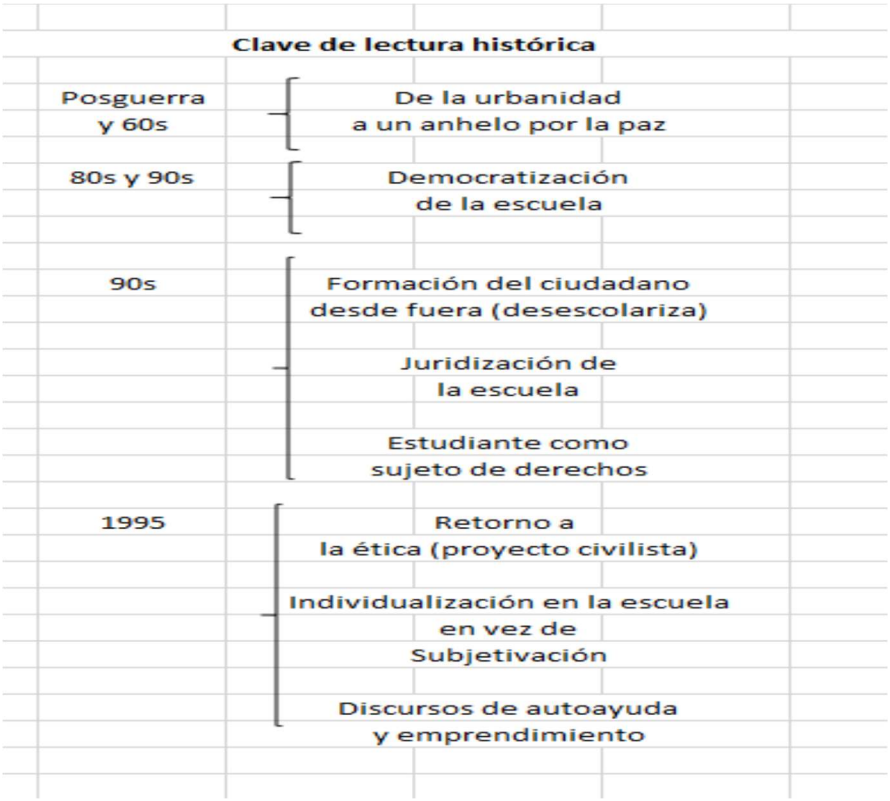


Figura 25. Trayecto histórico de la educación ciudadana.

Fuente. Cortés (2013b)

Cabe señalar que los enfoques centrados en el sujeto hacen parte del paradigma de la convivencia escolar, haciéndose pensar que no se requiere del autoritarismo para lograr estudiantes que actúen como la escuela espera, pero en el fondo es un control que ahora se ejerce desde el mismo sujeto, proyectándose nuevamente hacia las capacidades de integración al mundo laboral y al mundo de consumo:

> Componente de un modelo pedagógico que "busca, al mismo tiempo, producir individuos que posean un gobierno de sí mismos, según los tipos de sujeto (subjetividad) o de individualidad que se pretende formar, asimismo en cada contexto histórico: formar

> individuos virtuosos, moral, dócil, silencioso, piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario, …etc. (Saldarriaga, 2003, p. 138).

La versión oficial que se privilegió en Colombia por parte del Estado fue la de Enrique Chaux, que propone resumirlas en ocho grandes competencias para ser desarrolladas en la escuela, como se presenta en la tabla 10. Según Cortés (2013b), esta versión hace parte del enfoque psicológico de la individualización y promoción de los discursos de autoayuda.

Tabla 10. *Competencias Ciudadanas versión Chaux*

Tipo de Competencia	Competencia	Descripción	Énfasis
Emocionales	Manejo de la ira	Control de emoción básica.	Resolver conflictos escolares
	Empatía	Reconocimiento y postura compartida de las emociones que otros están sintiendo.	Reducir/erradicar la intimidación escolar
	Asertividad	Capacidad de comunicarse sobreponiéndose a las emociones propias y del otro, buscando imparcialidad.	Resolver conflictos escolares y Reducir/erradicar la intimidación escolar
Integradoras (cognitivas o comunicativas)	Toma de perspectiva	Capacidad para comprender una situación particular desde múltiples puntos de vista.	Resolver conflictos escolares
	Generación creativa de opciones	Imaginar muchas maneras de resolver un problema.	Resolver conflictos escolares
	Consideración de consecuencias	Considerar los distintos efectos que tiene cada alternativa de acción.	Resolver conflictos escolares
	Pensamiento crítico	Pensamiento reflexivo basado en razones, enfocado en decidir qué creer y hacer.	Reducir/erradicar la intimidación escolar
	Escucha activa	Estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir y demostrarles a los demás que están siendo escuchados.	Resolver conflictos escolares

Fuente. Elaboración propia a partir de Chaux 2012.

Si bien, pueden ser aprendizajes necesarios que mejoren las relaciones interpersonales en la escuela, se cuestiona la ausencia del reconocimiento de los factores estructurales de la sociedad,

pues para quienes la escuela es solamente un momento de su día y luego tienen que continuar la vida en entornos familiares y regionales de violencia, pobreza y exclusión, como es el caso de mucha de la población estudiantil colombiana, los aprendizajes promovidos por las competencias de Chaux pueden carecer de sentido o requerir una movilización en sentido contrario, pues es muy difícil sentir empatía o encontrarle utilidad a la toma de perspectiva cuando se vive en un mundo de injusticias, y emociones como la ira pueden ser un mecanismo de defensa para personas victimizadas. Como competencias basadas en el enfoque de Desarrollo Humano, se retoma la noción desarrollista ya abordada en la PP latinoamericana en décadas anteriores (Martínez Boom, 2004, p. 223), recogiendo derroteros internacionales planteados por la Unesco en cuanto a la educación como inversión en el capital humano autogestionado (Faure, 1973; Peppler y Fisker, 1990; Unesco, 2000), lo que Cortés sostiene como producción de discurso de ciudadanización en todas sus versiones (Cortés, 2013) y que se comprende como parte del dispositivo de avanzar de las sociedades de control hacia las sociedades de la exhibición (Simons y Masschelein, 2013), o las sociedades del cansancio (Han, 2013), haciéndonos creer que se trata de libertad, en el caso de la convivencia escolar, la libertad de autorregularse para ser buen ciudadano y coexistir con los otros so pena de ser excluido.

Por último, no se puede estar totalmente de acuerdo con Rincón (2010), cuando sostiene que competencias y *habitus* son lo mismo, pues si bien los conocimientos que los sujetos ponen en práctica hablan de su *habitus*, esta categoría bourdiana no se reduce solamente a los conocimientos, pues la disposición de un agente social incluye más dimensiones y no solamente la cognitiva. No obstante, se puede compartir la conclusión general de este autor, que apunta a reconocer la política educativa de los dos periodos de Uribe (2002-2006, 2006-2010), como

reproducción del orden social, haciéndolo ver como democrático y meritocrático, siendo los más aptos aquellos que demuestran las competencias (Rincón, 2010, pp. 90-91).

De esta manera, se repasaron los principales referentes internacionales, así como los documentos primarios en Colombia en relación con la convivencia escolar, para identificar la manera en que hace presencia la política educativa sobre convivencia escolar con incidencia en las escuelas públicas, estructurando a su vez el campo escolar, lo que permite historizarlo en las condiciones actuales, pero que debe ser revisado en el nivel escolar tal como se propone en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. El Capital social y la convivencia escolar.

Así como en el capítulo anterior se revisó la manera en que la convivencia escolar (CE) es resultado de políticas y derroteros internacionales y nacionales, en este capítulo se presenta la CE como resultad de los acuerdos de las comunidades escolares, que aparecen de manera formal en las normas y procedimientos para resolver las situaciones que se presentan, lo que a su vez denota la manera como unas comunidades específicas, en este caso de tres instituciones educativas (IE) de Mosquera, se las arreglan para convivir en medio de la diversidad. Este capítulo busca responder al objetivo de reconocer los acuerdos y normas, explícitos y tácitos, así como los procedimientos institucionales, en escuelas públicas en nivel de básica secundaria en Mosquera Cundinamarca, que definen la versión oficial de la convivencia escolar, y determinar qué lógica subyace en ellos.

El nivel aquí abordado, de asociatividad y construcción de acuerdos en las comunidades, no es otra cosa que capital social, pues en el marco del campo escolar es la red de relaciones sociales que se establecen para sobrevivir, protegerse y sostener la pertenencia al grupo al compartir el espacio social de la escuela. Para Bourdieu el capital social es:

> …el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de entre-conocimiento y entre-reconocimiento; o, en otros términos, con la adhesión a un grupo como ensamble de agentes que no están dotados solamente de propiedades comunes (susceptibles de ser

> percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que están también unidos por enlaces permanentes y útiles (Bourdieu, 1980, p. 2)[74].

Por lo anterior, se explora en este capítulo la manera como se ha institucionalizado la convivencia escolar en normas, acuerdos y procedimientos que, a su vez, dan forma a la misma convivencia en una suerte de análisis constructivista en donde la realidad social existe, pero es construida y a su vez construye. Cabe aclarar que el funcionamiento del capital social también hace parte de la economía de las prácticas en la búsqueda del mejor posicionamiento en el campo, pero este aspecto se reservará para el capítulo siguiente, en donde entra en juego todos los tipos de capital.

3.1. Sistema Institucional de convivencia escolar

La estructura planteada por la política sobre convivencia escolar (CE), tiene su correlato en las Instituciones Educativas (IE) de Colombia, por ser escuelas de naturaleza pública, se mueven dentro de los marcos establecidos desde el nivel nacional. En el nivel departamental, municipal y distrital, las secretarías de educación se mueven dentro de los espacios que plantean las normas generales, para nuestro caso especialmente la Ley General de Educación 115 (Congreso de la República, 1994), los dos escalafones docentes (2277 y 1278) y la ley 1620 de convivencia escolar (Congreso de la República, 2013), además de las otras disposiciones del Ministerio de Educación. En el caso de lo departamental, municipal y distrital, la educación pública toma su forma también a partir de los acuerdos y programas específicos de los gobernadores o alcaldes del periodo específico de gobierno, cada cuatro años. No obstante, en cada IE se da un espacio para la autonomía del manejo del presupuesto que se transfiere del nivel nacional por estudiante atendido, así como de las decisiones pedagógicas y convivenciales, pudiéndose encontrar

[74] Traducción libre del original en francés.

diversidad de realidades escolares, también por el tipo de contexto regional y de población estudiantil específica. A ese respecto, la ley 115 (Congreso de la República, 1994) y su decreto reglamentario 1860 (MEN, 1994) disponen la autonomía y democratización escolar, por medio de la figura del Gobierno Escolar y la concreción de los acuerdos institucionales en el manual de convivencia escolar, como carta de navegación de cada escuela, posibilitando la participación de familias, estudiantes y docentes y la Ley 1620 (Congreso de la República, 2013) la cual indica la organización de la versión institucional del Sistema Institucional de Convivencia Escolar (SICE).

3.1.1. Emergencia y trayectoria del Sistema Institucional de convivencia escolar (SICE). La referencia a las relaciones sociales en la cotidianidad como Sistema de convivencia Escolar es inédita en Colombia antes de 2013, puesto que esta denominación se presenta en la Ley 1620 y desde ese momento en adelante comienza a emplearse, lo que no significa que institucionalmente no existiera antes la reglamentación de los procedimientos y del tratamiento de las diferentes situaciones conflictivas que se presentan en las escuelas públicas. Por tanto, será necesario tener en mente el año 2013 como punto de quiebre para los acuerdos y procedimientos institucionales.

De una parte, la Ley general de educación 115 (Congreso de la República, 1994) establece en sus artículos 73 y 87 la obligatoriedad de un reglamento o manual de convivencia como parte del Proyecto Educativo Institucional, en el que se expresan los deberes y derechos del estudiantado, siendo aceptado al momento de la matrícula, tanto por estudiantes como por las familias. El decreto reglamentario 1860 (MEN, 1994), en el artículo 17, indica 12 aspectos que deben tenerse en cuenta en los manuales de convivencia, entre reglas de higiene, presentación personal, respeto de los equipos e instalaciones, pautas con respecto al medio ambiente, normas de conducta sobre el respeto entre estudiantes y docentes, procedimientos y sanciones disciplinarias, reglamentación para la elección de los cargos de participación en los diferentes

órganos escolares, condiciones de la prestación de los servicios de transporte, alimentación y otros servicios si existieren, reglamentación del funcionamiento de los medios de comunicación escolares, provisión de uso de materiales educativos. Nótese que algunos aspectos llevan el rastro de concepciones de la educación al estilo decimonónico, con la huella de la higienización, otros como el énfasis en lo procedimental disciplinario y el funcionamiento administrativo.

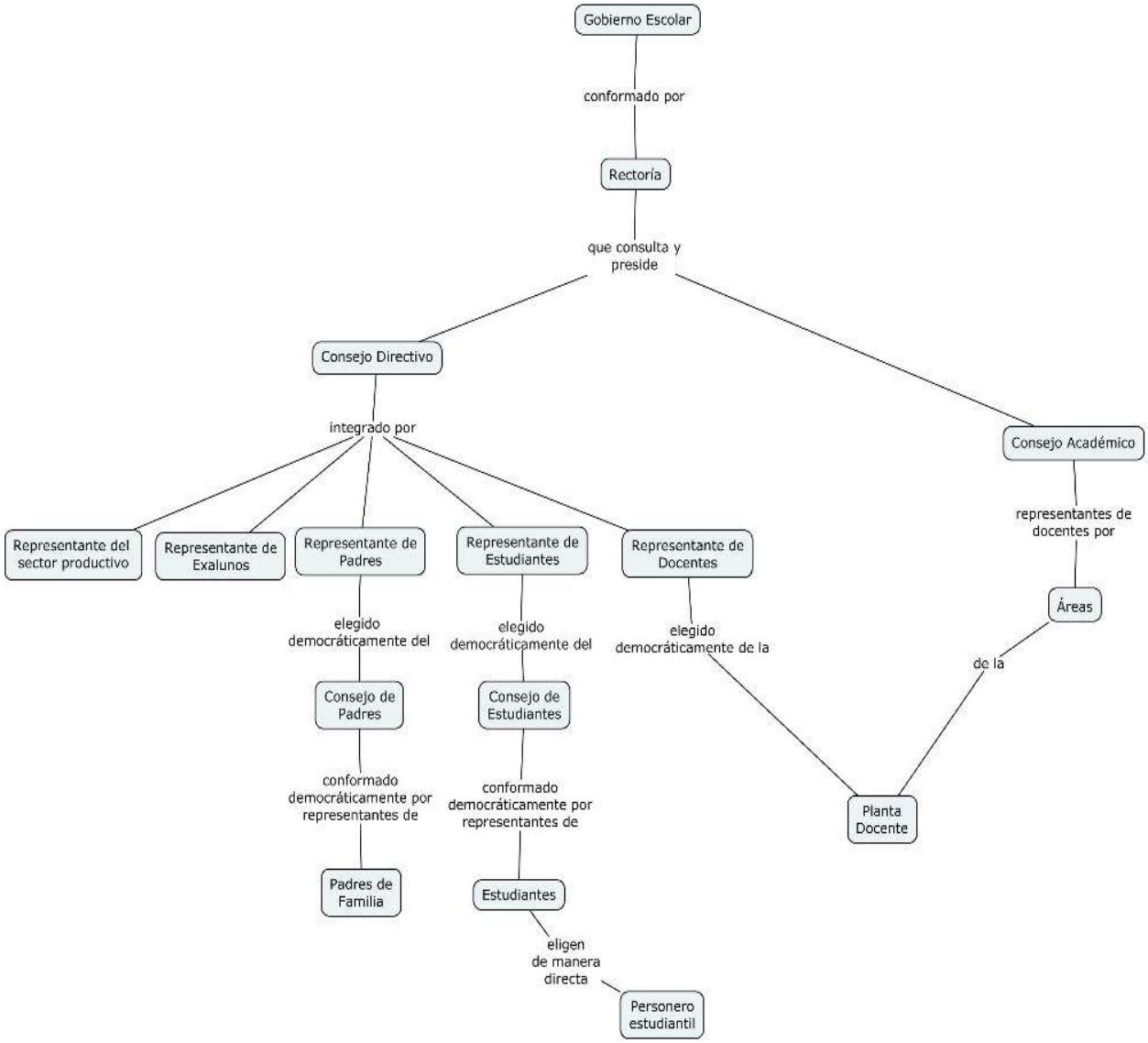


Figura 26. Democratización de la Escuela en Gobierno Escolar.

Fuente. Elaboración propia a partir de la Ley 115 (Congreso de la República, 1994) y Decreto 1860 (MEN, 1994)

Por otra parte, estas mismas normas reglamentan la democratización de las escuelas, en cuanto a la creación del Gobierno Escolar conformado por Consejo Directivo y Consejo Académico, órganos consultivos de la Rectoría, contando con participación de los diferentes estamentos: padres de familia, estudiantes, docentes, sector productivo y exalumnos, en el primer caso, y participación de docentes, en el segundo caso. Igualmente, se indica la elección de personero o personera de estudiantes en votación directa con la función de promover los derechos del estudiantado, así como representante de estudiantes elegido de manera colegiada dentro del Consejo de estudiantes como se aprecia en la figura 26.

Estas definiciones de manual de convivencia y Gobierno Escolar sitúan la discusión en un antes y después de 1994, denotando que antes de ese año no había obligatoriedad de la participación, pudiendo presentarse decisiones y acciones fruto de la participación o de la imposición más autoritaria, según el criterio del rector o rectora. Se resalta la inclusión de las familias y los estudiantes, en cargos de representación, en los dos organismos consultivos. Asimismo, puede afirmarse que antes de 1994 podría existir o no el reglamento o manual de convivencia, pues no era obligatorio, posibilitando escenarios de mayor incertidumbre, que, aunque no se garantice que desaparezcan del todo con la sola existencia de un manual de convivencia, por lo menos indica mayor seguridad en cuanto a saber qué esperar en los procedimientos institucionales.

Sobre los Comités de convivencia, no llegan a ser de obligatoriedad en el país sino hasta el 2013, con la Ley 1620 de convivencia escolar (Congreso de la República, 2013), incorporando este organismo como parte del SICE, estableciéndose también la relación con el Comités Municipal y Nacional. Según el artículo 12 de esta norma, se ordena que el Comité Institucional de Convivencia Escolar (CICE) sea conformado por Rector o Rectora, Coordinador de

Convivencia, Docente Orientador, Docente que lidere procesos de convivencia, Presidente del Consejo de Padres, Presidente del Consejo de Estudiantes y Personero Estudiantil, teniendo como funciones, según el artículo 13, identificar, analizar y resolver los conflictos que se presenten en la institución entre cualquiera de sus miembros; liderar acciones para la promoción de los derechos y la convivencia, así como la reducción de la violencia escolar; vincular a la IE a las acciones y programas municipales que se lleven a cabo para el mejoramiento de la convivencia; activar la Ruta de Atención Integral para la convivencia Escolar cuando se presenten situaciones de violencia o que atenten contra los derechos y hacer seguimiento y presentar informes al Comité Municipal.

De otra parte, la Ley 1620 reglamenta las situaciones de convivencia en tres tipos, como se mencionó en el capítulo anterior, al igual que la obligatoriedad de definir los Protocolos de Atención para cada caso, así como la Ruta Integral de Atención a la convivencia escolar incluyendo prevención, promoción, atención y seguimiento. Se indica también que el manual de convivencia debe actualizarse con respecto a estas disposiciones, pudiendo ser entendido como un documento flexible que se ajuste a las necesidades de la comunidad educativa. A diferencia de la Ley 115 y el decreto 1860, no se mencionan aspectos de higiene ni apariencia personal, abriendo la posibilidad a una concepción más coherente con el enfoque de Derechos Humanos. A partir de 2013, la participación escolar se amplía incluyendo al Comité de Convivencia, pero también todas las indicaciones para tramitar las situaciones de la convivencia escolar (CE) que señala la Ley 1620. Por otro lado, en el año 2013, mediante la ordenanza 182 de la Asamblea de Cundinamarca (Asamblea de Cundinamarca, 2013), se reglamenta la figura de Contralor Estudiantil, estudiante elegido en votación directa por el estudiantado de la IE.

En resumen, se pueden identificar tres momentos históricos en cuanto a la convivencia Escolar en el nivel Institucional, como se presenta en la tabla 11, antes de 1994, sin la obligatoriedad de reglamento o manual de convivencia centrando todo el poder en la rectoría; de 1994 a 2013, con la obligatoriedad de Gobierno Escolar y manual de convivencia según la Ley 115 y su decreto 1860 y de 2013 en adelante, con la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE), Comité Institucional de Convivencia Escolar (CICE), tipificación de las situaciones de CE, protocolos y Ruta.

Tabla 11. *Línea del tiempo sobre convivencia escolar como Sistema Institucional*[75]

Periodo	Aspectos en relación con CE	Norma	Denominación
Antes de 1994	Rectoría.	No obligatoria	Conducta y Disciplina.
1994 a 2013	Gobierno Escolar y manual de convivencia.	Ley General de Educación 115 Decreto 1860	Convivencia escolar.
2013 en adelante	Se conservan los aspectos de la Ley 115, más el Comité Institucional de CE dentro del SNCE, Protocolos de atención, Ruta Integral de Atención a la CE.	Ley de convivencia escolar 1620	Sistema de convivencia escolar.

Fuente. Elaboración propia

Por otro lado, es claro que la existencia de gobierno escolar y manual de convivencia tampoco es garantía de una CE respetuosa de los derechos, tal como concluye Parra Sandoval:

> Al observar el "proceso electoral" para la elección del gobierno escolar y su funcionamiento en la escuela, salta a la vista que los defectos de nuestra democracia se reproducen; los maestros, pese a su interés por que las cosas salgan bien, manipulan la opinión de los alumnos, sesgando su pensamiento con la orientación de que se escoja el más responsable, el más serio…Al igual el de imponer las actividades que se deberían

[75] Para facilitar el hilo discursivo se emplea aquí el término convivencia escolar genéricamente, sabiendo de antemano que antes de 1994 el término empleado mayoritariamente era Disciplina escolar y que el cambio de terminología conlleva también un cambio de paradigma como se presentó en el capítulo anterior.

> realizar al interior de los comités, como también el de preparar con anticipación al presidente para ese primer encuentro. El fenómeno descrito no debe extrañarnos porque el maestro también es un producto social que reproduce las prácticas educativas en las que se ha movido (Parra Sandoval, 1996a, p. 273).

En la misma línea, Cubides concluye que el gobierno escolar termina siendo un asunto de pocos, en donde se toman decisiones arbitrarias legitimándose en los órganos consultivos (Cubides, 2001, p. 11). Por su parte, Álvarez y Monedero, agregan que en la práctica el Gobierno Escolar reproduce:

> …la cultura y las prácticas propias de la vida política nacional: se vota por consideraciones externas: la figura; la forma predomina sobre el contenido: hay poco debate sobre las ideas y el sentido de la representación, hay poca información, escasa motivación autónoma, poca apropiación de los procesos, apatía y escepticismo. (Álvarez y Mondero, 2003, pp. 93-94)

Estas conclusiones se corroboran en la indagación en las tres IE de Mosquera, pues en los ocho (8) manuales de convivencia revisados aparece el procedimiento de conformación del Gobierno Escolar en concordancia con las normas, pero los agentes sociales declaran las dificultades de la democracia escolar:

> La personera es de la mañana, pero solo votaron por ella porque es bonita, pero eso no nos sirve, no nos sirve que sea bella, porque necesitamos alguien que hable por nosotros, que haga valer nuestros derechos y que también nos haga cumplir nuestros deberes, pero ella no hace eso. (ESE 9, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

3.1.2. Enfoques del Sistema Institucional de convivencia (SICE). La disposición institucional de las escuelas públicas, entendiéndola ahora como Sistema Institucional de Convivencia Escolar (SICE), se evidencia en la existencia del referente común que son los acuerdos y normas plasmados en el documento de manual de convivencia, así como en la definición de los procedimientos a seguir ante las situaciones que se puedan presentar, elementos atravesados por la posibilidad de la participación de los miembros de la comunidad educativa en su construcción y actualización permanente. Por ello, el SICE es también el resultado de las dinámicas de cada comunidad escolar específica, como parte de las prácticas cotidianas habituales y lo que puede considerarse como la cultura del grupo, como cultura institucional, entre lo que la CE es fundamental porque expresa:

> … los conflictos y contradicciones entre las concepciones y prácticas pedagógicas, pues ésta no es simplemente el cumplimiento de un reglamento o unas normas de comportamiento individual y colectivo, sino que refleja aspectos referentes a la concepción que tienen los diversos actores…acerca de la institución escolar, su función, los valores y normas que determinan la convivencia y la relación pedagógica. (Parra Sandoval, 1994, p. 55)

Es necesario resaltar también que la cultura del grupo, en este caso de las IE, es un producto histórico:

> La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura de las funciones de esta cultura no puede deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la "naturaleza de las cosas" o a una "naturaleza humana". (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 48)

Esta categorización denota aspectos espontáneos que se van tejiendo en las relaciones sociales en la escuela en la cotidianidad, pero también, aspectos fruto de la reflexión, como rituales marco, que "deberían ordenar el funcionamiento de la vida escolar propiciando la creación de ámbitos específicos cuya función principal sea la de integrar a los alumnos a la vida escolar" (Alterman y Coria, 2012, p. 269). Por ello se puede hablar de dos dimensiones, la espontánea de las relaciones sociales cotidianas entre los agentes de la escuela y la segunda, la institucional, como una disposición resultado de intencionalidades, generalmente de directivos docentes y docentes y, pero que con la democratización deberían ampliarse a los órganos de participación del gobierno escolar. La dimensión institucional es lo que propiamente puede ser abordado aquí como Sistema Institucional de Convivencia Escolar (SICE), en aspectos observables como manual de convivencia y procedimientos, reservando para el último capítulo la dimensión de las relaciones cotidianas. Sobre la dimensión institucional Bourdieu indica:

> La institucionalización sustituye las relaciones entre agentes indisociables de las funciones que ellos cumplen y que no pueden perpetuar sino dando la cara, por las relaciones estrictamente establecidas y jurídicamente garantizadas entre posiciones reconocidas, definidas por su *rango* en un espacio relativamente autónomo de posiciones y que existe por su propia existencia, distinta e independiente de sus ocupantes actuales o potenciales, definidos ellos mismos por *títulos* que, como los títulos escolares, los *autorizan* a ocupar esas posiciones (Bourdieu, 2007a, pp. 212-213)

Esta institucionalización se aprecia claramente en las IE, cuando no importa qué rector o rectora, coordinador o coordinadora, orientador u orientadora, o qué docente de determinada área de conocimiento está en el cargo, si es la misma persona que el año anterior o es alguien trasladado, se espera que cumpla desde una idoneidad aceptada y de acuerdo con las normas que

lo legitiman en su cargo. Igualmente, no importa quiénes hacen parte del Comité de convivencia escolar del año en curso, si son personas diferentes a las del año pasado, se espera que ejerzan las funciones predeterminadas. De acuerdo con ello, el SICE es a la vez resultado de la cultura del grupo, como comunidad escolar, pero también de la institucionalización, pues en la construcción de los manuales de convivencia y en la definición de los procedimientos convivenciales participan agentes escolares que expresan posturas e ideas que circulan en la cultura del grupo, pero al ser plasmados en el papel, se institucionalizan, de manera que en las siguientes situaciones se toma como referente las cosas como se vienen haciendo y que parecen funcionar, sobre lo que Bourdieu reconoce la fuerza de la costumbre:

> <<La costumbre hace toda la autoridad>>, además de recordar sin cesar que el orden social no es más que el orden de los cuerpos: la habituación a la costumbre y la ley que la ley y la costumbre producen por sus propias existencias y persistencia basta en lo esencial, y al margen de cualquier intervención deliberada, para imponer un reconocimiento de la ley basado en el desconocimiento de la arbitrariedad que preside su origen (Bourdieu, 1999, p. 222)

Entonces, a pesar de la existencia de una estructura jurídica nacional sobre CE, cada IE es particular en cuanto a la manera como construye sus acuerdos y realiza sus procedimientos, con decisiones que son resultado de la propia trayectoria institucional, es decir, una construcción histórica, institucionalizada en la medida en que la existencia de un manual de convivencia reglamenta las relaciones y procedimientos, a su vez que es resultado de la cultura de la comunidad escolar específica, pues:

> …toda institución está atravesada por un imaginario que determina un tipo particular de cultura institucional, que es el modo en el cual cada escuela en particular regula sus

> relaciones y establece modalidades vinculares. Esa cultura institucional es el conjunto de acciones sistematizadas y aceptadas por todos sus integrantes, basadas en valores, ideales y pautas que organizan la vida cotidiana (Levy, 1997, citado por Maldonado, 2004, p. 75).

No obstante, desde el enfoque crítico de la sociología de las organizaciones, se debate la imposición de la cultura hegemónica, en este caso de la cultura institucional a quienes ingresan a ella (Ruíz, 2007, pp. 126-128), situación que en las IE del sector público en Colombia es evidente puesto que las familias inscriben a sus hijos e hijas, aceptando la cultura institucional preexistente, las y los docentes son nombrados y asignados a determinada IE, sometidos a la reglamentación del estatuto docente nacional, pero también a la cultura institucional de la escuela a la que llegan, lo que implica luchas y debates. Justamente, la primera etapa de la obra de Bourdieu y Passeron, trata de la manera como la escuela inculca arbitrariamente lo que se considera pertinente, siendo uno de los mecanismos más fuertes de reproducción de la cultura dominante, incluyendo las diferencias de clase social (Bourdieu y Passeron, 1977).

En cuanto a la disposición de la CE como resultado de la cultura institucional propia de cada IE, pueden encontrarse el SICE oscilando entre un extremo de hostilidad hasta otro extremo de bienestar, a ese respecto Ortega encuentra que:

> En muchas instituciones sociales anida la violencia, porque se producen sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o la potencian. Además, toda institución parece generar, como producto inevitable, un cierto abuso de poder… Los centros educativos, como toda institución, generan procesos al margen de los discursos formales en los que se basa su organización. Es lo que se conoce como currículum oculto, o el conjunto de procesos que discurren por debajo del control educativo que el profesorado realiza de

> forma consciente y planificada. Gran parte del currículum oculto está formado por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar. (Ortega Ruíz, 1998, p. 33)

Por el contrario, se puede afirmar que lo esperado de los SICE, a pesar de lo relativa que puede ser la referencia al bien y al bienestar, gira en torno a "…una buena convivencia [que] ha de promover el bienestar y a la vez ayudar a progresar a la persona" (Ibarrola e Iriarte, 2012, p. 12). Para Magendzo y otros (2012), la convivencia debe ser gestionada definiendo "objetivos, contenidos y procedimientos que permitan fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar… (Magendzo y otros, 2012, p. 387). Fierro, por su parte, insiste en la gestión[76] de la CE en tanto que instituciones dedicadas a la educación, disponiendo conscientemente el rumbo que se quiere que tome en cada escuela, partiendo de la base de que es susceptible de ser orientada y dispuesta, sobre todo desde las directivas de la institución, incluyendo el marco político institucional y las prácticas de enseñanza relativas a la CE, con especial énfasis en los proceso de aula, que la autora denomina como enfoque de gestión de la CE en la escuela (Fierro, 2018, pp. 139-140). Pero se puede gestionar la convivencia en muchos sentidos, sobre lo que Paulín indica la existencia de un enfoque correctivo basado en el autoritarismo y la heteronomía con respecto al aprendizaje de las normas, asociado al discurso funcionalista, frente a un enfoque corresponsal, basado en la autonomía y la progresividad del aprendizaje moral (Paulín, 2006, p. 176). En palabras de Fierro y otros, se trata de estrategias de carácter restrictivo, de tipo punitivo, en defensa de un orden en el nombre del cual no se duda en

[76] Nótese la utilización del término gestión encontrado en Fierro (2018) y también en Ortega (2012), para referirse a la acción planeada para orientar los aspectos relativos a la convivencia escolar, que en esta sección se presentan como parte de los hallazgos sobre el tema, sin embargo, siendo coherentes con las críticas presentadas en el capítulo anterior sobre el uso de lenguaje extraño al mundo educativo promovidos desde la Política Educativa mundial, como discurso neoliberal (Bourdieu y Wacquant, 2001), se prefiere aquí una expresión más extensa como lo es la disposición institucional de la CE.

restringir derechos, sin llegar al fondo de las causas que originan los conflictos, frente a las estrategias de carácter amplio, abordando la CE más allá de la prevención, desde una visión formativa, pedagógica, socio-institucional y ético-política (Fierro y otros, 2013, p. 77-78). Para Álvarez y Reyes, la clave está en posibilitar la participación democrática más allá de los formalismos, así como la incorporación de visiones no exclusivamente psicológicas.

En la tabla 12, se recogen las ideas aquí esbozadas en torno a los enfoques entre los que se pueden mover los SICE, sabiendo de antemano que es apenas un punto de referencia frente a la complejidad de las IE en los diferentes contextos.

Tabla 12. *Enfoques de SICE según estrategias*

Enfoque de SICE	Sentido	Formación Ética	Alcance	Valores	Alcance
Restrictivo	Correctivo	Heterónoma	Superficial	Orden Seguridad	Individual, Psicológico, Normativo.
Amplio	Corresponsal	Autónoma	Profundo	Participación Reconocimiento de la Diversidad	Socio-institucional, ético-político, pedagógico, psicológico.

Fuente. Elaboración propia a partir de Paulín (2006); Ibarrola e Iriarte (2012); Ortega (2012); Magendzo y otros (2012); Fierro y otros (2013) y Álvarez y Reyes (2013).

Las sugerencias en cuanto a la posibilidad de que una escuela oriente su CE hacia una concepción amplia, corresponsal, basada en del desarrollo de la autonomía de los estudiantes pero comprendiéndola como resultado de aspectos políticos, éticos, socio-institucionales y psicológicos es resultado de un trabajo consciente, en el que se pueda abrir a la participación y "hacer de cada escuela un espacio de encuentro comunitario para el desarrollo de ciudadanías activas" (Álvarez y Reyes, 2013, p. 130); tratando de superar la indiferencia y la incapacidad de asociatividad a la que se condena la labor docente, incorporando nuevos saberes como el arte, la filosofía y los saberes populares (Arcila y Cortés, 2016, pp. 11-12); desde un autodiagnóstico con fuerte reconocimiento de la dimensión socio-afectiva en aspectos como confianza, respeto,

responsabilidad y cuidado (Arias y Bazdresch, 2014, pp. 14-15), y asegurándose de que el reconocimiento de la diversidad y el respeto de los DDHH conduzcan a eliminar todas las formas de violencia en la escuela (Eljach, 2012, pp. 74-75), en un equilibrio entre la curricularización de contenidos que soporten los aprendizajes sobre la ética, la ciudadanía, la democracia, el respeto de los derechos, el involucramiento en lo comunitario y la resolución de los conflictos, pero aprovechando las situaciones cotidianas que se presentan como contextos privilegiados para vivenciarlos en la práctica (Meirieu, 2004, p. 35).

Por el contrario, se tiende a SICE restrictivos y correctivos cuando lo que se promueve como lo más importante la obediencia ciega a la autoridad y los buenos modales, mencionando el discurso de los DDHH pero con prácticas cotidianas que los anulan (Eljach, 2011, p. 18); desde la concepción de la autoridad inapelable del docente en el aula y del rector en la institución, por lo que la falta más grave es la falta contra la autoridad (Parra Sandoval, 1996b, p. 543) de lo que se desprenden acciones desmedidas que promueven desigualdad y no favorecen el desarrollo de la autonomía, además de una percepción de burocratización (Belgich, 2003, p. 101 y p. 116).

Por último, a partir de lo anterior es posible deducir también, que pueden presentarse por lo menos cuatro enfoques en cuanto a la disposición institucional de la CE, o como algunos autores la denominan gestión de la CE (Fierro, 2018 y Ortega, 2012), como se presenta en la tabla 13, tres de ellos desde arriba, como resultado de la incidencia de directivas y docentes de la IE, que pueden ser un SICE no gestionado; gestionado por las directivas y docentes o, participativo desde los órganos de Gobierno Escolar, así como un cuarto enfoque desde abajo como resultado del trabajo con la comunidad escolar.

Tabla 13. *Enfoque de SICE en relación con la disposición institucional*

Sentido	Enfoque de SICE	Disposición institucional de la CE	Procedimiento
Desde arriba ⇩	No gestionado	Irreflexivo, no se gestiona la CE	Espontáneo, autoridad de directivas y docentes
	Gestión Institucional	Directivas de la IE gestionan la CE	Planeado, autoridad de directivas y docentes
	Participativo Institucional	Gobierno Escolar	Debatido en de los órganos de Gobierno Escolar
Desde abajo ⇧	Participativo Comunitario	Comunidad	Construcción como resultado de trabajo comunitario

Fuente. Elaboración propia

Como toda propuesta de clasificación, lo que se presenta es ante todo una panorámica, sabiendo de antemano que, en la realidad de las escuelas, estas maneras de disponer la CE pueden presentarse simultáneamente, por lo que este ejercicio es apenas ilustrativo de los sentidos y enfoques del SICE. Al relacionar las tablas 12 y 13, se obtiene un mapa perceptual con cuatro cuadrantes, en el cruce entre un eje X de enfoque restringido a enfoque amplio y un eje Y en cuanto al sentido desde el que se orienta la disposición del SICE, desde arriba o desde abajo, como se presenta en la figura 27.

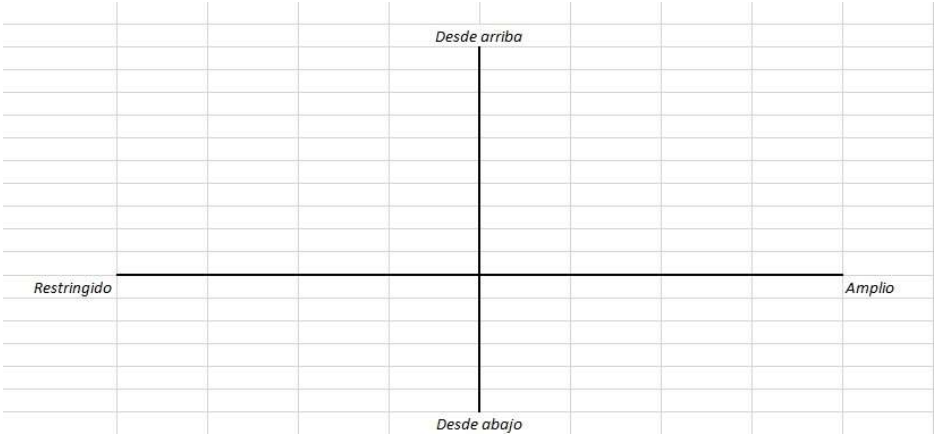


Figura 27. Enfoques de SICE por estrategias y disposición institucional.

Fuente. Elaboración propia

En el cuadrante superior izquierdo, se pueden ubicar aquellos SICE desde arriba y con enfoque restringido, en un escenario de autoritarismo institucional de tipo reactivo, en donde no se promueve la autonomía y se restringen los DDHH, que puede corresponder con lo que habitualmente se le recrimina a la escuela tradicional. En el cuadrante inferior izquierdo, los SICE desde abajo con enfoque restringido, donde las mismas comunidades reclaman autoritarismo, en algunos casos por influencia de los medios de comunicación o como lo encuentra Eljach, "Según el estudio, algo más del 63% de los alumnos y las alumnas apoyan medidas más estrictas, y la demanda más alta provino de las mujeres" (Eljach, 2011, p. 62).

En el cuadrante superior derecho, SICE gestionados desde arriba institucionalmente con enfoque amplio, en donde las directivas, docentes e instancias del Gobierno Escolar disponen las normas y procedimientos para promover el bienestar y la vivencia de los DDHH. En el cuadrante inferior derecho, SICE que promueven un enfoque amplio desde abajo, como resultado del involucramiento entre escuela y comunidad.

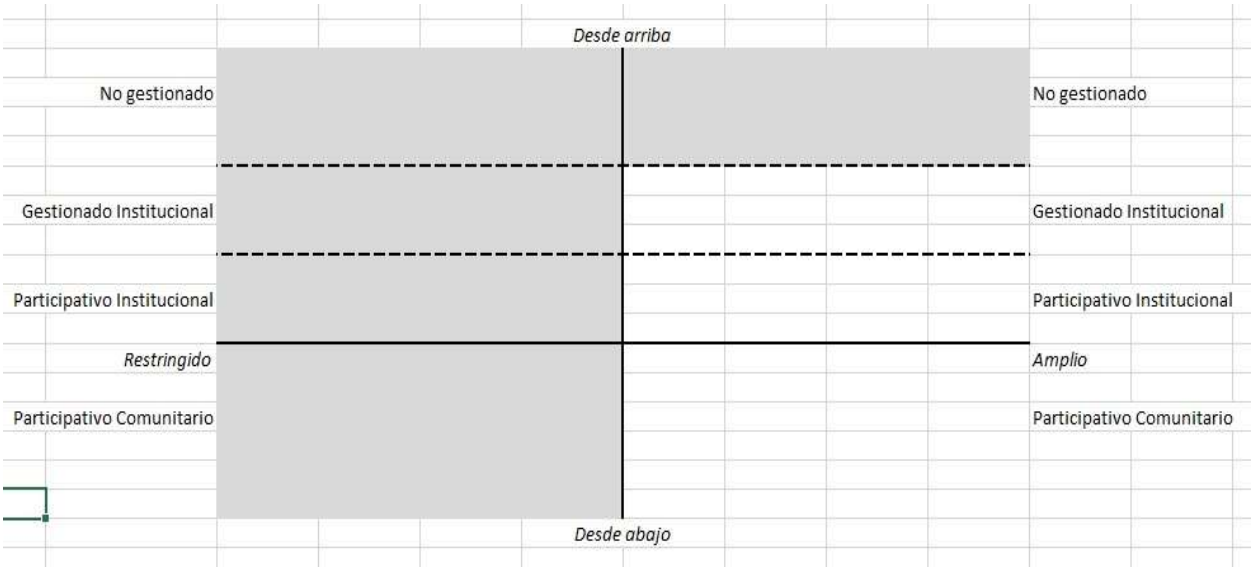


Figura 28. Enfoques de SICE por estrategias y disposición institucional detallado.

Fuente. Elaboración propia

Al incluir los posibles enfoques desde arriba, no gestionado, gestionado institucional y participativo institucional resulta la figura 28, en la que se sombrean las zonas en donde se pueden ubicar SICE que no promueven la autonomía, reducen los DDHH y generan malestar en la vida escolar, entre ellas aparece también la zona en la que se pueden ubicar SICE en las que se carece de una reflexión sobre la disposición de la CE, siendo espontáneas, generando inseguridad porque no sabe qué esperar, tal como lo refieren algunos maestros:

- GFM 4C: Creo que el problema grande es de dirección y ejecución, es una institución nueva, llevas 3 años, donde los problemas de convivencia entre maestros, estudiantes, padres de familia, no hay soluciones, hay que empezar a cortar…el problema grande es de dirección y ejecución, así tengamos poco, pero si ese poco que tenemos lo ponemos a funcionar bien, las cosas se mejoran y si usted necesita algo a quien acude? pues a su jefe inmediato y si no hay solución desde ahí, la cosa se acaba. (GFM 4, comunicación personal, 2 de noviembre de 2017)

De otra parte, algunos maestros manifiestan sentirse incómodos por la existencia de procedimientos y normas, por sentir que se pierde la autoridad del docente, lo que de fondo muestra una preferencia hacia SICE no gestionados:

> Pues hace unos años, si hablamos, por ejemplo, cuando inicié, que pudiera ser el paralelo, ¿cierto? Hace nueve años. Entonces el maestro tenía, o sea, el maestro era más autoritario. ¿Me entiende? O sea, más su punto de vista, si decía que esto era no, no. Ahorita, en este momento, al maestro sí lo cuestionan sobre ese no, lo cuestionan los estudiantes porque el estudiante está más abierto a decirle: “no profe, pero eso no y a mí me dijeron que no”. Lo cuestiona el padre de familia y encima lo cuestionan sus jefes, alternos y los inmediatos y la Secretaría de Educación lo va a cuestionar, si le toca ir a

> esa instancia…Antiguamente… no era tanto el formato sino la palabra del docente era más, más firme, no se necesitaba de tantas reuniones para determinar si el muchacho pasó o si el muchacho agredió o no. En estos momentos toca tener todo el, ¿cómo es?, el conducto regular, el debido proceso, que tiene que ir de un lado y un lado y un lado. (ESM 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017)

Pero sobre los SICE gestionados arbitrariamente o sin idoneidad también se manifiesta sinsabor por parte de algunos maestros:

> …los colegios[77] no saben administrar la parte humana. O sea, administran papeles, administran recursos económicos pero la parte humana no la saben administrar. Usted para dirigir una institución debe saber administrar su parte humana…No. "usted dicta esto" Estos colegios funcionan como dictadura y es el que más pueda y eso no puede funcionar así. Eso no estimula a nadie. (ESM 8, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017)

Continuando con la figura 28, las zonas sin sombrear presentan escenarios en donde se podrían ubicar SICE que promueven bienestar, respeto de los DDHH y la autonomía en el estudiantado, entre ellas el enfoque de gestión institucional amplio, el enfoque participativo institucional amplio y el participativo comunitario amplio.

Sobre el primero, algunos maestros refieren el bienestar que se promueve cuando desde la organización institucional se programan actividades diferentes a las clases en el aula, en donde, por ejemplo, docentes y estudiantes pueden integrarse alrededor de la cultura y el arte:

[77] Aunque en la definición jurídica y académica se emplea más el término escuela o institución educativa, en el lenguaje coloquial se emplea indistintamente escuela, colegio o institución educativa, por lo que en las transcripciones se utiliza la terminología textualmente referida.

- GFM 6A: fue una jornada que fue larga pero productiva, porque los chicos la pasaron bien, eso también les hace falta a los chicos.
- GFM 6B: y ellos les gusta eso, por lo menos nosotros en las diferentes actividades, si hay izadas de bandera o las actividades que nos presentamos, a ellos les encanta que los docentes se presenten, cantando, bailando.
- GFM 6A: eso mejora mucho la convivencia.
- GFM 6B: o actividades en las que uno pueda integrase con el estudiante jugando. A mí me parece que hacen mucha falta esos espacios acá…sí, les hace falta esos espacios…entonces es de pronto eso para manejar ese grado de ansiedad, de estrés que también tienen los chicos. (GFM 6, comunicación personal, 17 de noviembre de 2017)

Por supuesto, de la posibilidad de un trabajo reflexivo sobre las estrategias, normas y procedimientos para dar forma al SICE al hecho de que llegue a ser reconocido y puesto en práctica por el cuerpo docente puede haber disparidad, tal como lo perciben algunos maestros:

- GFM 6A: yo creo que es buena, pero hay que mejorar muchas cosas
- GFM 6B: yo como regular, falta mejorar digamos los procesos que se manejan desde la parte de coordinación de convivencia y también que sean como claros dentro de esos procesos, lo mismo los docentes, que todos los docentes manejemos el mismo lenguaje, manejemos bien el manual de convivencia, y hagamos un seguimiento correcto para que realmente se den como se dice las felicitaciones y las mismas sanciones (GFM 6, comunicación personal, 17 de noviembre de 2017)

Otros maestros comentan al respecto:

GFM8B: yo creo que cada uno desde su conocimiento, hay un manejo diferente.

> GFM8A: yo estoy de acuerdo con mi compañero…pero además de eso el manual de convivencia que no estaba actualizado tampoco, entonces eso que había un problema porque al que estaba impreso se le había hecho una fe de erratas, bueno, eso era un complique con ese manual de convivencia, es porque ni siquiera para estudiantes, no había claridad frente a los procedimientos, los procedimientos que se estaban manejando son más digamos de la tradición, como lo estaba manejando el coordinador anterior de planta, "si pasa tal cosa ahí está el observador del alumno, haga la anotación, si ya es muy grave hay que hacer la citación, y cómo se resolvía la situación que se aprendía a partir o se aprende a partir de lo práctico. (GFM 8, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017)

El maestro ESM5 refiere que es aún más complejo, porque a partir de la disparidad de criterios del profesorado, los estudiantes se adaptan como camaleones:

> Para mí lo más difícil es como esa diferencia de, digamos que de conceptos entre nosotros mismos los docentes. ¿Sí? Yo puedo llegar a un curso y tener todo este tema de derechos, de convivencia, del respeto por la diferencia y lo puedo tener muy claro y en mis clases verse, pero qué pasa, ese mismo grupo entra a otras dos horas de clase con un método digamos totalmente diferente, donde hay unas prácticas diferentes, unas motivaciones diferentes, eso pasa mucho, el muchacho o los muchachos, ¿sí? Como que se vuelven, eh no sé, iguanas [camaleones], entonces en una clase son verdes, en las otras son rojos, en las otras son azules, eso para mí es lo más complicado. Y en parte para mí es lo mismo, porque no hay esa vaina de los docentes ¡pa' dónde vamos!, pa' dónde va sociales, pa' donde va ciencias, pa' donde va el de séptimo, pa' donde va el de noveno y no vamos todos juntos. (ESM 5, comunicación personal, 9 de noviembre de 2017)

Además de los enfoques por el sentido del que proviene la disposición de la CE y los enfoques por estrategias restringidas o amplias, de fondo subyace la concepción que se tiene institucionalmente de la justicia, como justicia escolar, que se desarrolla a continuación.

3.1.3. Modelos de justicia escolar de los SICE. En la construcción de manuales de convivencia y en la definición de los procedimientos para abordar las situaciones de CE, aparece la concepción que se tiene institucionalmente de la justicia,[78] que para este caso se va a tomar en relación con los modelos de justicia penal que subyacen a los manuales de convivencia y procedimientos escolares. Sin entrar en un plano abstracto filosófico de lo que significa justicia, Kemelmajer argumenta que, en algunas sociedades antiguas, en vez del derecho, existía la venganza como noción de justicia buscando un pago de un costo similar al daño recibido por la víctima. Posteriormente, se presentó una modificación histórica hacia un modelo en el que no se compensaba a la víctima, sino que quien ejercía el poder, el Estado, ejercía un castigo sobre quien cometía la ofensa o delito:

> En las sociedades primitivas no había Derecho sino venganza; consecuentemente, el pago para reparar el daño causado, primero a cargo del grupo y luego del individuo, fue un hito positivo en la evolución de sistema…Posteriormente, la respuesta al delito no fue la compensación al daño sino la punición retributiva al autor por parte de quien ejerce el poder…La pregunta es por qué una justicia que era compensadora cambió de manos y tomó un carácter eminentemente punitivo. (Kemelmajer, 2004, p. 115)

[78] Sobre la justicia en la escuela, el primer nivel de análisis necesario es el de la meritocracia encubierta que ocupó los primeros trabajos de Bourdieu, encontrando que el sistema educativo de entrada no es equitativo pues se facilitan los buenos resultados académicos para quienes comparten el lenguaje urbano y burgués frente a quienes provienen de otros contextos socio-culturales, siendo considerada la educación como estrategia de reproducción de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1967 y 1977), esto es lo que retoma Torres cuando reclama que los currículos deben ser contextualizados para superar la tendencia a promover las formas de injusticia (Torres, 2010).

De acuerdo con esto, se identifican dos modelos predominantes como lo son el Modelo de Justicia Retributiva y el Modelo de Justicia Restaurativa, en el primero es quién tiene el poder el que ejerce el castigo sobre el infractor, convirtiéndose en figura central como administrador de justicia, dejando a la víctima sin una contraparte, a su vez, al infractor se le condena, con pocas posibilidades de aprender del error cometido:

> …el paso de la justicia reparadora en manos de la comunidad a la retributiva en poder del Estado tuvo los siguientes inconvenientes:
>
> (a) Los intereses de la víctima fueron olvidados; si la víctima quiere ser reparada debe ir al sistema civil, más costoso;
>
> (b) la gente piensa que el ilícito es una cuestión del Estado, no de la comunidad…
>
> (c) lo que empezó siendo una fuente de recursos terminó siendo un negocio que demanda demasiados gastos. (Kemelmajer, 2004, p. 116)

Por el contrario, el Modelo de Justicia Restaurativa, como se indica en su nombre, busca restaurar el daño causado, teniendo a la víctima como figura central, pero también, al infractor en cuanto a que se posibilita la reconciliación y reincorporación a la comunidad, “Aun a riesgo de un exceso de simplificación, podría decirse que la filosofía de este modelo [justicia restaurativa] se resume en las tres “R”: Responsability, Restoration and Reintegration (Responsabilidad, Restauración y Reintegración)” (Kemelmajer, 2004, p. 109). Se resalta especialmente el sentido formativo y la importancia de recomponer los vínculos comunitarios:

> La justicia restaurativa (JR) en su forma original es considerada una nueva línea de pensamiento sobre la delincuencia y la justicia penal, y pone el énfasis en las formas en que la delincuencia daña las relaciones entre las personas que viven en comunidad. El delito se considera como una acción realizada contra la víctima y la comunidad, y no

> simplemente como un acto ilegal y una violación contra las normas del estado. En este caso, la justicia restaurativa aumenta el papel de las víctimas y exige a los infractores que se responsabilicen de sus acciones y del daño ocasionado. Además, implica a la comunidad mediante una serie de programas preventivos y de respuesta para reducir la distancia entre las personas, crear un sentido de seguridad y reforzar los vínculos de la comunidad. (Zehr, 1985, citado por Chankova y Poshtova, 2004 p. 2)

El Modelo de Justicia Restaurativa (JR) es ante todo un modelo desde el reconocimiento de lo humano, lo que redunda en sociedades más sensibles:

> Una sociedad es "decente" cuando las instituciones no humillan a la persona. Una sociedad es "civil" cuando los miembros no se humillan unos a otros. Los programas de JR pretenden una sociedad decente y civil. En efecto, tratan a las víctimas y a los ofensores como personas que en sí mismas tienen un valor, e incitan a un cambio de actitud y de conductas tanto en los ofensores cuanto en las víctimas para beneficio de ellos e indirecto de la comunidad. (Kemelmajer, 2004, pp. 557-558)

Los valores de la Justicia Restaurativa[79] son respeto mutuo, reconocimiento, actitud abierta, paciencia, sensibilidad, empatía, capacitación, conexión, responsabilidad, ánimo, compartir ideas, importancia de los sentimientos, las necesidades y los derechos, deseo de escucharse mutuamente (Chankova y Poshtova, 2004, pp. 2-3). Las limitaciones de la Justicia Restaurativa tienen que ver con que no funciona sino existe la voluntad de las partes implicadas (Kemelmajer, 2004, p. 194); su aplicación ha sido poco sistemática y con corto alcance (Kemelmajer, 2004, p.

[79] Aunque el Modelo de Justicia Restaurativa se ha retomado desde finales del siglo XX, ha existido a lo largo de la historia en diferentes comunidades ancestrales en Norte América y Oceanía principalmente, su influencia en la en las sociedades occidentalizadas se puede ubicar desde un caso resuelto en Canadá en 1974 (Kemelmajer, 2004, p. 263), desde entonces ha tenido incidencia en diferentes aspectos de los sistemas judiciales, destacando la relación con la justicia penal juvenil y los Derechos del Niño en Europa y América Latina (Kemelmajer, 2004, p, 122).

268); debe tenerse cuidado con el exceso que puede conducir a las dificultades de la justicia popular de control social totalitaria, por lo que en el plano de una sociedad macro siempre debe complementarse con el acompañamiento del Estado (Kemelmajer, 2004, 551).

Se habla de prácticas restaurativas[80] cuando se aplica el enfoque de la Justicia Restaurativa, entre ellas la conciliación, siempre y cuando se busque la recomposición de los lazos comunitarios en la vergüenza reintegrativa (Kemelmajer, 2004, p. 174 y Chankova y Poshtova, 2004, pp. 7-8), la resocialización del infractor y la restauración del daño causado a la víctima. Como en la conciliación, en las prácticas restaurativas se requiere de la presencia de un dinamizador o mediador imparcial. La Justicia Restaurativa puede ser puesta en práctica desde arriba o desde abajo, dependiendo la posibilidad de que la comunidad pueda participar en el proceso y del tipo de ofensa o delito del que se trate (Kemelmajer, 2004, pp. 193-194).

Para el caso de la escuela, se encuentra que la ausencia de justicia genera desesperanza por la sensación de impunidad o desigualdad que promueve, dando paso a otras salidas que generalmente terminan en formas de violencia (Parra Sandoval, 1996b, p. 522). Para el caso de las escuelas en Colombia, la justicia existe por lo menos en el papel, pues a todas se les exige contar con manual de convivencia en el que se expresen las normas, acuerdos y procedimientos, al igual que la operatividad del Comité de convivencia escolar. Según Parra Sandoval:

> La justicia escolar se refiere a la concepción y a la existencia de mecanismos de aplicación de justicia cuando surgen conflictos entre los actores de la escuela. Qué normas y mecanismos entran a operar en la solución de conflictos, o las partes en conflicto resuelven por ellos mismos sus conflictos. (Parra Sandoval, 1996b, p. 522)

[80] Entre las prácticas restaurativas se pueden mencionar los círculos sanadores, las cortes navajo, los círculos de sentencia, las disculpas formales, socialización del daño causado, comunidades restaurativas, servicio comunitario, programas de compensación, restitución financiera a la víctima, servicio personal a la víctima, panel de impacto a la comunidad, entre otras (Kemelmajer, 2004, pp. 320-339).

Entonces, la justicia escolar puede orientarse desde incluir enfoque y prácticas retributivas o restaurativas, con las implicaciones que se desprenden como se presenta en la tabla 14.

Tabla 14. *Modelos de Justicia aptados para la escuela por Hopkins*

Aspecto	Modelo de Justicia Retributiva	Modelo de Justicia Restaurativa
Infracción	Incumplimiento de normas escolares/decepcionar a la escuela.	Daño causado al bienestar de una persona o grupo.
Malos actos	Impersonales y abstractos, el individuo contra la escuela.	Conflictos personales que son oportunidad de aprender.
Centro de atención	Culpabilidad, el pasado, qué ocurrió y quién lo hizo.	Resolver problemas por medio de expresión de sentimientos, necesidades y reflexión de cómo satisfacerlas en el futuro.
Proceso	Acusatorio, el infractor está en conflicto con la autoridad que decide el castigo.	Dialogal, de negociación, todos están involucrados en comunicación y colaboración.
Concepción	Se sustituye un daño social por otro.	Reparación del daño social.
Resultado	Imposición de dolor o incomodidad para castigar y disuadir/evitar.	Restitución como forma de reparación para todas las partes, se busca reconciliación y responsabilidad futura.
Participación	Limitada. Las autoridades resuelven. Las víctimas no están necesariamente implicadas, no se reconocen sus necesidades, pueden sentirse impotentes.	Amplia. Se anima a que todos los implicados se involucren.
Infractor	Responsabilidad definida en términos de castigo.	Responsabilidad como comprensión del impacto de las propias acciones, contribuye para decidir cómo arreglar las cosas.

Fuente. Adaptación a partir de Chankova y Poshtova (2004, p. 14)

3.1.4. Algunas consideraciones sobre las normas y procedimientos escolares. A continuación, algunas otras consideraciones sobre las normas y procedimientos que permiten identificar lo que sucede en una escuela con respecto a la convivencia escolar. Si bien la existencia de normas en ocasiones se puede sentir como imposición arbitraria de autoridad, en el caso de la escuela se considera que su ausencia sería nociva en cuanto al abandono a la ley del más fuerte, la impunidad y la pérdida de valiosas oportunidades formativas en cuanto a la vida en comunidad. Según Eljach:

> ...es claro que la permisividad extrema; es decir, la ausencia de reglas claras es nociva para la educación. Los niños y niñas de corta edad suelen expresar lo que piensan sin

> ningún filtro; la extrema sinceridad infantil resulta cruel, por la falta de conciencia de los propios actos y del respeto por los demás (Eljach, 2011, p. 42).

Esto también, considerando la diversidad de contextos en una sociedad como la colombiana, en la que entran en juego factores como el uso de armas, el consumo y expendio de sustancias psicoactivas (SPA) y las diferentes formas de violencia y al carecerse de normas abriría la puerta a la conformación de espacios escolares de violencia y agresión. Según Magendzo y otros, la convivencia se trata de la posibilidad de establecer valores comunes en el encuentro con las y los otros, en prácticas sociales reguladas por normas que son resultado de la negociación intersubjetiva (Arístegui y otros, 2005 y Habermas, 1987, citados por Magendzo y otros, 2012, p. 386). En la investigación de Álvarez y Reyes, en Colombia-Chile-México, se encontró que los manuales de convivencia no abordan estrategias pedagógicas para la resolución de los conflictos, aparecen con fuerte presencia mencionados como "instrumentos de democratización de la escuela, pero lastimosamente en la práctica y en la vivencia de las políticas se quedan cortos…" (Álvarez y Reyes, 2013, p. 121). En oposición a esto, se puede afirmar que el manual de convivencia tiene potencial de convertirse entonces en verdadero instrumento de democratización, como lo indica la Gobernación de Cundinamarca:

> Frente a las dificultades de la convivencia escolar, los manuales han sido mecanismos poco eficaces para orientar y estimular la acción de vivir en compañía de otros, de manera pacífica y armónica en el contexto escolar, pues éste es el propósito de la convivencia. En este sentido las relaciones y el ideal de una vida en común deben estar regulados por la construcción colectiva de normas, así como su obligatoriedad.
>
> El manual de convivencia como conjunto de principios, valores, derechos y deberes que facilitan y hacen armónica la vida escolar, debe construirse participativamente desde el

> diálogo, discusión y concertación sobre aquellos aspectos que requiere cada institución escolar para que se alcancen colectivamente las aspiraciones de la comunidad educativa. De esta manera, será más fácil interiorizar y respetar los acuerdos pactados. Los manuales de convivencia no son exclusivamente mecanismos y procedimientos para dirimir y afrontar el conflicto, éstos deben orientar el horizonte de consenso sobre la vida en común, permitiendo que todos los miembros de la institución educativa estén comprometidos para garantizar la realización de cada Proyecto Educativo Institucional, en el marco de la promoción y garantía de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Gobernación de Cundinamarca, 2014, p. 72).

De acuerdo con lo anterior, se identifican por lo menos cuatros aspectos para el análisis de las normas escolares: el sentido que tienen, la posibilidad de participación de la comunidad, la contextualización y la consistencia en su aplicación, que se esbozan a continuación.

a. Sentido de las normas escolares. En primer lugar, se encuentra que las normas escolares planteadas y promovidas pueden tener por lo menos dos sentidos, uno de ellos remitido al funcionamiento institucional, posibilitando el encuentro de la comunidad educativa en el espacio escolar, incluyendo objetivos educativos evaluables, con periodos de tiempo específicos, grupos de maestros, estudiantes y personal externo que interactúa, por lo que resulta inevitable el ejercicio de la regulación. Sin embargo, se puede identificar otro sentido más relevante en la formación de NNA, considerando la labor educativa de la escuela, que se trata de la posibilidad de aprender a vivir en comunidad, de lo que la escuela es solamente uno de muchos espacios posibles, y poder hacerlo en un ambiente respetuoso de la dignidad y los DDHH, en el que NNA vivencien la ciudadanía. De acuerdo con la investigación de Landeros y Chávez, en su análisis de los reglamentos escolares de México, se encontró fundamentalmente que prima el aspecto

organizativo de la institución y no tanto el desarrollo de autonomía y compromiso social, dando a entender que lo que más importa de las normas es garantizar el funcionamiento de la escuela, dejando de lado la promoción de los derechos:

> …parecería que el interés para muchas escuelas se ubica prioritariamente en la operación y el funcionamiento eficaz del servicio en la escuela mediante condiciones como puntualidad, asistencia, infraestructura mínima. Todo ello sin duda guarda relación con el derecho a una educación de calidad, porque permite contar con condiciones mínimas para aprender…Sin embargo, otros aspectos del derecho a la educación (equidad, democracia, igualdad de derechos, laicicidad, igualdad de oportunidades para aprender), también centrales como condiciones para una educación de calidad, no los asume como prioridad una amplia proporción de las escuelas estudiadas. (Landeros y Chávez, 2014, p. 127)

Para Meirieu, las normas en la escuela deberían posibilitar que NNA "comprendan que las prohibiciones se imponen precisamente porque autorizan, es decir, porque garantizan la integridad física y psicológica de todo el mundo, la posibilidad de llevar a cabo un intercambio y enriquecimiento recíprocos y el desarrollo de todos" (Meirieu, 2004, pp. 35-36).

Según Fierro y Carbajal, resulta más coherente establecer normas escolares basadas en valores abstractos aplicables para diversos contextos, no remitidos exclusivamente a asuntos concretos de la escuela, pues lo contrario llevaría a aprendizajes limitados, circunscrito a situaciones del momento, reduciendo la posibilidad de formación humana más amplia que se potencia con la referencia de las normas escolares a valores abstractos[81] (Fierro y Carbajal, 2003,

[81] Sobre esto la opinión de Lewkowicz es opuesta, pues considera que la validez de las normas es situacional, afirmando que las reglas escolares solamente tienen eficacia simbólica en la escuela (Lewkowicz, 2005, p. 39). Se toma partido aquí por el argumento expuesto de Fierro y Carbajal (2003) por el valor pedagógico, pues justamente de lo que se trata es de orientar consistentemente las prácticas escolares hacia el aprendizaje que implica el encuentro con las y los otros y el conflicto como posibilidad de aprendizaje para la vida y no remitido exclusivamente a lo situacional de la escuela.

p. 295). En contraste, la revisión de algunos reglamentos escolares realizada por Landeros y Chávez mostró una serie de prohibiciones sin relacionarlas con los beneficios de la protección de algún derecho (Landeros y Chávez, 2014, pp. 127-128). Por ello, se encuentra que la existencia de normas, al igual que su aplicación, conlleva a la formación en valores, por las nociones que se trasmiten.

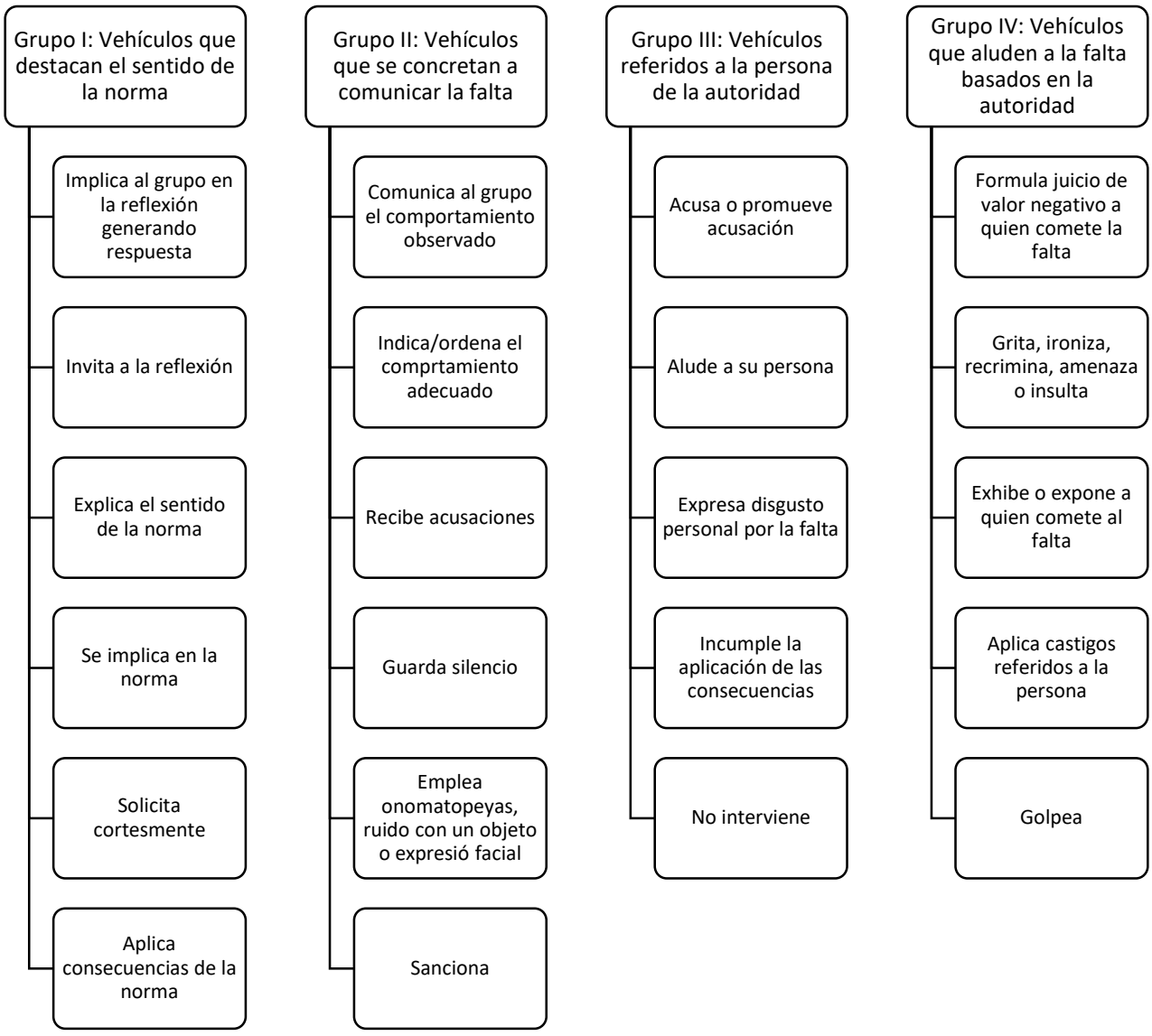


Figura 29. Vehículos empleados por maestros en relación con las normas

Fuente. Adaptación de Fierro y Carbajal (2003, pp. 131-132)

Sobre esto, Fierro y Carbajal encontraron que las prácticas de maestros emplean diferentes vehículos, desde aquellos por los que se transmite el sentido de la norma, implicando e implicándose, pero sin dejar de aplicarla, hasta los vehículos en sentido opuesto, que se emplean para cuestionar la falta cometida con poca posibilidad de aprendizaje para el estudiantado, como se presenta en la figura 29. Para estas investigadoras, resulta inquietante que la orientación y el contenido de las normas estén remitidos a la figura de autoridad, lo que reproduce el autoritarismo, la conveniencia del cumplimiento de la norma según la situación y la negociación con la autoridad, que son características de la cultura ciudadana de sociedades con tendencia a la corrupción (Fierro y Carbajal, 2003, p. 292).

b. Participación de la comunidad educativa en la construcción y retroalimentación de las normas escolares. En segundo lugar, se cuestiona el hecho de que los manuales de convivencia no cumplan con el principio de participación de la comunidad en su construcción:

> El reglamento escolar es generalmente diseñado por el rector, en algunos casos con la participación de profesores. Su estructura se toma de otros modelos de reglamentos. En algunos casos se distribuye o se explica a estudiantes y a padres de familia. Los estudiantes y los padres de familia no participan en su definición (Parra Sandoval, 1996b, p. 54).

Por el contrario, la sugerencia es que existan normas como acuerdos mínimos de la vida en comunidad, involucrando al estudiantado en su construcción para que se sientan partícipes y puedan asumir responsabilidades (Rosario y Del Rey, 2003, p. 19), desde la apertura a un

diálogo verdadero, lo que se refleja en reducción de los conflictos graves (Blaya, 2012, p. 36). Según Eljach:

> Las conclusiones sobre las normas ponen de manifiesto los elementos que definen la legitimidad de las mismas: Allí donde los alumnos sienten que conocen cuáles son las normas, que han participado en su elaboración, que las consideran adecuadas y que se sienten escuchados por algún adulto cuando se presentan problemas, encontramos también menores niveles de conflictividad y violencia (Eljach, 2011, p. 63)

Para el caso colombiano, la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 del mismo año, indican la revisión y actualización de los manuales de convivencia con la participación de la comunidad educativa.

c. Contextualización de las normas escolares en relación con las particularidades socioculturales de la comunidad específica. Como tercer aspecto, se encuentra que el contenido de las normas puede ser o no ser contextualizado con respecto a la comunidad educativa específica, por lo que copiar el manual de otra escuela no resultaría lo más coherente, además porque cada escuela tiene su propia trayectoria histórica que amerita reconocer e incorporar las necesidades y particularidades del propio contexto. Así, las normas y su aplicación deben ser resignificadas y puestas a prueba constantemente (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 15), comprendiendo el manual de convivencia como un documento flexible y en permanente transformación (Magendzo y otros, 2012, p. 389), soportado en el proyecto educativo institucional más allá del simple cumplimiento del requisito (Álvarez y Reyes, 2013, p. 154), incorporando en su contenido los recursos y actividades para promover la participación, compartir el poder y negociar acuerdos (Landeros y Chávez, 2014, p. 126). Para Eljach:

> Es importante incentivar la transformación de los reglamentos escolares en pactos de convivencia que sean construidos desde procesos locales, considerando que Latinoamérica y el Caribe se caracterizan por la diversidad de sus pueblos indígenas, originarios y campesinos. Los procesos locales, bajo una mirada de Derechos Humanos, auguran mayor práctica y ejercicio del cumplimiento de los instrumentos normativos, los que no solo deben centrarse en mecanismos de control, sanciones y castigos sino también en la promoción de relaciones seguras y protectoras y en el ejercicio pleno de los derechos. (Eljach, 2011, p. 114)

d. Consistencia de la aplicación de las normas escolares. Por último, las normas tienen poca posibilidad de generar aceptación y reconocimiento de su legitimidad, sino se aplican de manera igualitaria, con procedimientos claros, de público conocimiento, es decir, normas y procedimientos que sean reconocidos por todas y todos como consistentes. A este respecto, Fierro, Carbajal y Martínez Parente (2014), encuentran que la consistencia de las normas y procedimientos normativos incide en la CE por lo menos en cuatro aspectos: la reducción de la Violencia Escolar, el aprendizaje moral y autorregulación, la resolución de conflictos y la legalidad, como se presenta en la figura 30. Por su parte, Landeros y Chávez enfatizan en el igualitarismo, reclamando que las normas escolares deben ser para todas y todos, pues lo que se encuentra es que al profesorado no se le incluye, situación que transmite un mensaje de aceptación de la unilateralidad y la impunidad:

> Una conclusión clara al revisar de manera general los reglamentos es la importancia de que se entiendan como documentos para todos los involucrados. Esto no sucede. Al menos en los reglamentos revisados, hay una clara negación de los docentes como

> partícipes de la vida escolar y de la comunidad educativa…Éste es un rasgo más que requiere ser cuestionado y revisado por parte de las escuelas, ya que conlleva una noción de la norma como ejercicio unilateral en el que existen figuras potencialmente impunes, pero también excluidas de la protección que brindan las normas (Landeros y Chávez, 2014, p. 130).

Según Fierro y otros (2014), la consistencia en la aplicación de los procedimientos que son resultado de los acuerdos convivenciales incluye cuatro aspectos que tienen incidencia en las relaciones cotidianas en la escuela, pero sobre todo con una huella formativa importante. En la violencia escolar, puesto la consistencia es prevención de ocurrencia de situaciones de violencia; en la autorregulación, pues al aplicarse de manera sistemática e igualitaria, es un mensaje formativo para el estudiantado que se vive en la cotidianidad ofreciéndose como referente para la propia noción de moralidad; en la resolución de conflictos, pues permite que el estudiantado pueda confiar en una salida beneficiosa para todos, aprendiendo de lo sucedido y dando elementos para la resolución de futuros conflictos acompañado por el profesorado y en la legalidad, ya que el estudiantado no se sentirá abandonado a su suerte con implicaciones en menores niveles de impunidad, como se presenta en la figura 30.

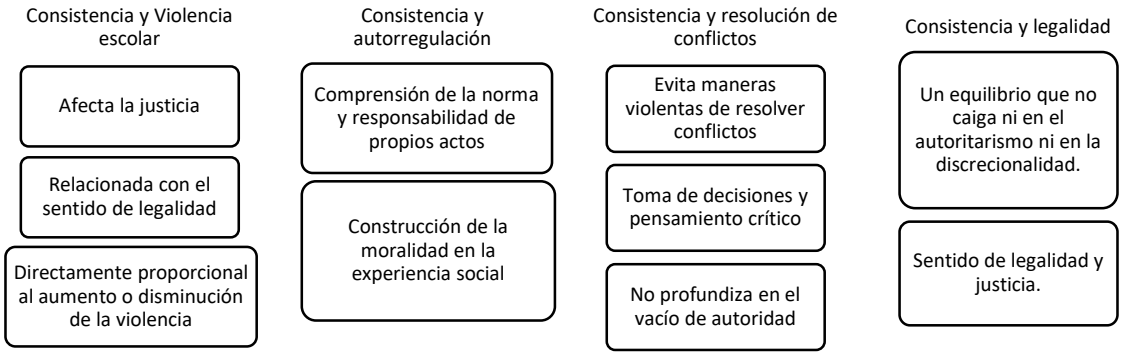


Figura 30. Consistencia de las normas y su aplicación en relación con la CE.

Fuente. Elaboración propia con base en Fierro y otros (2014, pp. 87-92)



Figura 31. Normas escolares según sentido, participación, contextualización y consistencia. Fuente. Elaboración propia

En general, se pueden analizar las dificultades de las normas escolares en investigaciones como la realizada por Eljach, en Bolivia, Paraguay, Honduras y Chile, cuyos resultados mostraron nula participación en la elaboración de las normas escolares y escasa divulgación, siendo definidas casi siempre de manera vertical; insuficiente adecuación a las normas legales y al reconocimiento de los derechos; estricto uso del uniforme y ambivalencia en la aplicación de sanciones (Eljach, 2011, p. 57). A partir de los cuatro aspectos revisados, resulta el mapa perceptual que se presenta en la figura 31, como propuesta para la caracterización de las normas escolares.

Se conforman los cuadrantes con la posibilidad de leer en sentido concéntrico, es decir, en la medida que se acerca al cero sería menor la participación, la contextualización y la consistencia, mientras que el sentido estaría más orientado al funcionamiento institucional y no tanto a lo formativo. Dependiendo el caso analizado, se pueden trazar infinitas figuras, según cada aspecto sea más amplio o más reducido.

Adicional a estos cuatro aspectos presentados, vale la pena destacar el llamado de atención de Landeros y Chávez, sobre la transgresión que encontraron en algunos de los reglamentos

escolares revisados en cuanto a la existencia de normas escolares que van en contravía de algún derecho o de alguna directriz nacional, enfatizando en que las normas escolares no pueden estar por encima de las normas nacionales e internacionales, mucho menos cuando esto implica una violación de algún derecho humano (Landeros y Chávez, 2014, p. 130). Sobre esto, Fierro y otros (2014) indican:

> Es imprescindible tener en cuenta que una convención escolar no debe estar en ningún caso por encima de que los niños vivan un trato equitativo en la escuela. Es decir, de su derecho a la educación. No hay festival, honores, peinados…que sean más importantes que los niños y su educación. Si una convención escolar ocasiona que algunos queden fuera y es causa de marginación y humillación, se debe cuestionar la norma y modificarla ya que es una forma de violencia. Es una norma injusta (Fierro y otros, 2014, p. 72)

En ese sentido, Eljach está de acuerdo con que ninguna norma escolar puede ir en contravía de la Constitución del país y puntualiza la necesidad de que los reglamentos definan lo que se considera una falta, el procedimiento a seguir y las sanciones respectivas, para evitar la violación del derecho a la defensa y al debido proceso (Eljach, 2011, pp. 60-61).

A continuación, se presenta la revisión de las normas en las tres IE escogidas de Mosquera, tomando como base los manuales de convivencia y las actas de Comité Institucionales de convivencia escolar.

3.2. Manuales de convivencia en Instituciones Educativas públicas de Mosquera. Se compararon ocho manuales de convivencia de las tres IE de Mosquera, tomando como base el tipo de lenguaje empleado en la redacción, el paradigma que predomina, el enfoque de justicia, los procesos que se llevan a cabo y la concepción de las faltas. Se tomaron 4 manuales de la IE1, de los años 2005, 2009, 2016 y 2017; 1 manual de la IE2, de 2016, por ser una institución nueva;

3 manuales de la IE3, de los años 2003, 2010 y 2015. Con base en esto se elaboraron tablas dinámicas.

3.2.1. Uso del lenguaje. Considerar el uso del lenguaje para analizar los manuales de convivencia parecería a simple vista un asunto de forma nada más, sin embargo, de fondo trae consigo la objetivación, la materialización de la apuesta institucional, más cuando se trata de documentos normativos como los manuales de convivencia, tal como lo refiere Bourdieu, pues con ello se está creando el orden de las cosas, ejerciendo poder sobre el grupo:

> Es decir que las representaciones oficiales de todo tipo, y en particular las que son objetivadas en el lenguaje en forma de dichos, proverbios, poemas sapienciales, se cuentan entre las cuestiones en juego [*enjeux*] más disputadas en sus luchas. Apropiarse de "las palabras de la tribu" es apropiarse del poder de actuar sobre el grupo, apropiándose del poder que el grupo ejerce sobre sí mismo a través de su lenguaje oficial. (Bourdieu, 2007a, pp. 175-176)

Se revisaron algunos aspectos como el uso de lenguaje en negativo o en afirmativo, la utilización de lenguaje incluyente de género, así como algunas referencias a la manera como se nombran las cosas, en este caso a los estudiantes y a los estudiantes que han incumplido con alguna norma, encontrando predominio de redacción en negativo, indicando prohibición en cinco de los ocho manuales, apareciendo listas de lo que no debe hacerse, con esta tendencia en cinco de los ocho documentos, mientras que en los tres restantes se tienden a usar el lenguaje en afirmativo, a manera de indicación y no de prohibición, como se presenta en la figura 32.

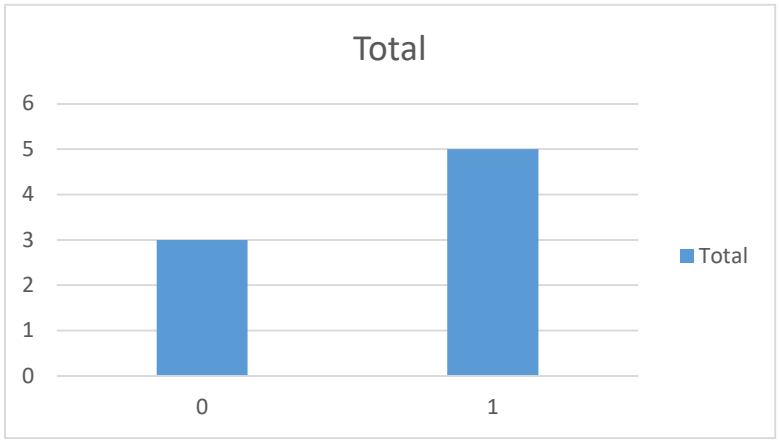


Figura 32. Redacción en negativo manuales de convivencia.[82]

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia, IE1, IE2 e IE3.

En cuanto al uso del lenguaje incluyente de género, incorporando la redacción en femenino y masculino, o plural neutro, se encontró que solamente en tres manuales de los ocho consultados aparece esta forma de escritura, mientras que en los cinco documentos restantes la redacción se presenta en masculino, como se muestra en la figura 33.

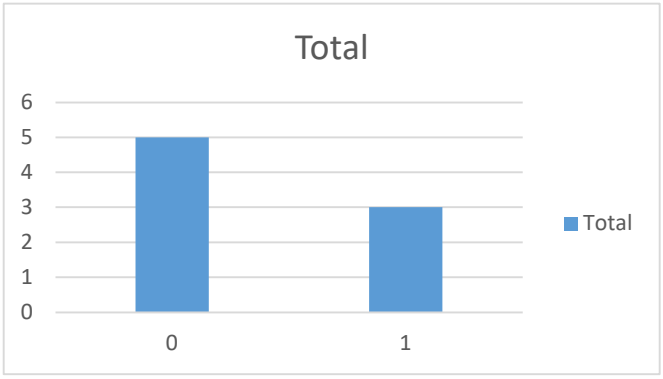


Figura 33. Uso de lenguaje incluyente de género en manuales de convivencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia, IE1, IE2 e IE3.

[82] El número 1 es uso del lenguaje en negativo y el número 0 es uso en afirmativo o mixto.

En cuanto a la denominación del estudiantado, se encontraron dos manuales que emplean el término infractor; dos manuales en los que aparece la referencia como sujetos de derecho y uno con el término sujetos de aprendizaje, mientras que los otros tres, emplean un lenguaje mixto que combina referencias de sujeto e infractor, como se presenta en la figura 34.

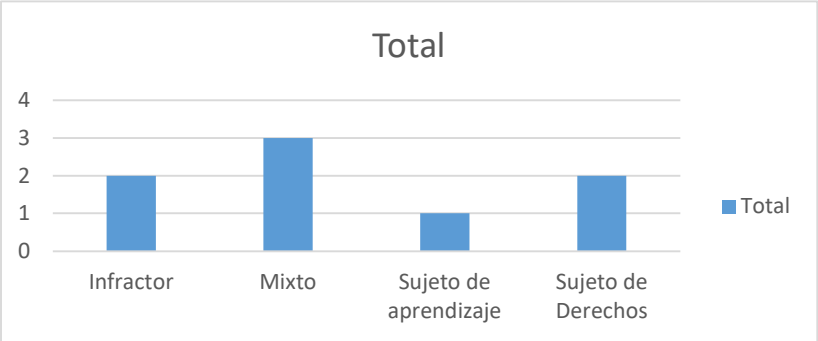


Figura 34. Referencia al estudiantado.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia, IE1, IE2 e IE3.

3.2.2. Paradigma de las relaciones sociales en la escuela y enfoque de justicia escolar.

En cuanto a las relaciones sociales en la escuela, se identificó la tendencia hacia el paradigma de la disciplina en un manual; hacia el paradigma de la convivencia dos manuales y los cinco restantes, presentan referencias combinadas, lo que puede generar incoherencia, por la presencia de principios antagónicos. En parte, esto se puede entender por tratarse de época de transición, sobre todo por la influencia de la Ley 1620. La figura 35 presenta los resultados sobre este punto.

Sobre el enfoque de la de justicia escolar, se encontró que tres de ellos emplean un lenguaje en el sentido de justicia retributiva, orientado desde lo punitivo; dos de ellos presentan un uso de lenguaje mixto, con aspectos retributivos y restaurativos; solamente un manual de convivencia presenta un uso de lenguaje en sentido restaurativo y dos manuales no permiten deducir una postura específica, tal como se presenta en la figura 36.

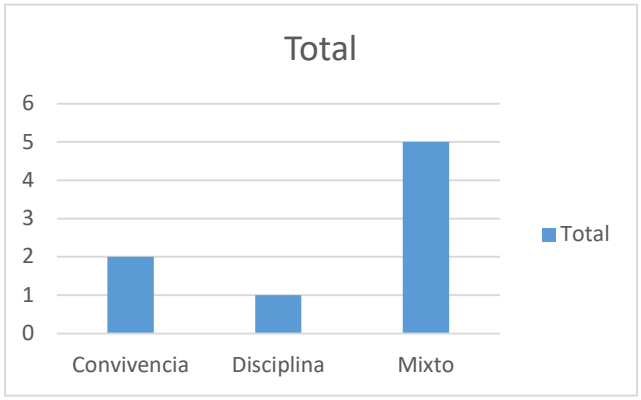


Figura 35. Paradigma de las relaciones sociales en la escuela inferido a partir de manuales de convivencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de manuales de convivencia, IE1, IE2 e IE3

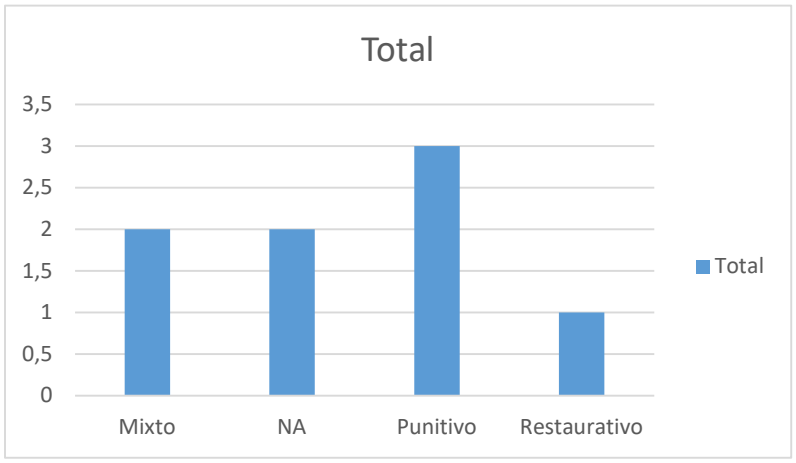


Figura 36. Enfoque de justicia reportado en el uso del lenguaje de manuales de convivencia en IE de Mosquera.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia, IE1, IE2 e IE3.

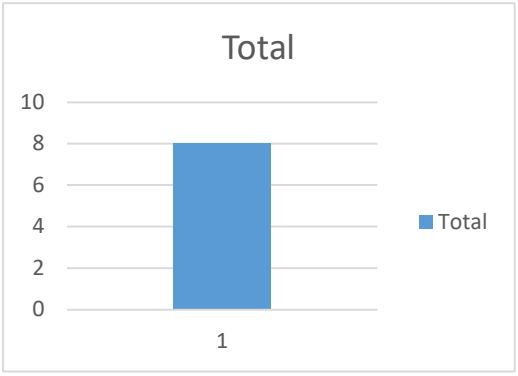


Figura 37. Referencia a derecho a la defensa en manuales de convivencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia IE1, IE2 e IE3

En los ocho manuales revisados aparece la referencia al derecho del estudiantado a la defensa, como se presenta en la figura 37, lo que se puede entender como respeto de los derechos, pero también denota la tendencia a presentar a la escuela como juzgado (Cortés, 2013b).

3.2.3. Principios en manuales de convivencia. En el manual de convivencia de la IE3 de Mosquera de 2003, se encontró que uno de los principios y valores enunciados es la disciplina, resaltando el fortalecimiento de los buenos hábitos, sin que quede claro qué se entiende por buenos hábitos, ni qué tipo de pensamientos y acciones están relacionados con lo que se pretende conseguir en la comunidad educativa: “La Disciplina: es un proceso permanente de desarrollo y madurez. Este proceso requiere de pensamiento y acciones, y tiene como fin último el fortalecimiento de buenos hábitos (manual de convivencia, IE3, 2003, p. 2). En una línea similar, el manual de la IE1 de 2005 presenta la disciplina y la conducta como los principios o valores institucionales (manual de convivencia, IE1, 2005, p. 8). En contraste, en el manual de convivencia de la IE 1, de 2017, se enuncian principios como valores institucionales, tales como autonomía, libertad, trabajo y trascendencia (manual de convivencia, IE1, 2017, p. 11), como valores abstractos que pueden soportar lo situacional pero también lo formativo a largo plazo. Al

igual que la apuesta por uno de los enfoques propuestos en la guía 49[83] del Ministerio de Educación, específicamente por el de los DDHH (manual de convivencia, IE1, 2017, p. 11), y la ética del cuidado (manual de convivencia, IE1, 2017, p. 32). Algo similar se aprecia en el manual de la IE3, en su versión de 2017, en donde se hace énfasis en los DDHH (manual de convivencia, IE3, 2015, pp. 13-28). Esta disparidad puede explicarse en parte por la influencia de agentes escolares específicos que abren el debate, tal como lo refirieron los informantes de las IE1 y la IE3, por cuanto ingresan orientadores y directivos docentes nuevos. Igualmente, la incidencia de la Ley 1620 de convivencia de 2013, como punto de referencia común, además del paso del tiempo, lo que hace posible afirmar que las normas escolares, desde el punto de vista del sentido se han ido transformando a lo largo de los años.

3.2.4. Participación referida en manuales de convivencia. La participación en el reconocimiento de los estamentos y Gobierno Escolar aparece referida en los ocho manuales, como se presenta en la figura 38, esto es de obligatoriedad desde el año 1994, con la Ley General de Educación 115 y el decreto reglamentario 1860 de ese año, sabiendo de antemano que la sola mención no garantiza una democratización de la IE, no obstante, al ser referida puede ser invocada y promovida por los agentes escolares.

En siete manuales aparece la referencia a los estamentos de la comunidad educativa, familia, maestros y administrativos, reconociendo su existencia y posibilidad de participación, a pesar de que también sea para reglamentar las limitaciones de cada uno. Solamente en un manual la referencia a los estamentos no se mencionó, como se presenta en la figura 39.

[83] La guía 49 del Ministerio de Educación acompaña a la Ley General de Educación y al Decreto 1965 de 2013, como orientaciones prácticas para los ajustes de los manuales de convivencia.

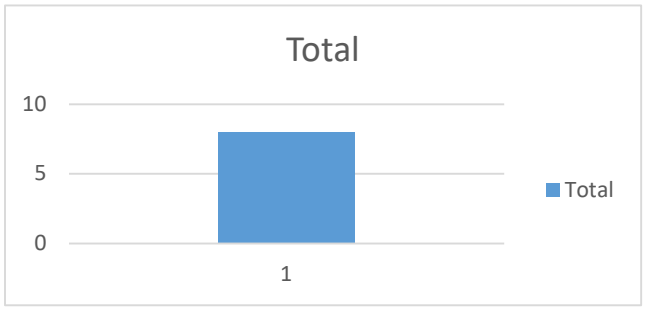


Figura 38. Referencia a Gobierno Escolar en manuales de convivencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia IE1, IE2 e IE3

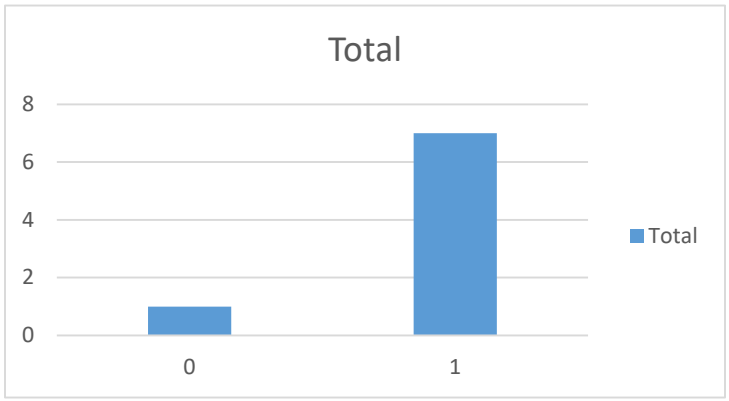


Figura 39. Mención a los estamentos de la comunidad educativa.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia IE1, IE2 e IE3

Los mismo sucede en cuanto a la referencia al Comité de convivencia escolar, con siete manuales en los que se menciona y uno en el que esta referencia no aparece. Según lo anterior, se puede afirmar que los manuales reflejan la trayectoria histórica del cambio de paradigma de las relaciones sociales en la escuela, del paradigma de la disciplina escolar al de la convivencia, de la justicia retributiva a la justicia restaurativa, con puntos de inflexión en 2006 en el Código de infancia y en el año 2013 con la Ley 1620, así como por la influencia de agentes escolares que ingresan a las IE contribuyendo en ese desplazamiento. Pero es necesario resaltar la existencia de referencias mixtas, traslapando terminología de uno y otro paradigma, situación que conlleva a la

confusión y la baja coherencia, pues al ser el manual de convivencia uno de los puntos de referencia institucionales, las prácticas sociales que de allí se desprenden, o con él se justifican, tenderán a ser también confusas y de baja coherencia. De otra parte, la referencia al estudiantado como infractor, la indicación de procesos investigativos, la referencia a imposición de correctivos y sanciones, el blindaje ante posibles reclamos por las decisiones expulsoras argumentadas en Sentencias de la Corte ya derogadas, así como el derecho a la defensa y la decisión en manos de diferentes agentes escolares, a pesar de partir de una intención de mostrar el respeto al debido proceso, también terminan comprobando la afirmación de Cortés (2013b), acerca de la juridización de la escuela desde los años noventa, con procedimientos que la asemejan más a un juzgado que a un espacio educativo. La redacción en negativo en el listado de prohibiciones es indicativa de valores y principios situacionales, corroborándose con los manuales que indican la disciplina como el principio rector con ambigüedades en la redacción. Sobre algunas de estas afirmaciones será necesario volver más adelante, en relación con los procedimientos.

3.3. Comité de convivencia en Instituciones Educativas públicas de Mosquera. Los Comités Institucionales de convivencia escolar (CICE) hacen parte del Sistema Nacional de convivencia escolar definido por la ley 1620 de 2013, que incluye Comité Nacional, Comités Departamentales, Municipales y Distritales, hasta el nivel institucional. Se pretende con ello la participación colegiada en las decisiones sobre la convivencia escolar, con representación de los estamentos de la comunidad escolar como lo son familia, estudiantes y maestros. El artículo 12 de la Ley 1620 (Congreso de la República, 2013), define su conformación incluyendo al rector, quien preside el comité, personero estudiantil, docente con función de orientación, coordinador, presidente del consejo de padres de familia, presidente del consejo de estudiantes, un docente

que lidere procesos o estrategias de convivencia escolar. Estos organismos funcionaban de manera informal y dependiendo de las decisiones de cada IE desde antes de 2013, pero con la 1620 se formalizan y se hacen parte del Sistema Nacional. Las funciones que se definen para este Comité son ocho según el artículo 13 de la misma ley enfatizando en el bienestar del estudiantado, la participación de la comunidad educativa y un enfoque pedagógico.

Como la conformación de los CICE es de obligatoriedad, se encontró que en los ocho manuales revisados aparece la definición de este organismo, por lo que se puede afirmar que las IE de Mosquera tienen en cuenta este requerimiento, lo que no garantiza nada en cuanto a su funcionamiento. Según autores como Paulín se encuentra que, aunque democratizan, estos comités pueden terminar siendo instancias de sanción para legitimar los pedidos de algunos maestros para el disciplinamiento o expulsión de los estudiantes que se consideran fuera del cauce, en una observación para Argentina que es coherente para Colombia (Paulín, 2006, pp. 101-126), demostrándose también la relación entre CICE, paradigma de las relaciones sociales en la escuela y enfoque de justicia escolar. Para este autor, se tiende a aplicar la lógica jurídico-normativa sin tener en cuenta los factores externos que llevan a que un estudiante tenga comportamientos percibidos como infractores, tales como la dinámica del conflicto escolar, la inadecuación de normas escolares o la práctica docente (Paulín, 2006, p. 173), argumento que se puede ampliar a otros factores externos a la escuela, tales como la familia, el barrio, las problemáticas sociales como la pobreza y la violencia. Para Álvarez y Reyes, en Chile y Colombia existen este tipo de comités institucionales, sobre todo en el papel, pero no logran trascender a la vida escolar (Álvarez y Reyes, 2013, p. 119)

Para contrastar el funcionamiento de los CICE, se solicitó a los informantes el acceso a las actas que se levantan de las sesiones de estos comités, encontrando que en una de las IE el

archivo se encontraba disperso, siendo necesario asistir en varias sesiones de trabajo para buscarlo en el archivo de la coordinación en el que se encontraban las actas del último año, en el archivo de rectoría las del año anterior y en el archivo general las de los años anteriores, encontrando para sorpresa de los funcionarios administrativos y del informante que algunos libros de actas de años anteriores no se encontraban y no se tenía razón de su paradero. El informante facilitó el material que se encontró pudiendo revisarlo sin restricción. En otra IE, la informante manifestó que no tenía claridad sobre el lugar en el que reposaban estos archivos, pues tenía en su poder algunas actas de algunos de los casos tratados que consideraba de mayor gravedad y que justamente estaba sistematizándolos, pero no sabía quién o dónde podía estar el resto de ellos. Solicitó acudir en otra ocasión y ella se encargaría de ubicarlos, pero las dos ocasiones siguientes, comentó que había la negativa de alguno de los coordinadores para poder revisarlos, así que se trabajó con los archivos que ella tenía en su poder, de los años 2015 y 2016. En la última IE, el informante indicó que solamente había archivos del año anterior y del año en curso, indicando que estos archivos se encontraban en la secretaría de la institución, que yo debía directamente solicitarlos al rector, pero que él le hablaría para que esto no fuera problema, a pesar de que yo contaba con carta de autorización firmada por el rector de cada IE. Asistí en tres ocasiones que me programaron para la revisión de estos archivos y siempre me argumentaron que el rector se encontraba ocupado y no me podía atender, a pesar de que estos archivos me los podía facilitar la secretaria, reprogramando nuevamente la visita, pero con los mismos resultados. La secretaria me manifestó en confianza que el rector le había dicho que no me dejara ver estos archivos porque yo no tenía razón para hacerlo.

El manejo de los archivos de las actas de CICE podría ser un asunto de menor importancia, sin embargo, la resistencia a que sean revisados por personal externo a la IE, así como la pérdida

o poca claridad sobre el paradero de algunos archivos, muestra que existen procedimientos o maneras de tramitar las situaciones de convivencia que pueden ser motivo de vergüenza o de debate, posiblemente al ser conscientes que se pudieran haber violentado derechos de estudiantes o que los procedimientos no hubieran estado regidos por el interés de la formación, lo que no se podrá corroborar por completo al no contar con estos archivos, igualmente, puede haber quedado la duda de la confidencialidad que puede tener una persona externa sobre el manejo de los casos sensibles, lo que sin embargo nunca se me informó, si es que esta fuera la preocupación. Los archivos trabajados finalmente son sobre todo de la IE1 de diferentes años, y de la IE2 de años recientes. De acuerdo con lo anterior, se puede clasificar los CICE como operantes o inoperantes, pero también como trascendentes a la vida escolar o intrascendentes, en la medida en que funcionen y no se limiten solamente a la atención de procesos en su última etapa, sino que puedan orientar la convivencia escolar, prevenir la ocurrencia de violencia y propender por ambientes escolares de bienestar. En las 3 IE afirman que el CICE existe y funciona, por lo que a continuación se comentará lo relativo a los procedimientos.

3.4. Atención y tratamiento de las situaciones de convivencia escolar en escuelas públicas de Mosquera

Una de las dificultades más grandes que se encontró en la revisión de los procedimientos escolares tiene que ver con la confusión que se ha generado con la tipificación de las situaciones y procedimientos. Mientras que la concepción propia del paradigma de la disciplina se evidencia en el uso de un lenguaje jurídico, con acciones correctivas desde un enfoque de justicia retributiva, la concepción del paradigma de la convivencia se indica con el uso del lenguaje de tipo pedagógico formativo, que toma forma en los años noventa, pero en Colombia más explícito

con la ley 1620 de 2013 presentando indicaciones concretas sobre la tipificación de las situaciones y un protocolo de atención para cada una, como se presenta en la tabla 15.

Tabla 15. *Concepción de las dificultades en la convivencia escolar*

Aspecto	Antes de 2013	A partir de la Ley 1620 de 2013
Lenguaje	Jurídico.	Pedagógico.
Definición de las dificultades de la convivencia	Faltas disciplinarias:	Situaciones de convivencia.
Tipificación	Faltas leves, graves y gravísimas.	Situaciones tipo I, II y III.
Definición de las situaciones	Acumulativa para convertirse en graves o gravísimas. A discrecionalidad de cada escuela.	Predeterminadas en la ley: Tipo I: disrupción y conflictos Tipo II: acoso y agresión física Tipo III: delitos.
Proceso de seguimiento	A discrecionalidad, juridizado, con tendencia expulsora.	Predeterminado en la 1620. RAICE: prevención, promoción, atención y seguimiento. Protocolos de atención a situaciones tipo I, II y III.

Fuente. Elaboración propia

Por esto, en la revisión de manuales de convivencia y actas de comités se puede encontrar que en los documentos anteriores al 2013 se habla en términos de faltas graves y gravísimas, así como de correctivos y sanciones, como resultado del paradigma anterior. Se esperaría que, por el contrario, aquellos documentos posteriores a 2013 hubieran ajustado el lenguaje y con ello la concepción de la convivencia, sin embargo, esto no es tan directo y más bien aparece una mezcla confusa de la terminología y con ello de la concepción misma de la CE.

3.4.1. Prohibiciones y restricciones en los manuales de convivencia. En los manuales de convivencia revisados se encontró una larga lista de deberes de los estudiantes, no así para maestros. En los ocho manuales de convivencia se pone énfasis en la relación entre derechos y deberes, insistiendo en que todo derecho implica un deber. El listado de deberes tiende a ser no solamente extenso sino muy detallado, mostrando la necesidad de que cada situación por pequeña que sea aparezca por escrito como argumento para poder exigir su cumplimiento en lo sucesivo, además de no apuntar a una formación humana para todos los contextos, es una muestra de lo que hay en la escuela. Es el caso del manual de 2003 de la IE3 en el que aparece

un listado de 35 indicaciones, algunas como prohibiciones y otras en afirmativo, además de las que tratan del respeto mutuo en todas sus formas, las que prohíben la comisión de delitos en el interior de la escuela, también se indican las relativas al cumplimiento de deberes académicos, horarios y uniformes, acatamiento de órdenes de maestros, así como otras un poco más peculiares como la prohibición de propiciar tumultos, la prohibición de practicar ritos satánicos, espiritismo y brujería, la prohibición de pertenecer a pandillas (manual de convivencia, IE3, 2003, pp. 4-7). Estas últimas parecen de difícil seguimiento porque hacen referencia no solamente a la vida en la escuela sino fuera de ella. El manual del año 2005 de la IE1 presenta un listado de 56 prohibiciones incluidas como deberes de los estudiantes, en la misma línea comentada anteriormente, como peculiaridades se encontró la prohibición de comer, solamente se puede hacer en la hora del descanso. En el manual de convivencia de la IE 2, se prohíbe comer pipas[84] (manual de convivencia IE2, 2016, p. 38) y en el manual de la IE1 de 2005, se indica que solamente se puede comer en horas y sitios adecuados "por una buena formación fisiológica y educativa de la voluntad" (manual de convivencia IE1, 2005, p. 16).

Se pide también un comportamiento decoroso, pero no se define qué se entiende por decoro. Se pide un comportamiento digno, pero no se define dignidad. Se prohíbe llevar *walkman* a la escuela. Abstenerse de llevar a la escuela cualquier material que confunda los buenos principios morales inculcados en la familia, sin aclarar a qué se refiere esta indicación, no detalla qué se entiende por buenos principios morales, como si esto pudiera ser universal para todas las familias. En el manual de la IE3, de 2010, se incluye como falta grave todo acto que atente contra la moral y las buenas costumbres, como si esto pudiera ser algo de definición universal.

[84] La denominación de pipa en el contexto escolar hace referencia al uso de tapas de bolígrafos u otros objetos similares, que permitan ser usados como boquilla para fumar tabaco o sustancias psicoactivas como marihuana. Sin embargo, la referencia a no comer pipas en este manual de convivencia no pudo ser aclarada, si se refería a estos objetos o a algún producto comestible de moda.

Se pide evitar la risa, al mejor estilo del hermano Jorge en *El Nombre de la Rosa* de Umberto Eco. Se prohíbe mostrar manifestaciones de afecto entre estudiantes (manual de convivencia IE1, 2005, pp. 14-18 y manual de convivencia IE2, 2016, p. 38). En el manual de convivencia de la IE1, de 2005, las manifestaciones amorosas se consideran falta grave, por la posibilidad de escándalo o irrespeto a quienes están observado y aparecen seguidas de la definición de riñas y peleas, dejándolas con el mismo estatus (manual de convivencia, IE1, 2005, pp. 22-23). Esto resulta paradójico si de lo que se trata es de reducir la violencia escolar. En el manual de la IE3 de 2010, aparece la prohibición de manifestaciones eróticas, como besos, caricias y poses, pero se termina el texto confundiéndose con un caso de acoso: "Manifestaciones eróticas: besos, caricias, otras poses y demostraciones obscenas o el acoso permanente a un compañero que se siente mal con apodos, burlas y todo tipo de eventos denigrantes" (manual de convivencia, IE3, 2010, p. 35). El manual de convivencia de 2009, de la IE 1, indica 49 prohibiciones, mezclando aspectos académicos con aspectos de comportamiento, así como los anteriores, además de las indicaciones sobre el respeto, el cumplimiento de horarios, la prohibición de delitos en la escuela y el buen porte del uniforme. Aparecen tres numerales en relación con la prohibición del porte de armas (manual de convivencia IE1, 2009). En el manual de convivencia de 2010, de la IE3 se reduce el listado a 18 prohibiciones, dos de ellas relacionadas con el respeto a los símbolos patrios, los actos cívicos y los actos religiosos, a pesar de ser esta una institución de carácter laico y público. Esto también aparece en el manual de convivencia de la IE2, del año 2016 (p. 3), en relación con símbolos patrios y los actos cívicos y el uso adecuado del uniforme.

En la mayoría de los manuales de convivencia se incluye la prohibición de cometer delitos, lo que resulta lógico por la protección de la población escolar y por encontrarse dentro del territorio nacional rigiendo las normas generales, pero llama la atención que, en el manual de la

IE3 de 2010, se indique la prohibición de distribuir moneda falsificada, la prohibición de secuestrar o retener a algún miembro de la comunidad educativa, al igual que la de la violación sexual. Esto denota que se vivieron años difíciles en esta IE, que los llevó a considerar la explicitación de estos delitos, desagregándolos de un numeral general que indicara la no comisión de delitos en la escuela.

Sin caer en el anacronismo de juzgar desde el futuro la forma de pensar de 2005, 2009, 2010, aunque también esto aparece en un manual de 2016, se reconoce que para esos años ya se había publicado internacionalmente el documento de los Derechos del Niño (1989) y en Colombia, la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994 y el Código de Infancia de 2006, como referentes sobre la promoción de los derechos fundamentales en NNA, por lo que algunas de las prohibiciones de los manuales resultan desajustadas con respecto al pensamiento que ya circulaba en la época. Además, la referencia al decoro, los buenos principios morales, el respeto a los símbolos patrios, actos cívicos y religiosos, evocan el lenguaje, con ello el pensamiento, más propios del siglo XIX. Sin contar con lo problemático que resulta la insinuación de universales éticos y estéticos. El detalle taxativo en la mención a objetos como el *walkman*, o a no comer pipas, son ejemplos de cómo se quiere regular todos los posibles casos, por ello la cantidad de numerales, que con facilidad tienden a quedar desajustados porque no se habla de principios abstractos sino situacionales, que al cabo de meses ya pueden resultar obsoletos.

3.4.2. Proceso llevado a cabo ante conflictos y contravención a las normas. En los manuales de convivencia revisados se encontró que ante una contravención a una norma por parte de un estudiante se sigue un procedimiento de investigaciones de la ocurrencia de los hechos, escuchando a los involucrados en sus versiones y permitiendo la aportación de pruebas, a partir

de ello, se toman medidas, denominadas como correctivos o sanciones, que pueden incluir trabajos pedagógicos como campañas de promoción, la firma de un compromiso escrito en un formato institucional, trabajo comunitario y a partir de las instancias de coordinación, Comité de convivencia y rectoría, se propone la suspensión de clases, con uno a cinco días, en los que la o el estudiante en seguimiento no asiste a la escuela, asumiendo las consecuencias académicas que esto acarrea. Se dejan como últimos correctivos, la matrícula en observación o de última oportunidad, en donde se indica la advertencia de que ante la comisión de una falta más el estudiante será expulsado. Se puede permitir que el estudiante termine el año escolar con la condición de que el siguiente año no será recibido en la misma institución. Finalmente, la expulsión inmediata (manuales de convivencia, IE1, IE2, IE3).

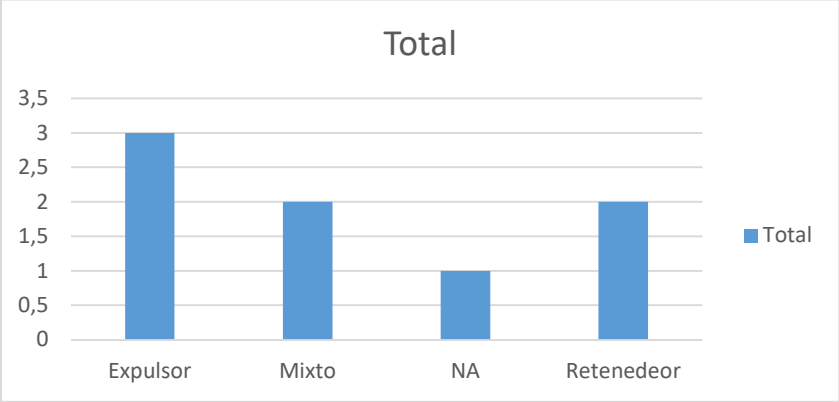


Figura 40. Tipo de proceso de seguimiento según manuales de convivencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia IE1, IE2 e IE3

En tres de los manuales revisados se hace referencia a un proceso de seguimiento de tipo expulsor[85], frente a dos manuales en los que se menciona el proceso de seguimiento de tipo retenedor. En dos de ellos se combinan los dos tipos de procesos y en un manual no aparece una referencia clara que permita tipificarlo, como se presenta en la figura 40. Al sumar los de tipo

[85] La referencia a esta clasificación como expulsor o retenedor se detalló en el capítulo anterior en la sección de paradigmas sobre las relaciones sociales en la escuela, a partir de Maldonado (2004).

expulsor con los mixtos se tienen cinco manuales de los ocho, en los que está presente un proceso orientado hacia la expulsión. Este resultado se sustenta también en la referencia a términos de sanción, correctivos, cancelación de matrícula y cambio de ambiente escolar, indicativos de la predisposición al paradigma de la disciplina, de tipo expulsor, denotando la previsión de la finalización en la sanción y la cancelación de la matrícula, con cinco manuales que refieren estos términos frente a tres en los que no aparecen, como se muestra en la figura 41. Se reporta también dentro del proceso la instancia que impone las sanciones o correctivos, como se presenta en la figura 42, con tres manuales en donde se menciona concretamente la figura del rector o rectora, tres manuales en donde se mencionan múltiples actores como coordinadores, rector, Comité de Convivencia, y dos manuales en los que no aparece claramente una definición a este respecto.

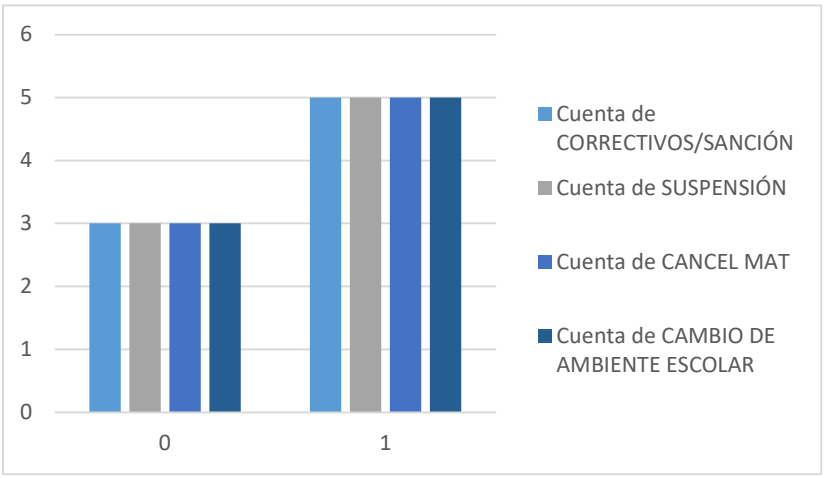


Figura 41. Referencia a términos expulsores en manuales de convivencia.[86]

Fuente. Elaboración propia con base en comparación de manuales de convivencia IE1, IE2 e IE3

[86] En el gráfico el cero muestra no utilización de los términos mencionados, mientras que el uno la referencia a dichos términos

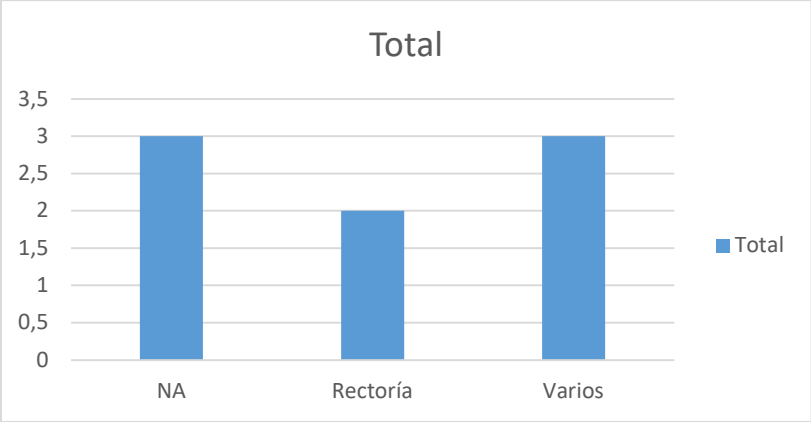


Figura 42. Figura que impone sancione según manuales de convivencias.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia IE1, IE2 e IE3

Llama la atención algunas peculiaridades que se encontraron, por ejemplo, en la definición de la falta se menciona que incumplir un derecho es una falta disciplinaria (manual de convivencia IE1, 2005, pp. 20-21) y esta definición se amplía aún más en el manual de la misma IE, con fecha posterior de 2009 y se mantiene en el de 2016, cuando se indica que es una falta disciplinaria extralimitarse en los derechos (manual de convivencia IE1, 2009, p. 46 y manual de convivencia IE1, 2016, pp. 19-20). De la misma manera, aparece como falta la extralimitación de los derechos en el manual de convivencia de la IE2, del año 2016 (p. 33). Esta definición resulta sorprendente, pues si los estudiantes viven la vida con intensidad o son fanáticos del respeto de la vida de los demás, se les podría acusar de extralimitar el derecho a la vida, pudiendo ser considerados contraventores. Cabe señalar que los dos manuales de 2016 son posteriores a la Ley 1620 de 2013, por lo que no habría argumentos de desconocimiento de la política con enfoque de DDHH. Es posible aceptar que se tratara de errores de redacción, de no ser porque se percibe la intención de plasmar limitaciones, probablemente referidas al derecho al libre desarrollo de la personalidad, que no se supieron plantear, lo que igualmente sería contradictorio con las

indicaciones de los referentes internacionales y nacionales, pero más que nada al sentido pedagógico que debería tener una escuela, al considerar como la restricción de los derechos. Como una peculiaridad de la IE3, en su manual de convivencia de 2010, se encontró la referencia al proceso de seguimiento denominado como juicio (manual de convivencia, IE3, p. 37). Esta figura permite sostener el argumento sobre juridización de la escuela, ya mencionado.

En el manual de la IE3, del año 2010, se consideran faltas leves las conversaciones y gritos extemporáneos (manual de convivencia IE3, 2010, p. 33), lo cual le puede resultar muy difícil de determinar a un estudiante, y sería necesario establecer tiempos para los gritos, con ello poder determinar cuándo se está gritando puntualmente y cuándo de manera extemporánea, definición que, por supuesto no aparece y sería ridícula, tanto como esta misma prohibición.

Llama la atención en el manual de 2005 de la IE3, faltas gravísimas de diversa índole, como la indiferencia y apatía, cuando esto puede tener origen en asuntos familiares o en la desmotivación educativa, que sería responsabilidad de los maestros como expertos en educación (p. 23). En ese mismo manual, se indica como falta gravísima la mentira, lo cual parece un exabrupto (p. 23). Y aún más preocupante, se considera falta gravísima ser homosexual o lesbiana, incluyéndolo en el mismo numeral que la prostitución (p. 23). La práctica de rituales de cualquier índole que atenten contra la integridad física, moral, psicológica o social, también se considera falta gravísima (p. 23), que podría ser un argumento para abrirle un seguimiento a las maestras que rezan en el aula o a los actos culturales que inician con una oración como es costumbre en Mosquera, por atentar contra la integridad psicológica de protestantes, ateos, agnósticos, y seguidores de otros cultos diferentes al catolicismo, salvo porque las faltas gravísimas no se aplican sino al estudiantado, una lástima.

En el manual de convivencia de la IE1 de 2009, se indica que un estudiante que esté teniendo un seguimiento de proceso disciplinario estará imposibilitado para representar a la IE en eventos deportivos o de ninguna otra naturaleza (manual de convivencia IE1, 2009, pp. 51-52), lo que puede resultar contraproducente porque en muchas ocasiones el deporte y la cultura pueden ser las dimensiones que los estudiantes percibidos como problemáticos encuentren como preferidas, además con una manera mucho más interesante y constructiva de emplear el tiempo libre. La figura 43 presenta la referencia en manuales de convivencia a estas situaciones tipificadas como faltas. Se contabilizó bajo rendimiento académico (ACAD), porte inadecuado del uniforme (UNIF), maquillaje (MQ), uso de accesorios y *piercing*, cabello largo o tinturado (CABELLO), apariencia física (APARIENCIA), comer (COMER) y auto-reconocerse como identidad de género diverso (LGBTI).

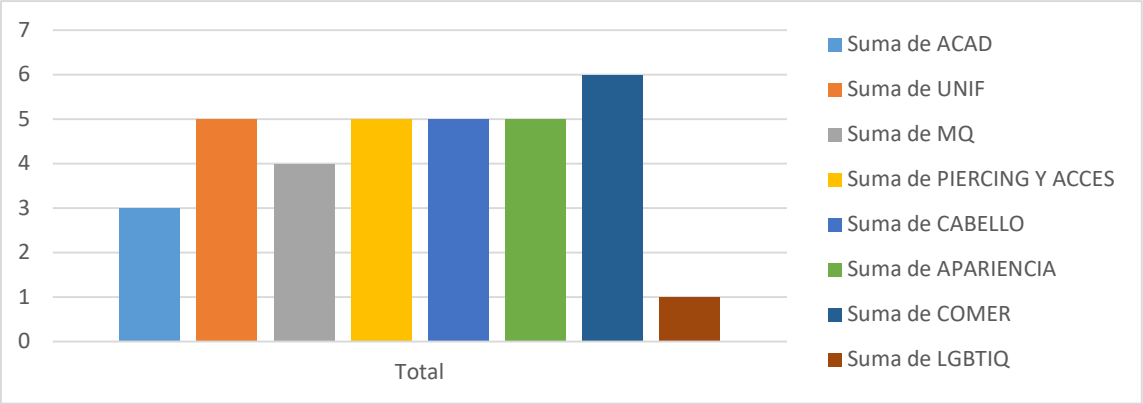


Figura 43. Faltas disciplinarias en manuales de convivencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia, IE1, IE2 e IE3.

De otra parte, se encontró también que la mayoría de los manuales contemplan el diálogo y conciliación como posibilidad de resolución, sin embargo, no se describe el procedimiento o estrategias para llevarlo a la práctica. La figura del derecho de reposición y apelación ante las decisiones que se tomen sobre sanciones en estos procedimientos también aparece en la mayoría

de los manuales de convivencia. El manual de 2005, de la IE3, indica acciones preventivas como la socialización del manual, las direcciones de curso (llamadas asesorías de curso en Mosquera)[87], convivencias[88], entrevistas con padres de familia y asesor de curso y fomento del respeto en la cotidianidad, así como una acción restaurativa en la donación de comestibles (manual de convivencia IE3, 2005, pp. 19-20). En el manual de la IE1 de 2017, se considera el procedimiento de Peticiones, Quejas y Reclamos (PQR), conservando el orden de las instancias, maestro de aula, maestro asesor de curso, coordinador y rectoría, así como el buzón de sugerencias (manual de convivencia, IE1, 2017, pp. 73-74).

En cuanto a las actas de los CICE, se encontró que las principales dificultades sobre el proceso de seguimiento tienen que ver con que se atienden asuntos de bajo rendimiento académico como si fueran faltas disciplinarias, agregándole al prontuario del estudiante, las dificultades en sus resultados académicos y el desinterés que manifiesta en su proceso de aprendizaje, pero poco se tiene en cuenta los factores externos como entorno y familia, y mucho menos los factores que la misma escuela propicia como clases poco atractivas al estudiantado (Acta de CICE número 11, IE1, 2005; Acta de CICE, número 12 y número 13, IE1, 2006), al igual que la acumulación de llamados de atención como motivo para ser remitido al CICE (Acta de CICE números 12 y 13, IE1, 2006). Esto hace que el Comité se tenga que reunir todas las semanas, desgastándose como instancia superior, además, denota prácticas de coordinadores y

[87] Actividad de una o dos horas de clase, que interrumpe el horario asignado de áreas de aprendizaje, en las que el maestro o maestra encargado del curso, realiza una agenda de trabajo específica sobre temas de interés para el grupo-clase.

[88] La actividad denominada convivencia es práctica habitual en las escuelas religiosas y consiste en la programación de una jornada escolar en un espacio externo, con actividades de reflexión personal y grupal, para fomentar autoestima, reconocimiento de los otros e integración del grupo-clase. En Colombia, las convivencias son habituales y existen empresas dedicadas a ofrecer este servicio, casi siempre con componente religioso, con un costo para cada familia, por lo que no siempre en las IE se pueden llevar a cabo. En Mosquera la influencia de la orden salesiana está presente puesto que algunas de las primeras IE fueron administradas en concesión por esta orden, en el presente dos IE se encuentran con esta modalidad.

maestros asesores, que podría considerarse de persecución, pues se está a la espera de que un estudiante determinado complete el número de llamados de atención para poder pasarlo al Comité y solicitar medidas sancionatorias con el argumento de debido proceso.

La segunda generalidad encontrada, es la tendencia a que el CICE sea la instancia finalista[89], que determine el cierre del proceso de seguimiento al estudiante respectivo, con imposición de sanciones como suspensión, matrícula de última oportunidad, cancelación de la matrícula, desescolarización o la expulsión, confundiendo el sentido de este órgano colegiado (Acta de CICE número 11, IE1, 2005; Acta de CICE, números 5, 8, 9, 12 y 13, IE1, 2006; Acta de CICE número 7, IE1, 2017). En las actas de CICE se encontró la tendencia de los integrantes a plegarse con facilidad ante la argumentación en sentido finalista expulsor de quien toma la palabra, con poca argumentación ni debate, al llevarse a cabo el cierre de un proceso de seguimiento, se tiende a tomar como base para los siguientes casos, lo que hace que una decisión arbitraria, juridizada y desproporcionada, pueda ser replicado por costumbre, al sentir que las cosas se resolvieron bien (Acta de CICE número 11, IE1, 2005; Acta de CICE, números 5, 8, 9, 12 y 13, IE1, 2006; Acta de CICE número 7, IE1, 2017). Sobre la suspensión de actividades escolares, aparece el caso de un presunto hurto de teléfono celular por la estudiante JL, en la IE1, en el año 2006, ante lo que se analizan los hechos, el representante de padres de familia propone matrícula de última oportunidad y 8 días de suspensión; el representante de maestros J propone 5 días; el personero estudiantil 8 días; el coordinador propone matrícula de última oportunidad; la coordinadora 5 días de suspensión y el rector da la última palabra, indicando que será el pago del

[89] Paulín encuentra algo similar para los llamados Consejo de Convivencia en Argentina, en los que los maestros realizan pedidos de sanción a estudiantes (2006, pp. 101-126), con un enfoque marcadamente jurídico-normativo de justicia retributiva (pp. 172-173).

teléfono celular, 5 días de suspensión y matrícula de última oportunidad, y el comité avala la decisión por unanimidad (Acta de CICE número 1, IE1, 2006).

Una metodología similar se encontró en otras sesiones de trabajo del Comité de convivencia sobre otro caso de presunto hurto de teléfono celular por parte de tres estudiantes (Acta de CICE número 2, IE1, 2006); el caso de los estudiantes DH y JAa, por reiteración de llamados de atención y participar en la situación de pérdida de útiles escolares, que no pudo ser comprobado si se trataba de hurto o de bromas (Acta de CICE número 11, IE1, 2006); en el caso de los estudiantes JR, JL, PR y LG, por llamados de atención reiterados, mal porte del uniforme y participación en riñas (Acta de CICE número 1, IE1, 2007). En este caso, llama la atención que la decisión se toma sin presentar argumentos pedagógicos de porqué la suspensión sería la medida más pertinente y porqué un determinado número de días y no otro, con intervenciones sucesivas a manera de una subasta, en la que el rector como subastador cierra la puja a la baja.

Entre estas medidas denominadas como correctivas y sancionatorias, se encontró la figura de la *desescolarización*, que se solicita por coordinación o por el maestro asesor de curso al CICE, con el fin de que el estudiante no regrese más a las actividades escolares, sino que realice actividades no presenciales para culminar el proceso académico, asistiendo una vez por semana en compañía de un familiar, para recibir instrucciones de los trabajos que debe realizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje en cada área, así como las fechas para entregar dichos trabajos desarrollados, tal como el caso abordado en reunión del CICE de la IE1, en seguimiento a la estudiante JCa, reportado por bajo rendimiento académico y constante disrupción en clase, para quien la coordinadora solicita al comité la desescolarización, siendo aprobada por la mamá del estudiante y los integrantes del comité (Acta de CICE número 7, IE1, 2006). En esa misma sesión, se abordó el caso del estudiante ScH, que tenía seguimiento y compromiso por bajo

rendimiento académico, siendo llevado el caso al comité por haber dejado de asistir una semana a clase sin justificación, ante lo que la mamá del estudiante reconoce en él falta de interés, sobre lo que la coordinadora sugiere desescolarización, siendo aprobada por el comité (Acta de CICE número 7, IE1, 2006). De manera similar con el estudiante JK, se le llamó la atención por estar en la sala de maestros y se lleva al comité porque tenía un proceso previo de constantes disrupciones en clase, ante lo que el maestro encargado solicita la desescolarización, recibiendo aprobación unánime de los miembros del comité y del padre del estudiante (Acta de CICE número 12, IE1, 2006).

La figura de la desescolarización puede tener varios puntos de análisis. De una parte, si el estudiante tiene dificultades para seguir un proceso regular de aprendizaje, será muy difícil que lo pueda hacer de manera autónoma en casa, lo que se complejiza sino cuenta con el acompañamiento familiar para lograrlo, conllevando alta probabilidad de fracaso escolar o que el estudiante abandone este proceso sin culminar el año escolar, considerando además que las IE de Mosquera no cuentan con una infraestructura para educación a distancia o virtual. Por otra parte, se deja a su suerte al estudiante desescolarizado, con todo el tiempo en casa o en la calle ante múltiples riesgos, tal como lo refiere García, cuando incluye la desescolarización como factor que potencia el paso de las contravenciones a las infracciones juveniles (García, 2017, p. 178). Por último, en oposición a los dos argumentos anteriores, la justificación del bienestar colectivo sobre el bienestar individual, que se esgrime cuando se considera que la sola presencia de dicho estudiante pone en riesgo a los demás, por lo que se solicita que no regrese, lo que podría ser considerado en casos por ejemplo de agresión sexual o expendio de sustancias psicoactivas, en el primer caso, para que las o los estudiantes agredidos no tengan que encontrarse permanentemente con su agresor y en el segundo, para evitar que la situación de las drogas

ilícitas se propague, por lo menos mientras la policía de infancia logra resultados. No obstante, García sugiere que lo más coherente sería que la escuela pudiera prevenir en vez de tener que llegar a estos escenarios (García, 2017). De cualquier manera, las leyes colombianas no contemplan esta figura por lo que en todos los casos podrá ser impugnada. Además, es importante señalar que la figura de desescolarización aparece en los ocho manuales de convivencia contemplada únicamente para estudiantes en los últimos meses de gestación o en el periodo de lactancia, que puede ser trasladada también a situaciones de salud en las que la o el estudiante no pueda continuar presencialmente su proceso por encontrarse padeciendo una enfermedad terminal o de gravedad.

De acuerdo con esto, la figura de la desescolarización puede tener varias caras que tendrían que ser analizadas según el caso específico, pudiendo ser una medida protectora, de flexibilización por salud o maternidad, o bien, como una medida expulsora para desentenderse de las responsabilidades de la escuela sobre un estudiante percibido como problemático, en cuyo caso puede llegar a ser desfasada, al ser invocada permanentemente para situaciones que podrían ser trabajadas de otra manera, mostrándose erróneamente como alternativa bajo el argumento de que no se atenta contra el derecho a la educación, pues el estudiante desescolarizado sigue siendo estudiante activo y esto le permite a la escuela quedar tranquila.

Como tercera generalidad, se resalta que las reuniones tienen formalidad, se lleva acta, se completa el quórum con la participación de los representantes de padres, estudiantes y maestros, y en la gran mayoría de estas sesiones se atienden casos que se considera que han colmado las instancias anteriores, como trabajo con maestros, orientación escolar y coordinación de convivencia, o que revisten suma gravedad. Las reuniones incluyen la participación de los padres de familia del estudiante del caso específico, así como al mismo estudiante, con un relato de lo

sucedido y de las acciones previas llevadas a cabo, generalmente presentado por la maestra o maestro encargado del curso o por el coordinador o coordinadora de convivencia. En algunas sesiones también se trabajan las propuestas de reforma al manual, en especial después de 2013 cuando esto fue solicitado desde la Ley 1620 (Actas de CICE IE1, IE2 e IE3 y Observación de Campo 1, IE1, 28 de julio de 2017).

3.4.3. Situaciones de convivencia y protocolos de atención en IE de Mosquera. En el intento de comprender mejor el asunto de los comportamientos de estudiantes percibidos como obstáculo para llevar a cabo la labor educativa, sin caer en la definición de falta disciplinaria, se propone realizar una clasificación de las problemáticas que se pueden presentar y con ello, ofrecer a la escuela otras herramientas diferentes al tratamiento juridizado. En ese sentido, Carbonell y Peña, presentan una gradación de los problemas de convivencia en estadios de la descortesía y el desorden, a las agresiones y hurtos esporádicos, hasta un tercer estadio en donde se contempla la agresión sistemática y el vandalismo (Carbonell y Peña, 2001, p. 36).

Igualmente, en 2006, Avilés propone otra clasificación entre conductas perturbadoras que interrumpen el desarrollo deseado de la actividad educativa, frente a conductas intimidadoras, referidas sobre todo al acoso escolar, ambas categorías englobadas por el autor con el nombre de conducta desadaptada, mostrando de fondo el enfoque funcionalista (Avilés, 2006, citado por Ibarrola e Iriarte, 2012, p. 25). En la versión colombiana, casi una década después de las reflexiones teóricas, la Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 del mismo año, cambian el término de faltas disciplinarias por el de situaciones de convivencia, y la gradación de leve, grave y gravísima desaparece, dando paso a la tipificación en situaciones tipo I, II y III, en donde las tipo I son situaciones que afectan la convivencia y conflictos mal manejados, las tipo II el acoso escolar, *ciberacoso* y la agresión física y las tipo III, delitos cometidos en la escuela

(MEN, 2013a, p. 16). Por la naturaleza de la tipificación se elimina la figura sumativa de las reiteraciones, pues una situación tipo I no podrá convertirse en tipo II o en tipo III, por más que se repita muchas veces. La disrupción siempre será tipo I, por más que un estudiante genere desorden, interrupciones en clase, siempre estará clasificado como situación tipo I. El acoso escolar, siempre será situación tipo II. Las situaciones tipo III los delitos contemplados en la ley penal colombiana. El proceso de seguimiento pasa de estar a discrecionalidad de cada IE, a estar definido como Ruta de Atención Integral a la convivencia escolar (RAICE), indicando no solamente la atención, sino, además, la prevención, promoción y seguimiento (Congreso de la República, 2013, pp. 11-12; MEN, 2013a, p. 12). Es necesario recordar que esta RAICE es nacional, en donde lo institucional es el ámbito más cercano, pues es la vida escolar, pero esto también implica el trabajo intersectorial, en donde intervienen organismos del Estado en el nivel municipal, cuando esto sea necesario, especialmente en las situaciones tipo III.

Asimismo, se indica desde la ley 1620, la obligatoriedad de definir de manera contextualizada el Protocolo de atención para cada una de las situaciones I, II, III, detallados en el decreto 1965 de 2013 y en el decreto 1075 de 2015, desde el enfoque de DDHH.

En cuanto a las acciones que realizan maestros y coordinadores, se encontraron dos manuales en los que se indica la investigación sobre los hechos y la posterior imposición de una sanción; dos manuales en los que se menciona la ruta de prevención, promoción, atención y seguimiento, pero no se detalla cada una de ellas; un manual que mezcla los procedimientos de investigación-sanción y la ruta de prevención, promoción, atención y seguimiento; dos manuales que indican un procedimiento por instancias que se van colmando en la atención y escalamiento, de profesor, a coordinador y por último rectoría, diferenciándose en que uno de ellos incluye al Comité de convivencia. El octavo manual no define con claridad un procedimiento.

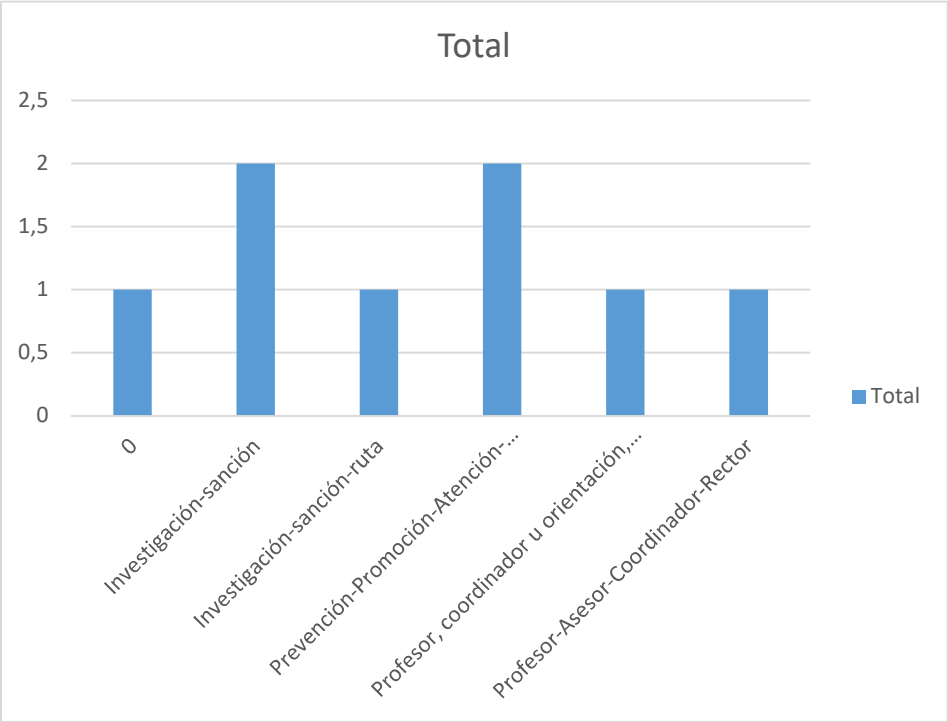


Figura 44. Proceso de atención y seguimiento referido en manuales de convivencia.

Fuente. Elaboración propia a partir de comparación de manuales de convivencia IE1, IE2 e IE3.

Es claro que algunos de los manuales analizados son anteriores a 2013, sin embargo, en los que son posteriores la mezcla de posturas es indicativa, tanto del proceso normal de adecuación al cambio, como de la resistencia a dejar el modelo anterior, lo que de cualquier manera no deja de generar confusión e incoherencia en la comunidad educativa que se rige por estos manuales. En el manual de la IE1 de 2017 aparecen entremezclados definiciones entre leve, grave y gravísimo, y se indica erróneamente que una situación tipo II, además de lo dispuesto en el decreto 1965, puede ser una situación tipo I que ha sido reiterada por un estudiante, al igual que una situación tipo II, o una situación tipo I, muy repetida se puede convertir en situación tipo III, lo cual no solamente genera confusión, sino un proceso desproporcionado, pues el decreto 1965

es claro en indicar que las situaciones tipo III solamente son delitos, entonces un estudiante que tiene constantes retardos al ingreso de la institución podría terminar siendo considera un delincuente juvenil. Además, que el protocolo de atención de las situaciones tipo III está previsto para remisión a organismos externos, como Policía de Infancia, Comisaría de Familia, entre otros, lo que resultaría incoherente para una situación tipo I, por más que se presentara de manera repetida (manuales de convivencia IE1, 2016; IE1, 2017 e IE2 2016). Por lo anterior, se puede afirmar que a pesar de estar ya a varios años de la publicación de la Ley 1620 y su decreto reglamentario 1965 de 2013, el proceso ha tomado más tiempo de lo previsto, puesto que en los manuales de convivencia más recientes de los ocho revisados, que son cuatro, uno de 2015, dos de 2016 y uno de 2017, aún persisten aspectos de la definición de proceso disciplinario y la gradación por faltas leves, graves y gravísimas, en ocasiones entremezclando y generando confusión, desproporción y más que nada la persistencia del anterior paradigma que se resiste a ser movilizado, sobre lo que se volvá más adelante. En el caso de las IE1 e IE2, los manuales de 2016 y 2017 en la primera y de 2016 en la segunda, presentan esta mezcla de paradigmas de las relaciones sociales en la escuela, modelos de justicia escolar y tipos de proceso de seguimiento de las situaciones de convivencia, a pesar de ser posteriores a 2013. Se destaca que el manual de 2015 de la IE3 tiene mayor coherencia en paradigma, modelo y tipo de proceso.

Al indagar con los agentes escolares, se encontró que en general relatan un sentimiento de confusión además de sensación de que el proceso llevado a cabo es muy extenso y no se aprecian resultados a la vista. Algunos agentes escolares expresan críticas al proceso de seguimiento llevado. Por un lado, los estudiantes perciben que no se respeta el principio de la confidencialidad, pues posterior al seguimiento de una situación, maestros que no estuvieron

involucrados realizan comentarios, dejando la sensación de poco cuidado con el manejo de la información y propensión a la generación de rumores y habladurías:

- GFE 4D: Digamos yo ahora tuve un problema con un chino de ellos, y ellos mismos se encargaron de contarle a todos los profesores y todos los coordinadores y se encargaron también de fundir el chisme con todos los estudiantes contando lo que el problema que pasó entre todos.
- GFE 4A: Los profesores comentan ese problema en el salón, por ejemplo: "Ah, ¿sí vieron lo que le pasa a tal?"
- GFE 4C: Empiezan a hablar sobre lo que le puede pasar a uno, la vida de uno.
- GFE 4B: Una vez vi en un conflicto en el pasillo que el de informática estaba grabando y ya como a los 15 minutos ya todo mundo había visto el vídeo, porque lo habían compartido en un grupo de *Whatsapp*.
- GFE 4A: Como un chisme porque de todas maneras si a uno le pasa un problema, es solo el problema de uno.
- GFE 4C: Y que yo sepa solo lo tiene que saber el coordinador o el ente que lo está solucionando.
- GFE 4B: O digamos, si va a haber un profesor, digamos si el profesor de educación física se da cuenta que sea sólo el profesor de educación física que lleve a cabo el proceso, pero empiezan todos los profesores a saber.
- GFE 4D: Si la vez que yo tuve el problema, los profesores que llegaron ese día a preguntarme qué había pasado. Depende la profesora que se entere, pero hay varias que son chismositas.

- GFE 4C: La verdad se me hace que solamente se entere del problema el ente que corresponde o sea el coordinador, o si es el caso el consejo directivo o esto, pero no hay necesidad que los profesores…Bueno se pueden enterar, porque entre ellos mismo hablan, pero no hay necesidad que dañen el nombre de uno frente a todos los estudiantes porque se encargan de decir: "No, es que tal muchacho fue el que hizo esto." En la clase, la profesora que sabe empieza a hablar sobre eso
- GFE 4A: O ponen el ejemplo: "No, que la mala convivencia, que esto" y luego ponen el ejemplo, "¿no vieron lo que le pasó a tal muchacho de tal curso?" (GFE 4, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017)

Por otro lado, maestros y estudiantes reportan que el proceso de seguimiento es inoperante. Para los maestros, porque da la sensación de que no se hace nada y que deben ser las mismas maestras y maestros quienes adelanten las acciones, sin las herramientas suficientes: "GFM 5A: le toca a uno…sí, porque si van a una instancia, le dicen, usted es el primer respondiente, ahí queda uno varado (Grupo Focal a Maestros, GFM 5, IE2, 3 de noviembre de 2017).

Los estudiantes comentan sobre esto, de manera similar, en cuanto a que parece que no se hace nada:

- GFE 6B: los hacen firmar observador, llaman al acudiente, pero el acudiente no viene nunca.
- GFE 6D: hacen un proceso en coordinación y ese proceso lo dejan en nada, digamos una compañera que estuvo en ese caso, le contestó súper feo a la profesora, ha hecho de todo y le hicieron proceso de matrícula condicional, y le dijeron, la última firma de observación y se iba de la institución, y sigue aquí en la institución y sigue siendo grosera con y sin proceso (Grupo Focal a estudiantes, GFE 6, 9 de noviembre de 2017).

Algunos maestros consideran que el proceso es muy largo y no se aprecian resultados:

- GFM 5A: …el proceso que se da, empezando por el observador que la verdad no tiene función, hasta dónde hay que sancionar, es muy largo, es casi del año entero, entonces no hay sanción, genera que el joven coja poder.
- GFM 5C: Y ellos lo saben, saben que empiezan portándose mal y por allá en noviembre lo sancionan 3 días.
- GFM 5A: El proceso es muy extenso.
- GFM 5B: Se dilata.
- GFM 5A: El joven hace lo que quiere.
- GFM 5C: Ellos lo saben. (GFM 5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017)

Otro maestro reclama la dilación para llegar a sancionar desde una visión expulsora:

ESM1: …hoy en día son como diez pasos que termina llegando diciembre y el estudiante sigue en la institución…me gustaba la exigencia pero pues que sea un proceso bien, no tan dilatado como es hoy en día…hoy en día digamos el gobierno en pro de sacar a todo el mundo bachiller pues ha flexibilizado todas esas normas, los derechos humanos, el derecho de los niños, el derecho a la educación, todas esas normas que han salido pues han hecho que digamos de cierta forma se flexibilicen esas normas y se llegue a un proceso que se vuelve dispendioso y que se termina realmente dilatando y que el estudiante vea que infligir la norma realmente no sea algo grave porque terminan recibiéndolo en la misma institución, no avanza académicamente pero él siguió molestando todo el año (ESM1, comunicación personal, 9 de mayo de 2017).

Al igual que algunos maestros manifiestan desconocer el sentido del proceso, lo perciben poco claro y en contra de los propios maestros:

> GFM 5C: …las pocas veces que he recurrido a instancias como la coordinación he salido perdiendo porque quedo desautorizada...uno llama a una instancia superior y esa instancia en vez de llamar al orden del muchacho, lo llaman al orden a uno y lo ponen por debajo del muchacho y ahí es donde ellos cogen más ventaja (GFM5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017).

La poca unificación de criterios también se reporta como dificultad en la aplicación del proceso de seguimiento:

- GFM 8A: …a mí me parece que ahorita se le hicieron ajustes al manual de convivencia, pero bueno, falta hacerlo vivencial, porque está estipulado que para las faltas tipo I, son tales y tales, eso no lo aplica uno tal cual como si fuera un robot…y de igual manera que la coordinación de convivencia, tanto de la mañana como de la tarde se apeguen a ese tipo de procedimientos…o el que en ese momento uno considere dependiendo de la gravedad, si lo puedo manejar yo o considero que es hacia allá.
- GFM 8B: exactamente, o sea, si usted ve que, como asesor, que el chico se le acerca, bueno, usted mire hasta dónde.
- GFM 8C: Dependiendo la falta.
- GFM 8A: pero no hay parámetros que uno pueda decir, que uno diga el manual, que, hay que actuar de esta forma o esta es la ruta. No hay.
- GFM 8B: eso, porque lo que decía la profe S, ahorita nombraba lo de las faltas, el tipo de falta, pero en este caso lo que dice C, qué falta es tipo 1, para todas las

instituciones no equivale a lo mismo una falta tipo 1, una falta tipo 2. Si hay ciertas diferencias y, pues, uno ahí queda…

- GFM 8A: es que aquí no se tiene claro eso.
- GFM 8B: yo no tengo claro.
- GFM 8A: cuál es el tipo 1, cuándo, y se pegan de terminología para ponerse a discutir y alargar el tema…yo he escuchado, que se reúnen y hay niños que pasan allá [al comité de convivencia]. Pero no hay una estrategia, o sea, no hay una forma de ver uno cómo llega un niño allá. En qué casos llega un niño, no se sabe. En qué casos sí llega al comité de convivencia o en qué casos no. No tengo idea. No sé por qué casos llegan y otros no. Ni idea. (GFM 8, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017)

En ese mismo sentido, otro maestro comenta:

Pero, digamos que, como tal, yo, para mí no es muy visible por ejemplo en este colegio eh, como los procesos para…no separar al que comete una falta, no separarlo…llevar un proceso para que no afecte a los demás, sencillamente, como para dejar un precedente, que incluso la misma Secretaría tenga un proceso como para no afectar la convivencia en general, porque por eso se habla de convivencia, ¿no? Pero yo no puedo pasar por encima de los demás por mis intereses. Es como eso. Que sea como más claro, qué se debe hacer en caso de que se comentan faltas graves, por ejemplo, en ese caso específico de consumo de drogas y eso. Que no sea simplemente como, no, se fue suspendido porque lo encontraron con un bareto [cigarrillo de marihuana] fumando en el baño. ¡No! qué se hace con esa persona (ESM 9, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

En parte, se aprecia que la molestia de algunos maestros tiene que ver con la tendencia a la sanción propia del paradigma de la disciplina y la finalización de los procesos de manera visible

con aleccionamiento a los estudiantes transgresores de las normas, lo que no se presenta tan transparente en el nuevo paradigma. También, se reconoce que la socialización e interiorización del proceso toma unos tiempos, que en cada IE pueden ser diferentes. Por último, una concepción en algunos maestros o estudiantes en cuanto a considerar que existe un plan oculto entre Estado y directivas de las IE para posibilitar que los estudiantes se mantengan escolarizados sin importar si su comportamiento es contraproducente para la comunidad.

A continuación, se presentan algunas de las situaciones en las que las IE de Mosquera parecen gastar mayores cantidades de tiempo y esfuerzo, y cómo se han trabajado.

3.4.4. La apariencia física en Instituciones Educativas de Mosquera. El asunto de la apariencia física aparece en las IE de Mosquera sobre todo en el control del uso del uniforme, con opiniones divididas que se refleja en un abordaje discrecional de las situaciones. A pesar de que la apariencia física no se considera como una situación de convivencia en la Ley 1620, en las IE de Mosquera se le da mucha importancia, insistiendo en que es un asunto de identidad institucional y de formación, desde concepciones tradicionales en confrontación directa con cualquier tipo de moda o manifestación de la identidad. Según Eljach:

> Tal como se explicita en los estudios sobre reglamentos escolares, el tema del uniforme es de complicado manejo, dada la tensión que se produce entre el derecho de los y las estudiantes a la libre expresión de su personalidad, el valor del sentido de pertenencia institucional y la generación de un simbólico sentido de igualdad que inspira la vestimenta. La reglamentación tiende a ser estricta en este sentido y las fallas en su cumplimiento conllevan medidas que van desde la loable negociación con la comunidad

> estudiantil sobre el tema hasta la medida extrema de la expulsión, como es el ejemplo conocido en unidades educativos en la ciudad de El Alto (Bolivia). (Eljach, 2011, p. 59)

El motivo de debate, para Eljach, consiste en que la posibilidad de que se pudiera prescindir del uniforme abre la puerta a conflictos latentes en cuanto a la pertenencia a grupos identitarios como barras bravas del fútbol, que se identifican por el uso de prendas como camisetas y gorras. Además de que la apariencia física puede indicar el estrato socioeconómico del estudiantado, pues algunos podrán vestir prendas más costosas y con más variedad, mientras que otros tendrán un ropero limitado, situación que puede traducirse en clasismo y en exclusiones (Eljach, 2011), por lo que no resulta tan simple la eliminación del uniforme, como sucede en países del hemisferio norte.

En los ocho manuales de convivencia revisados, el tema del uniforme aparece referido de manera muy detallada, indicando aspectos como la longitud de la falda, el ancho de las mangas de los pantalones, las prohibiciones del uso de maquillaje, accesorios y pintado de uñas. En el manual de la IE1, se indica que debe ser portado de forma decorosa, dedicando seis numerales a su descripción, pero no se explica lo que se entiende por decoro. Se indica que el cabello debe ser corto y clásico, “sin tinturas, ni gel que desentonen con nuestra cultura”, detallando que el corte de cabello para los varones debe ser “clásico sin extravagancias ni esnobismos” (manual de convivencia IE1, 2005), por supuesto no se aclara la noción de clasicismo. Se incluye peculiaridades como, la prohibición del uso del *piercing*. Se indica que los estudiantes deben asistir con el cabello debidamente arreglado, pero no se indica qué se entiende por buen arreglo, si es que una definición tal sobre la estética es posible (manual de convivencia IE1, 2009). En la IE3, aparece en dos de los dieciocho numerales, se indica que debe llevarse bien puesto, sin extravagancias, pero no se define lo que se entiende por el límite de lo corriente en oposición con

lo extravagante. Aparece también que los jóvenes deben llevar un corte de cabello clásico (manual de convivencia IE3, 2010). El manual de la IE2, describe el adecuado uso del uniforme de manera similar que las IE1 e IE3, resaltando que "es la imagen que se proyecta", agregando la obligatoriedad del uso de patillas clásicas elegantes (manual de convivencia IE2, 2016), por supuesto, no se indica lo que se entiende por elegancia.

En los maestros, se pueden encontrar posturas liberales en cuanto a no considerar en absoluto la apariencia personal como un problema, ni como un limitante para el desempeño académico, antes bien, disfrutar de la diversidad de la condición humana:

> Hay profesores que molestan por eso. Por ejemplo, cuando yo les digo mis pautas de convivencia les digo, "bueno, pues, usted tiene *piercing*, pues no importa, o sea, eso a mí no me afecta académicamente." Pero pues hay muchos profesores que sí, me dicen "no, es que si voy a clase de tal profe me toca quitarme el *piercing*." O "en la puerta el coordinador me quita el piercing. Yo no tengo problema con eso porque también sé que constitucionalmente no hay problema con eso. (ESM 9, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017)

Paradójicamente, en la misma IE se encuentran posturas más conservadoras sustentadas en argumentos sin mucho peso, dándole importancia a lo que las demás personas pueden pensar por la apariencia física:

> …eso incide en la formación de los estudiantes por la cuestión de que nosotros, es una sociedad que vive del qué dirán, entonces, a usted lo miran y dicen…pintan a la persona como es su formación "no! Este *man* tiene…" o "mi profesor tiene, mi profesora tiene un tatuaje aquí (señala el cuello) …" Entonces "mijo, vea, sss, no tome, el alcohol no le sirve, pa' qué se pone a consumir eso, usted pa' qué consume marihuana." "Ashh, cómo

> el profesor allá viene todo tatuado, viene todo con *piercings*, yo no le digo nada y listo, yo concluyo que, si el *man* hace eso, el *man* también fuma marihuana." Eso uno se queda pensando. Pero sólo uno lo descubre cuando uno tiene la oportunidad de que ellos le digan eso, ¿sí? No sé si se lo digan a los papás, pero es que la educación es lo que uno ve. ¿Cierto? Y lo que puede manipular. Lo que uno ve lo quiere hacer. (ESM 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Nótese, además, la relación que el maestro establece entre apariencia física y consumo de sustancias psicoactivas, sin que exista un vínculo posible para ello, en un salto en la deducción que puede tipificarse como una falacia lógica, por cuanto no se desprende de determinada manera de vestir o usar accesorios la adicción a los fármacos o al contrario. El mismo maestro continúa su argumentación, insinuando que la apariencia física denota problemas en casa, con el ejemplo del uso del *piercing*, tratando de hallar una explicación psicológica a la decisión de algunos estudiantes a usar este accesorio, hasta el punto de indicar que son personas desadaptadas, que deben contenerse para que no salgan a delinquir:

> Pero, la pregunta es, usted en su casa tenía unos valores bien arraigados, cómo es que unos no lo hacen y otros sí. Yo analizo, podría decir que en el 80% de las personas que analizo "y qué…" a los muchachos, "y qué, usted con quién vive en su casa?" a los que tienen *piercing*, dicen "no, pues yo vivo con mi mamá", "ah, y su mamá qué hace?", "no, mi mamá pues trabaja en una flora", "ah, bacano" Y ando preguntándole a cada uno que tiene su expresión que cuál es el complejo que tiene, tratando de, no le digo cuál es el complejo, sino con quién vive y entonces le cuenta a unos cosas "no, a mi papá no lo conozco." O "mire, yo vivo con mi padrastro", entonces, es una falta de afecto, de quererse a sí mismo, que redunda en eso, pero que nosotros no podemos con un modelo

> autoritario decir "¡no, pero usted…tran! lo desechamos." Entonces lo que hace ahorita la sociedad es incluir, porque se nos vuelve un problema ni el tenaz. O sea, si nosotros sacamos a esas personas que por X o Y razón están segregadas de la sociedad, pues entonces van a montar otra bacrim (banda criminal), van a montar otro grupo de los desechos de la sociedad montan tal cosa y atraquen… (ESM 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017)

Las falacias lógicas toman matices preocupantes, no solamente infundados sino argumentando razones psicológicas sin necesariamente ser experto en el campo, pues se indica que una persona que usa un accesorio tiene un complejo psicológico y baja autoestima, y de no ser abordado en la escuela, sería un delincuente potencial. Resulta muy interesante, como conviven dos posturas tales en un mismo espacio académico y cómo las y los estudiantes pueden llegar a ser tan hábiles como para adecuarse a la respuesta esperada por cada maestro.

En los estudiantes, el asunto de la apariencia física también tiene diferentes apreciaciones. Se pueden encontrar testimonios en favor del control, reflejando la interiorización de las ideas que promueve la IE, como el estudiante que reporta el argumento de la buena imagen institucional en la uniformidad: "Yo creo que si se permitiera eso [libertad de expresión en la apariencia física], no sería lo correcto, quedaría mal la imagen del colegio. Porque no estarían bien presentados, además pueden estar como quieran, pero fuera de la institución" (ESE1, comunicación personal, 5 de mayo de 2017).

Otros estudiantes manifiestan desacuerdo, por considerar que la apariencia no incide en el proceso educativo:

> …pero pues, tampoco me parece como, como tan malo, tener arete no le hace mal a nadie. Y aquí había un profesor que le quitaba los aretes a uno. Nada, a uno le tocaba

> entregárselos y ya…el coordinador me jodía porque yo tenía unos grandes. Y aquí también. Pero pues ya me pongo este (señala un piercing pequeño) y ¡listo!...pues la verdad cada quien tiene sus…gustos, sus cosas, Pero si ya se ven como mucho, ya afectan la uniformidad (ESE 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

El estudiante ESE 3 manifiesta que la apariencia personal no incide en el aprendizaje, tal es el caso del control que se ejerce sobre el ancho de las mangas del pantalón, que muchos estudiantes quieren tener entallado (entubado) y los maestros lo exigen ancho:

> El resto no…el entubado, no me parece que sea algo tan serio. De todas maneras, el entubado no es el que va a aprender…Pues no así, que las niñas se empiecen a pintar el pelo, pero que no sean tan estrictos en la presentación…Porque, por ejemplo, el entubado no tiene nada que ver en lo que uno va a venir a aprender (ESE 3, comunicación personal, 11 de mayo de 2017)

El asunto de la uniformidad, de lo que el uso del uniforme es una manifestación, pone en discusión la pregunta de por qué se requiere uniformidad. De dónde toma la escuela la noción de que la uniformidad puede ser un valor fundamental para el funcionamiento institucional y para la formación humana. El principio de la uniformidad aparece en oposición al de la diversidad, pues se trata de apalear todo aquello que represente un rasgo de diferencia con respecto al modelo que institucionalmente se define como el aceptado. Para el maestro ESM 9, se trata de un asunto muy subjetivo, que responde al parecer de directivos y algunos maestros: "…qué creo yo que es lo bueno, lo malo, lo conveniente, inconveniente, si me gusta flaco, negro, gordo, bajito, ¿si me entiende? Entonces, es algo más subjetivo" (ESM9, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017). En oposición otra maestra, refiere con preocupación que en Mosquera no se hagan los

controles que se hacían en el municipio donde laboraba, por los que era posible intervenir las prendas de vestir, cortándolas cuando consideraban que estaban muy entubadas:

- GFM 8B: …cuando yo dije que venía de otro ambiente, de un ambiente rural, yo era las que hacía eso, o sea, muchos profesores curiosamente cuando yo lo empecé a hacer, o sea, yo llevaba tijeras, porque yo, a mí ese entubado de los pantalones, a mí me parece horrible! Pues yo me paraba en la puerta y les abría, y yo con tijeras les decía "20 centímetros" Casualmente después los profes me decían, "¡ay! Profe, es que tal fulanito tiene el pantalón entubado" y yo…pues, yo lo hago porque es mi clase y jmmm, y cuando tengo disciplina, pues así dice el uniforme. ¿Pero ustedes?"
- MC: ¿el pantalón de la sudadera?
- GFM 8B: ¡no! Y el pantalón del uniforme también entubado, yo si era de las que cogía la tijera y pues, ellos ya saben. Y acá, lo que dicen de los *piercing* y eso también, vamos, creo que nosotros también estamos frenados en muchas cosas de la casa, porque si el chico llega a su casa con 20 *piercing*, y su mamá no le dice nada! O el papá le dice "¡Ay! Mijito qué lindo huequito que se abrió." Y viene un profesor que él lo ve como alguien…, "me hace un favor, se quita eso" "¡pero si en mi casa no me dicen nada!".
- GFM 8A: "usted quién es para decirme nada"
- GFM 8B: exactamente, uno intenta decirles y ahí también entra el trato con los muchachos, porque uno puede llegar "¡oiga! Quítese esa vaina, ¡eso se ve muy feo!" Lo primero "¡Oiga!", "perdón, ¿Usted quién es?, a mí me habla en…
- GFM 8A: y así se lo diga respetuosamente, no va a entrar uno a chocar, "en dónde dice…"

- GFM 8B: no, algunos dicen…y lastimosamente uno como docente tiene que llegar a jugar con su materia. (GFM 9, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017)

Se aprecia en este comentario la maestra relatando su iniciativa, en cuanto a llevar tijeras y cortar la costura de los pantalones que consideraba muy entubados, como una actitud loable por parte de sus compañeros, sintiéndose acongojada porque en Mosquera esto no se practica. El maestro que complementa el comentario, trata de agregar que pueden ser efectivos estos controles si se hace una intervención respetuosa, cuando lo que está en juego es nada más y nada menos que un derecho fundamental, el del libre desarrollo de la personalidad, así vulnerado, no importa si se realiza un ataque físico o se solicita cortésmente, sabiendo que la primera opción es una forma de violencia, mucho más si se toman represalias en la valoración de una asignatura. En el comentario también aparece el reclamo por el hecho de que las familias no estén sintonizadas con la escuela en estos controles, por lo que la maestra se muestra en medio de una cruzada perdida.

Este tipo de situaciones permite afirmar que no todos los síntomas del malestar docente pueden ser aceptables, pues no se trataría de posibilitar condiciones de bienestar a maestras y maestros cuando esto se lleve por delante los derechos del estudiantado y, además, se proponga con actitudes que abiertamente violentan a NNA, transmiten un mensaje de impunidad por el abuso de autoridad en momentos en los que el estudiante intervenido es vulnerable y está en situación de desventaja, pues no se encuentran sus familiares presentes. Llama la atención que la maestra es joven, con pocos años de haberse titulado de la universidad, lo que permite refutar la relación entre generaciones y autoritarismo, pues no es requisito ser mayor o haber sido educado en esquemas autoritarios para exhibir autoritarismo.

A pesar de los esfuerzos en los manuales de convivencia y las posturas variadas, se observó que muchos estudiantes traen prendas adicionales, usan *piercing*, llevan el pantalón entubado, se tinturan el cabello, entre otras cosas, manifestando claramente su rechazo a la norma y al control sobre la uniformidad, posicionando la estrategia contracultural frente a la cultura institucional, que resulta ser abrumadora, porque cientos de estudiantes difícilmente podrán recibir el seguimiento que se indica en los manuales y al final, vence la persistencia (Observación de campo 5, IE2, 20 de octubre de 2017). Igualmente, se observó estudiantes guardando el *piercing*, cubriéndose las prendas de vestir que llevan bajo del uniforme, cuando pasaban cerca de algunos maestros, y volviéndose a colocar el *piercing* y mostrar las prendas diferentes al uniforme luego de que estos maestros se alejaban (Observación de campo 5, IE2, 20 de octubre de 2017).

En últimas, no resultan del todo claras las razones por las que muchos maestros dan tanta importancia a este aspecto, si se trata de un arraigo conservador, temor a la diferencia e incapacidad de aceptar los cambios que vienen con las generaciones o tal vez se entiende el control del uniforme como el último rescoldo de poder que le queda a los maestros en la escuela para mostrar que aún tienen autoridad, en lo que Bourdieu define como la "lucha cognitiva por imponer la visión legítima de lo social" (Bourdieu, 1999, p. 244).

De cualquier manera, se encontró que las IE de Mosquera dedican tiempos y esfuerzos al control de la apariencia personal y el uso del uniforme, promoviendo formas de violencia, el rechazo de la diversidad en favor de la uniformidad y llegando a establecer conclusiones erróneas en la relación entre apariencia personal, problemas mentales y delincuencia, como falacias lógicas, que sumadas a las intenciones morales y estéticas universalistas, a los errores de redacción que generan confusión, la variedad de posturas al respecto, genera en el estudiantado una cultura de la conveniencia, amoldándose a lo que pide cada maestro en vez de una

participación y compresión de acuerdos. Sobre el asunto de la apariencia física, en los planteamientos de Bourdieu y Passeron aparece referido como imagen estudiantil, en el plano de lo simbólico como parte de la condición compartida de ser estudiantes, prácticas afirmativas de ser joven y ser estudiante, lo que para los autores está relacionado con la etapa transitoria:

> Si es inútil tratar de descubrir modelos de comportamiento propiamente estudiantiles bajo –conformismos esporádicos y cambiantes, ya se refieran a la indumentaria, a los cosméticos o a las ideologías, es, tal vez , porque los estudiantes se asemejan , sobre todo, por la naturaleza de la relación que mantienen con lo que son y lo que hacen o, dicho en otras palabras, por lo que expresan a través de lo que hacen y de lo que son. Si los primeros comportamientos por los cuales comúnmente se reconoce al estudiante son simbólicos, esto es, actos mediante los cuales éste afirma, ante los demás y ante sí mismo, su aptitud para ser autor de una imagen original del estudiante, es porque está condenado, por la situación transitoria y preparatoria en que se encuentra, a ser solamente lo que proyecta ser o, afinando la expresión, puro proyecto de ser (Bourdieu y Passeron, 1967, pp. 66-67).

Esto implica un espacio de libertad limitada, en la que la imagen posibilita cierto grado de originalidad, en medio de las condiciones histórico-culturales las posibilidades de elegir, un pequeño espacio de libertad de elección, así sea remitido a la elección de qué consumir en prendas de vestir, accesorios o peinados, por más que pueda reducirse a consumismo en un sector del mercado juvenil, de todas maneras se mantiene la intención de diferenciarse de los adultos en medio de la uniformidad impuesta por la cultura institucional. Estas prácticas permiten registrar el *habitus*, particularmente el *habitus* de la clase estudiante, a pesar de la diversidad que comporta, en tanto que *estructura*, resultado de las modas y las particularidades

de la generación, hoy con *piercing* y pantalones entubados, mañana cualquier otra cosa; *estructurada* por industria cultural dirigida a la juventud ofreciendo mercancías, grupos musicales convierten la rebeldía juvenil, estructurada en mercado, y *estructurante*, puesto que las prácticas de contracultura frente a la cultura institucional presionan hacia la transformación de las relaciones sociales en la escuela, son más tozudas e incontrolables que la norma escrita en los manuales y que las creencias erradas de algunos maestros, que por su parte exhiben también en sus prácticas el *habitus*, en particular el *habitus* de la clase maestro tradicional, para no reducir la diversidad, con esquemas de comprensión distantes, resultado de otro contexto histórico-cultural, en el que la generación no es necesariamente determinante, sino las concepciones personales de ética, estética y autoridad, resultado a su vez de la estructura, estructurada por generaciones de tradiciones y pensamiento conservador.

Finalmente, no se puede pasar por alto el asunto de la violencia simbólica, pues Bourdieu y Passeron insistieron en la carga de este tipo de violencia que conlleva la educación, como una doble arbitrariedad cultural:

> Se comprende que el término de "violencia simbólica" que indica expresamente la ruptura de todas las representaciones espontáneas y las concepciones espontaneistas de la acción pedagógica como acción no violenta, se haya impuesto para significar la unidad teórica de todas las acciones caracterizadas por la doble arbitrariedad de la imposición simbólica, al mismo tiempo que esta teoría general de las acciones de la violencia simbólica (tanto si estas acciones son ejercidas por el curandero, el hechicero, el cura, el profeta, el propagandista, el profesor, el psiquiatra o el psicoanalista) forma parte de una teoría general de la violencia y de la violencia legítima, como atestiguan directamente la sustituibilidad de las diferentes formas de violencia social e, indirectamente, la

> homología entre el monopolio escolar de la violencia simbólica legítima y el monopolio estatal del ejercicio legítimo de la violencia física. (Bourdieu y Passeron, 1977, pp. 37-38)

Entendido así, el esfuerzo de las IE de Mosquera por controlar la apariencia física, es doble arbitrariedad cultural, por tanto, violencia simbólica, pues no solamente se intenta con ello anular la diversidad en su manifestación estética y establecer lo que puede ser correcto en maneras de vestir, peinarse y presentarse ante los demás, en forma de versión oficial institucional hacia un universal estético imposible, sino que se hace pasar como un legítimo acto educativo, cuando en lo que se está formando es en el rechazo a la diferencia, la conveniencia a las normas y el autoritarismo, atropellando al estudiantado, lo que pone de manifiesto las preocupaciones mencionadas en algunos de los documentos revisados en el Estado del Arte sobre Convivencia Escolar desde el abordaje de Formación Ciudadana, en cuanto a que es en la vida en comunidad que se configura lo político en la participación, la vivencia de los derechos y el reconocimiento y construcción de las identidades (Hoyos, 2000; Herrera, 2001; Quintero, 2013), situación que no parece estar siendo posibilitada en algunas de las escuelas. Por fortuna, la subversión de la contracultura escolar parece triunfar.

3.4.5. Atención a riñas en Instituciones educativas de Mosquera. En Mosquera las riñas son frecuentes tanto en el interior de la escuela como en las inmediaciones, según los informantes pueden tener causas múltiples desde ofensas directas postergadas como conflictos latentes; rumores de terceros que participan de manera indirecta al pactar la riña enviando mensajes que se pueden amplificar agregando comentarios malintencionados, así como asuntos amorosos en los que dos estudiantes estén interesados por la misma persona, sobre todo en los grados sexto y

séptimo que corresponde a edades entre 10 a 12 años, explicadas dentro de la categoría de transiciones verticales[90] en el cambio de nivel primario a secundario, siendo esta población la más recurrente en riñas en Colombia (García, 2017, pp. 94-95). Esta situación es consistente con los datos de García (2017), que clasifica las riñas dentro de las violencias microsociales, interpersonales, en el ámbito escolar, como contravenciones infantiles y juveniles (García, 2017, p. 28). García encontró que las riñas han aumentado en Colombia, de más de 84 mil casos en 2004 a 158 mil en 2013, siendo situaciones de gran riesgo para los jóvenes porque en la mayoría de los casos implican lesiones de algún tipo (García, 2017, pp. 28-29). Las riñas, en tanto que contravenciones a las normas de convivencia ciudadana, expresan el deseo de posicionamiento de los jóvenes frente al mundo adulto (García, 2017, p. 37), lo que es coherente con las afirmaciones de Bourdieu arriba mencionadas en cuanto a la vida límite que en ocasiones los jóvenes quieren experimentar como forma de existencia (Bourdieu, 1999, p. 295). En Colombia, a partir de 2016, con la promulgación del Código de Policía, se incluye la riña como una situación que afecta la convivencia ciudadana y aplica para todos los espacios, incluyendo la escuela, con una amonestación y el pago de una multa (Congreso de la República, 2016), que en la práctica queda a discrecionalidad en cuanto a la remisión de la escuela a la policía, pues se da prelación al trabajo pedagógico, pero si la riña sucede fuera de la institución es objeto de seguimiento policial. En la Ley 1620, las riñas, en tanto que contravenciones a la convivencia, son tipificadas como situaciones tipo II, para lo que debe ponerse en funcionamiento el protocolo de atención que se haya definido en el manual de convivencia para esos casos, en consonancia con dicha ley.

[90] Las transiciones pueden ser verticales en el sistema escolar en los cambios de niveles; horizontales o de cambio de fronteras entre ámbitos diferentes de la vida; paralelas, fuera de la escuela y sociales, como ritos de paso (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008, citado por García, 2017, p. 94).

A continuación, se presenta uno de los casos encontrados en las actas de Comité Institucional de Convivencia Escolar (CICE), solamente a manera de ejemplo, pues se encontraron casos similares en todas las actas de las IE revisadas, con procedimientos parecidos por parte de los CICE:

> La coordinadora explica la situación, fue informada de una riña en las afueras del colegio en la que estuvieron involucrados los estudiantes mencionados [PR, JL, LG] y en la que se utilizaron armas cortopunzantes. Se hace alusión que algunos estudiantes poseen procesos disciplinarios desde el año 2005 y no han cumplido con los acuerdos establecidos. Ante esta situación se siguió el proceso establecido en el manual de convivencia, colocando lo ocurrido, informando a los padres y citando a la comisión.
>
> Se pide escuchar ante la comisión a los estudiantes:
>
> PR reconoce su participación en la pelea y dice que en el partido no se estaban tratando mal. Acepta la responsabilidad y dice que la actitud negativa es de los dos, porque ellos no son las víctimas y lleva mucho tiempo los roses.
>
> JL plantea que se dejó llevar por sus impulsos y él dice que por su familia hace cualquier cosa.
>
> Personera estudiantil, le extraña la situación porque creyó que ellos eran amigos, expresa que ella presenció el partido y la agresión fue de las dos partes. Ella se enteró después del descanso y pidió que no se pelearan, a la hora de salida ella vio que en la pelea la agresión fue mutua. Expresa que ante el caso de JL la comisión debe tomar las decisiones correspondientes.
>
> Se solicita que los padres de familia opinen: Se debe pensar en la intolerancia en los partidos. Se teme por la seguridad de los estudiantes en especial la de LG. Está muy triste

> porque eran muy amigos y hoy se extraña de la situación a la que llegaron. Plantea que ha sufrido mucho. El rector comenta la gravedad de usar armas y portarlas o conseguirlas en la casa o en la calle, expresa que es muy peligroso porque puede ocurrir una tragedia.
>
> El comité de convivencia dando garantía al debido proceso recomienda:
>
> Suspender por 2 días de asistencia al colegio JR y LG. Suspender por 3 días a PR. Suspender por 4 días de asistencia al colegio, valoración profesional de orientación para su comportamiento presentado, constancia de asistencia en máximo 5 días, hacer seguimiento disciplinario, en caso de una nueva falta será enviado a consejo directivo para que tome la decisión correspondiente a JL. Se comunica a los estudiantes y padres de familia de la decisión y se explica. Ante este JL. Pide que su correctivo sea con trabajo dentro del colegio y realizar una cartelera sobre la tolerancia, el respeto y el juego limpio. (Acta de CICE, número 1, IE1, 2007)

Como se aprecia, los conflictos se postergan para la hora de la salida y se resuelven como riñas afuera de la institución, probablemente por considerar que eso dejaría sin capacidad de intervención a los maestros y sin efecto las normas escolares, lo que se puede explicar con la categoría de transiciones horizontales en cruce de fronteras del ámbito escolar al barrial, puesto que se juega con la identidad de estudiante y de habitante del barrio, con las implicaciones y vinculaciones que esto trae consigo (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008, citado por García, 2017, pp. 94-96). En cuanto al procedimiento institucional, se encuentra nuevamente la tendencia hacia la sanción con poca orientación desde lo pedagógico.

3.4.6. Atención al hurto en IE de Mosquera. De acuerdo con García (2017), el hurto[91] escolar se clasifica como una de las contravenciones infantiles y juveniles en contra de la propiedad, como parte de la violencia escolar, que a su vez hace parte de las violencias interpersonales (García, 2017, p. 45). Las contravenciones no son consideradas como delito en la ley penal colombiana y junto con ello, la población escolar tiene la condición de inimputabilidad, por lo que resulta más coherente el tratamiento pedagógico en la escuela, tomando estas situaciones como posibilidad de aprendizaje en el proceso formativo del estudiantado, además del tratamiento externo que se contempla desde las Comisarías de Familia (García, 2017, pp. 45-46).

El hurto se presenta permanentemente en las IE de Mosquera[92], pequeños hurtos de dinero, útiles escolares y de manera muy notoria de teléfonos celulares, sobre lo que el informante de la IE1 reporta que resulta muy problemático para la institución el uso de los celulares, puesto que casi todos los estudiantes tienen celulares, generalmente de precio elevado, hacen uso inapropiado de él y lo descuidan, facilitando que se presente el hurto. En ocasiones, según reporta el informante de la IE1, el teléfono celular hurtado es escondido en lugares poco visibles, como la ropa interior, matorrales, canecas, orificios de las construcciones, incluso hasta enterrado en el suelo, para posteriormente ir a buscarlo cuando la conmoción del momento haya bajado. A pesar de que en el artículo 95 del Código Nacional de Policía clasifica el porte de equipos celulares robados o la alteración de los mismos como una situación que afecta la convivencia ciudadana, con la generación de una multa tipo 3 (Congreso de la República, 2016), los informantes de las IE de Mosquera coinciden en indicar que por insuficiencia del personal o

[91] El hurto simple se diferencia del robo en cuanto a que se realiza sin violencia (Ley 599, 2000 Art. 240 modificado por la Ley 813 de 2003).

[92] Estas informaciones son consistentes con la encuesta de Clima escolar y Victimización en Bogotá, que indican que a pesar de que se viene presentando un decrecimiento de estas contravenciones, el hurto se reporta por más del 50% de los encuestados como víctimas por lo menos una vez en el último año (SED, 2013).

por tratarse de una percepción de situaciones menores, la policía no asiste a imponer los comparendos cuando se han realizado los llamados y de no hacerse en flagrancia el procedimiento ya no tiene validez, por lo que en la práctica son situaciones de convivencia que quedan a discrecionalidad de la IE. Esta información es consistente con las investigaciones que indican que el hurto es la contravención que más impunidad genera, lo que incide negativamente en el proceso formativo de NNA por cuanto "…es un factor de aprendizaje de la laxitud de las normas y la relatividad ética" (García, 2017, p. 59).

Se encontraron diferentes casos de tratamiento al hurto en las IE, para lo que se ejemplifica con las actas 1, 2, 3 y 4 de la IE1 que trataban casos de hurto, tres de hurto de teléfono celular, una de hurto de una bicicleta y una de hurto de comestibles. Los hurtos de teléfonos celulares se presentaron de manera similar en *modus operandi*, pero llevados a cabo por diferentes estudiantes cada vez, y no se relacionan los casos entre sí. La o el estudiante que realiza el hurto, ve la oportunidad por descuido del estudiante propietario, lo toma, lo apaga y le retira la tarjeta, lo saca de la institución y lo vende. En las sesiones se escuchan las versiones de los implicados, que generalmente han dado diferentes versiones en las averiguaciones previas realizadas por los coordinadores, llegando a la reunión con una versión más clara. Los acudientes de los estudiantes implicados se muestran sorprendidos, avergonzados y dispuestos a lo que el Comité disponga. El Comité toma la decisión en la acostumbrada, puja sobre la cantidad de días de suspensión de clases, para los tres casos determinada en 5 días, más la reposición del teléfono. Sobre el hurto de la bicicleta, se realizó con participación de dos estudiantes, uno de ellos dio la idea y le indicó al otro como hacerlo, el segundo llevó a cabo el hurto, sustrayendo la bicicleta de donde se encontraba parqueada, sacándola de la institución y llevándola a la casa del primer estudiante. El propietario de la bicicleta fue a la casa donde se encontraba y efectivamente la encontró allí

guardada. Los dos estudiantes implicados dan la versión y corroboran esto. El comité toma la decisión de 5 días de suspensión de clases para los estudiantes y la devolución de la bicicleta. En el caso de hurto de comestibles, tres estudiantes sacaron paquetes de confitería de la tienda escolar, administrada por un contratista externo, cuando ya había cerrado después de la hora de descanso, los estudiantes forcejean la puerta y toman una caja completa de empaques de dulce de leche. Los estudiantes corroboran los hechos. El comité no indago por las causas. Se decide suspender 5 días a dos de los estudiantes, al tercero, por haber estado antes en el Comité por disrupción y bajo rendimiento académico, le imponen 8 días de suspensión y le anuncian que no tendrá cupo el siguiente año (Actas de CICE, números 1,2, 3 y 4, IE1, 2006).

Finalmente se puede agregar que:

> Dentro de las motivaciones del hurto menor en la escuela tendríamos: la diversión intrascendente, el exhibicionismo, el acceso a consumos y marcas (consumismo), el suplir necesidades básicas (hambre o hurto famélico), el asumir retos por presión de grupo, el suplir consumos adictivos y acceder a diversiones electrónicas para satisfacer ludopatías. Finalmente, estos comportamientos refuerzan la más usual de todas las motivaciones: la necesidad de suplir una carencia y el deseo de obtener (reconocimiento, lugar social entre grupos de pares, autoestima, autoafirmación, experiencias excitantes, acceso a consumos de marcas, entre otros) (García, 2017, p. 67)

3.4.7. Atención a otras situaciones de convivencia en IE de Mosquera. Se encontraron otras situaciones reportadas con menor frecuencia pero que también están relacionadas con las normas escolares y los procesos de seguimiento que vale la pena mencionar, tales como acoso escolar, consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA), bajo rendimiento académico tratado como falta disciplinaria y otras situaciones. En cuanto al acoso escolar, la ley 1620 lo tipifica como

situación tipo II[93], indicando que estas situaciones deben ser reportadas al CICE y trabajadas tanto en prevención como en seguimiento. En los archivos consultados de las IE de Mosquera, se encontró solamente reporte de una situación de este tipo en el acta de la IE1, número 1 de 2005, relatando que un estudiante fue agredido por otro estudiante y jóvenes externos a la institución en las calles aledañas a la institución. La situación fue reportada por un vecino que vio cómo estos jóvenes lo increpaban y le hacían quitar la ropa en la calle. Según el acta, el estudiante que cometió la agresión venía recibiendo tratamiento psicológico externo el año anterior y tenía un compromiso de buen comportamiento. El texto del acta es muy corto, no presenta detalles de las causas y no menciona nada sobre el bienestar del estudiante agredido. Se llega al acuerdo de 8 días de suspensión de clases y retomar el seguimiento externo. Se aprecia a partir de esta situación que no se tuvo en cuenta una acción reparadora para el estudiante víctima ni para la comunidad, siendo un proceso de tipo retributivo centrado en la penalización del estudiante implicado. El hecho de que en las actas revisadas solamente aparezca una referencia al acoso es indicativo de dos posibilidades. O bien, es cierto que en las IE de Mosquera no se presenta de manera generalizada el acoso escolar, o bien el acoso existe, pero no se reporta ni se documenta, puestos que no aparece abordado en los procesos de seguimiento de CICE[94].

También aparece, el consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA) incluyen las drogas ilícitas y las bebidas alcohólicas. La ley 124 de 1994 indica la prohibición para menores de 18 años de

[93] Se acoge aquí la definición de acoso escolar como: "…una conducta agresiva entre pares, repetida en el tiempo, con desequilibrio en las relaciones de fuerza y con indefensión de la víctima para poder salir de la situación. La naturaleza de este acoso puede ser física o directa, emocional o indirecta y sexual" (Olweus, 1998, citado por García, 2017, p. 43). Esto pone en discusión la definición planteada en la ley 1620 que entremezcla acoso escolar con maltrato generando una confusión conceptual.

[94] En el caso de Mosquera, para lograr la Convivencia Escolar desde la prevención de la violencia (Ortega, 2012; Ibarrola e Iriarte, 2012), como se plantea desde los estudios de Violencia Escolar revisados, tendrían que realizarse esfuerzos en trabajo de campo, en donde las y los maestros de aula pueden tener gran protagonismo, para lograr propuestas coherentes y contextualizadas que puedan sacar a la luz las condiciones latentes de la violencia en la escuela.

consumo de bebidas alcohólicas; el decreto 120 de 2010 prohíbe el expendio de bebidas alcohólicas a menores de 18 años y el Código de Policía de 2013, sanciona como falta a la convivencia ciudadana el consumo de bebidas alcohólicas y drogas ilícitas en instituciones educativas, con pago de multa. La resolución 089 de 2019 del Ministerio de Salud y Protección Social, presenta la política integral de prevención y atención al consumo de SPA, desde un enfoque de desarrollo humano y derechos, así como de salud pública, sintonizándose con las tendencias internacionales. La ley de convivencia escolar 1620 de 2013, ni su decreto reglamentario 1965, tienen en cuenta este aspecto como situación de convivencia, por lo que queda remitido a un asunto de salud pública y de contravención del Código de Policía. No así sobre el expendio, pues esta actividad se considera como un delito, por tanto, no se puede confundir el consumidor de SPA con el expendedor de SPA, para el primero se requiere trabajo en salud y para el segundo, la tipificación como situación tipo III al ser un delito. Según el estudio de consumo escolar de SPA, el 11% de estudiantes, equivalente a 520.000, manifestaron haber usado al menos una vez en su vida una de estas sustancias, siendo mayor el porcentaje de hombres que de mujeres, y más reiterado el consumo en la ciudad que en zonas rurales, entre esto específicamente el consumo de marihuana en el último año fue declarado por el 8% de los estudiantes escolares encuestados. En las otras sustancias como cocaína y *popper* el consumo se reportó en menor porcentaje entre el 3 y 4%. El 37% de los estudiantes encuestados manifestó que les resultaría fácil adquirir marihuana y el 8,2% manifestó haber recibido oferta de alguna de estas SPA. El consumo de SPA tiende a aumentar entre más se avanza en los grados escolares. Estos datos presentan un crecimiento de consumo de alrededor de un 1% con respecto al estudio de 2011 (Minjusticia, 2016, pp. 20-25). Esta información aparece de manera similar en el estudio de Chaux, en donde se encontró el aumento de consumo de SPA en Bogotá en un 3%, frente a la

reducción de otras formas de violencia (Chaux, 2013, pp. 35-38). En las actas de CICE revisadas se encontraron 3 situaciones remitidas a esta instancia sobre consumo de alcohol en las instalaciones escolares. Dos de ellas en 2005 y una en 2006. En todos los casos, se trata de la estrategia de mezclar una bebida alcohólica con un refresco, en un recipiente oscuro o en la botella de la misma bebida gaseosa y pasarla, habiendo ingerido la bebida por lo menos dos estudiantes en cada caso. En las dos sesiones de 2005 se corroboran las versiones de los implicados y se procede a imponer la sanción de 5 días de suspensión de clases. En el caso de 2006, el consumo fue fuera de la IE, pero todos eran estudiantes, el comité toma la decisión de suspensión de clases por 5 días, la indicación de una actividad pedagógica a cargo de la maestra de ética y para la estudiante que ya tenía un proceso de seguimiento previo, se le agrega la pérdida del cupo para el siguiente año. No se lleva a cabo una reflexión para generar actividades de prevención.

Además del consumo de SPA, aparecen otras situaciones en las actas revisadas que vale la pena mencionar, tal como la remisión a CICE de 7 estudiantes por bajo rendimiento académico, tomando esto como si fuera una falta disciplinaria grave, o gravísima cuando se trata de estudiantes que ya hubieran firmado compromiso de mejoramiento (Actas de CICE, números 4 y 11, IE1, de 2005 y números 7, 12 y 16, IE1, de 2006). En 5 casos se propuso matrícula de última oportunidad y en dos de ellos, por tratarse de estudiantes que ya habían estado en esta instancia, se propone la desescolarización, lo que resulta nuevamente un exabrupto por cuanto son situaciones que son responsabilidad de la escuela y la opción por la que se opta de desescolarizar vuelve nuevamente a dejar estos procedimientos sin ningún fundamento pedagógico ni jurídico, mostrando la escuela en Mosquera como eminentemente expulsora.

Aparecen 4 situaciones de fraude remitidas al CICE, una de ellas sobre la intención de una estudiante de que se le pagara por un aparato lector de disco de video compacto (DVD) que según ella había traído, pero la misma madre de familia afirmó que el aparato se encontraba en su casa. Los otros tres casos, sobre la alteración de los listados de notas, en dos de estos casos con el mismo maestro. Para todos los casos, el CICE consideró que esto se podía tipificar como falta gravísima y propone matrícula de última oportunidad (Actas de CICE números 5, 6, 15 y 17, IE1, 2006). A pesar de que estas situaciones fueron anteriores a la ley 1620, el tratamiento que se da no se justifica, por cuanto se trata de valiosas oportunidades para hacer pedagogía sobre la vida en comunidad, la construcción y el respeto de los acuerdos.

Un caso curioso, de una suspensión de clases por 5 días a una estudiante que ingresó en compañía de otra joven que no es estudiante de la IE, pero llevaba puesto el uniforme, fingiendo ser estudiante. En el acta no aparecen las razones, dejando evidencia de que no se realizó una indagación profunda de lo sucedido y tampoco se puntualiza en qué falta fue la que se incurrió (Acta de CICE, número 3, IE1, 2005). Por último, en cuanto a la acumulación de llamados de atención por incumplimiento de compromisos se encontraron 5 de ellos en los que el CICE establece la matrícula de última oportunidad y uno con cancelación de la matrícula para el año siguiente (Actas de CICE, número 10, IE1, de 2005, y números 9, 12, 13, 14 y 16, IE1, de 2006).

Se puede afirmar que muchas de las situaciones que se remiten al CICE pudieron haber sido trabajadas en otros escenarios, como la atención de los maestros, la coordinación y orientación escolar, posibilitando la comprensión de lo sucedido por parte de los estudiantes y generando actividades pedagógicas y restaurativas. El CICE trabaja situaciones que no le competen, como el bajo rendimiento académico, desgastándose como instancia superior, al realizarse tantas reuniones con un protocolo que consiste en la puja por los días de suspensión, no solamente se

agota a los participantes, sino que se pierde el sentido, pocas veces se indaga por las razones profundas que llevan a las situaciones y no se generan actividades de prevención a partir de la reflexión de lo sucedido.

De acuerdo con lo anterior, este capítulo buscó reconocer los acuerdos y normas, explícitos y tácitos, así como los procedimientos institucionales, en escuelas públicas en nivel de básica secundaria en Mosquera, encontrando la pervivencia de dos paradigmas opuestos, que generan confusión e incertidumbre en estudiantado y profesorado, con mensajes fuertes en los que prevalece la uniformidad en vez de la diversidad y la verticalidad en vez de la participación, más contundentes que lo que se puede transmitir en la teoría sobre convivencia, denotando la necesidad de continuar trabajando en la escuela por lograr mayor coherencia con la misma realidad de las propias comunidades educativas y sintonía con los cambios históricos expresados en las normas y acuerdos internacionales, lo que se contrasta con la economía de las prácticas abordada en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Economía de las Prácticas sociales en el Campo Escolar frente a la convivencia

Este capítulo responde al objetivo caracterizar las estrategias que llevan a cabo estudiantes y maestros en sus prácticas sociales para posicionarse en el campo escolar y la manera como esto incide en la convivencia en escuelas de básica secundaria en Mosquera, por lo que gira en torno a la categoría de economía de las prácticas de la teoría de Bourdieu:

> Hay una *economía de las prácticas:* vale decir una razón inmanente a las prácticas, que no encuentra su "origen" ni en las "decisiones" de la razón como cálculo consciente ni en las determinaciones de mecanismos exteriores y superiores a los agentes. Siendo constitutiva de *la estructura* de la práctica racional, es decir la más adecuada para alcanzar al menor costo los objetivos inscritos en la lógica de un cierto campo, esta economía puede definirse con referencia a toda clase de funciones, entre ellas la maximización del beneficio en dinero, el único que el economicismo reconoce…Y no reconocer que esa economía que la teoría económica describe es un caso particular de todo un universo de *economías,* es decir de campos de lucha que difieren tanto por lo que está en juego y por las rarezas que se engendran en ellos como por las especies de capital que en cada uno intervienen, impide explicar las formas, los contenidos y los puntos de aplicación específicos que se imponen así a la búsqueda de la maximización de los beneficios específicos y a las estrategias muy generales de optimización (de las que las estrategias económicas en el sentido estricto son sólo una forma entre otras). (Bourdieu, 2007, pp. 82-83)

Esto implica que la economía de las prácticas tiene que ver con el sentido práctico de los agentes para acumular capital económico, capital cultural, capital social y capital simbólico, buscando un aumento del volumen total de capital para mejorar el posicionamiento en el campo respectivo, lo que involucra aspectos conscientes y no conscientes (Bourdieu, 1984; Gutiérrez, 2006). Junto con el capital económico, como dinero, propiedades y maquinaria cuya característica es la reproducción de una ganancia, tema ampliamente estudiado por el marxismo, en Bourdieu aparece también el capital social, abordado previamente en otro capítulo, como red de relaciones y de asociatividad (Bourdieu, 1982), además de estos dos, Bourdieu incluye en su teoría el capital cultural y el capital simbólico. Sobre el capital cultural se puede decir que tiene que ver con conocimientos y disposiciones y se puede encontrar en tres formas:

> …en estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (*habitus*) relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc.; en estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, etc.; y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación, como lo son los diferentes títulos escolares (Bourdieu, 1979 citado por Gutiérrez, 2006, pp. 35-36).

Por su parte, el capital simbólico se puede definir como reconocimiento y prestigio, íntimamente relacionado con los demás capitales y la percepción que tienen los agentes, por lo que la acumulación de otros capitales implica también el reconocimiento por parte de los demás, de que un agente es especialmente prestigioso o tiene carisma, "el capital simbólico es un capital de base cognitiva, que se basa en el conocimiento y el reconocimiento (Bourdieu, 1997, p. 151).

De acuerdo con esto, lo que se propone en esta óptica investigativa desde la economía de las prácticas, es analizar la manera como los agentes del campo escolar realizan sus prácticas

sociales para acumular capitales y con ello posicionarse mejor en el campo, que es lo que sigue a continuación, con énfasis en la manera como esto afecta la convivencia escolar (CE), entendiéndola como el tejido humano, dando cuenta de la calidad de las interacciones (Fierro, Carbajal y Martínez, 2014, p. 22), pues según Alterman y Coria, la CE opera en el nivel individual de las prácticas, aludiendo al reconocimiento del otro y a la negociación de acuerdos en formas democráticas de participación (Alterman y Coria, 2012, p. 259), en donde se pone en juego la subjetividad de maestras y maestros, la pasión por el saber y la disposición para compartirlo con los otros (Alterman y Coria, 2012, p. 274).

4.1. Economía de las prácticas de maestros en el ChE

Para Bourdieu, los maestros son un grupo profesional heterogéneo y cambiante, que debe ser abordado iniciando por la significación y función simbólica que se le asigna (Bourdieu, 1967, pp. 57-58). En ese sentido, los maestros y maestras como agentes de un campo escindido son los especialistas en educación, con una trayectoria histórica en Colombia en busca del reconocimiento como profesionales. Los intereses genéricos del ChE se reflejan en la labor docente como vocación en la función simbólica de aporte a la sociedad y de autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1967, pp. 57-58) que hace parte de sus estrategias, prácticas y *habitus*, pero también, como ya se discutió, el hecho de ser asalariados en posición dominada frente al campo de poder y al campo de la cultura, situación que le impone estrategias, prácticas y *habitus* correspondientes. Además, es funcionaria o funcionario público, lo que le impone pensamiento de Estado en tanto que burocracia encargada de llevar a cabo el interés general (Bourdieu, 1997, p. 95), con las estrategias, prácticas y *habitus* correspondientes cercanos al interés genérico del ChE. No obstante, frente a maestras y maestros del sector privado, los del sector oficial están en una mejor posición por el hecho de poder proyectarse en el tiempo en una

modalidad de contratación laboral a término indefinido como funcionarios de planta del Estado, a pesar de que para los de los privados no sea deseable trabajar con 40 estudiantes por grupo. Así lo refiere un maestro de Mosquera:

- GFM 8B: bien, a diferencia de mi compañero yo vengo explotando en el sector público y en el sector privado, entonces las diferencias uno las nota bastante, entonces en el sector privado hay comodidades en los aspectos convivenciales en el aula, es mucho más fácil regular el ambiente escolar. Cuando uno llega acá, al sector público, pues claro, se enfrenta a grupos más grandes, de mayor población, población un poco compleja, que viene de pandillas, que no, que sí, que quieren estudiar, que quieren salir adelante pero se ven influenciados por muchos aspectos ajenos en su convivir, entonces cuando uno está profesionalmente hablando, en un sector público pues cuando uno tiene esas garantías que le ofrece el sector público, pues uno empieza a trabajar más cómodo, empieza a buscar una manera en la cual pueda ayudar a la población, cosa que en el sector privado no se puede hacer porque uno se encuentra coartado por todas las condiciones legales del contrato [laborales], sin opciones a contradecir algo. Y la parte económica, en ese caso si le permite a uno un poco más…la intensidad horaria. (GFM 8, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017)

Uno de los estudios más completos sobre maestros colombianos lo realizó Parra Sandoval (1989), concluyendo que es una profesión feminizada, provenientes de hogares cuyos jefes son empleados y trabajadores independientes, del sector terciario urbano y no como en otros países de la clase obrera, identificándose la búsqueda de la estabilidad laboral y mejores ingresos como motivación principal, como se había aludido antes en cuanto a *illusio* específicas, lo que según Parra empuja al maestro a desacralizar la labor de maestro para la satisfacción de sus necesidades

(Parra Sandoval, 1989). En esto, Parra también destaca la autoimagen del maestro colombiano desde dos puntos de vista, en contradicciones que se encuentran entre la profesión y la realidad social de ser maestro en este país, y las dos vías de influencia a estudiantes: la orientación pedagógica y la formación de ciudadanos (Parra Sandoval, 1989, p. 87). También se encuentra que para los maestros del sector oficial se ha polemizado sobre el estatuto de su labor, como oficio o como profesión, que se relaciona también con la situación social y económica que marcan las condiciones de vida:

> El maestro no configura en esencia una identidad sobre su oficio, por razones sociales y económicas y fundamentalmente porque no se siente humanamente realizado en su profesión. Su acción laboral entra a competir por cuestión de sobrevivencia en otras áreas: maestro-taxista, maestro-comerciante, maestro-vendedor. Y termina por hacer de su profesión un oficio, oficio que se repite y no se renueva. Deja de ser profesional, para entrar en las esferas del artesano que maneja al dedillo su oficio, y no se preocupa por nuevos aprendizajes (Alape y Useche, 1996 citado por Hoyos, 2000, p. 37).

Los planteamientos hasta aquí expuesto no se contradicen necesariamente con los hallazgos de Arcila y Cortés sobre los maestros en Bogotá, que enfatizan en cuanto al dinamismo y la preocupación por realizar lo mejor posible la labor hacia el aporte y el cambio social, prefiriendo pedagogías activas y críticas en vez de las tradicionales (Arcial y Cortés, 2016), puesto que no se trata de producir una idea parcializada de maestras y maestras, ni idealizados ni satanizados, pues la *illusio* del ChE comporta aspectos genéricos y específicos, en el rol social de la educación pero también como trabajadores asalariados. A continuación, se presentan el análisis de maestras y maestros, agentes especializados del ChE, desde las clases en relación con los capitales, las

prácticas y estrategias, como economía de las prácticas, así como los *habitus* que se corresponden.

4.1.1. Capitales y clases de maestros en el ChE. El Campo Escolar (ChE) presenta similitudes con el campo religioso, como se colige a partir de Gutiérrez (2006), en cuanto a que no solamente existe una escisión entre expertos y público, sino también en el mismo nivel de los expertos. Sobre lo primero, maestras y maestros poseen un capital cultural que el estudiantado y sus familias quieren tener, además certificándose con titulaciones, pero a diferencia del campo religioso no se transmite del todo desinteresadamente, sino que se realiza entre la convicción por la vocación y el salario, que en el sector público está reglamentado según estatuto docente , régimen de contratación laboral, con posibilidades de ascenso entre más capital cultural se exhiba, posibilitándose una conversión de capital cultural a capital económico. Esto remite al segundo aspecto que relaciona Gutiérrez (2006), cuando indica que entre los expertos también existen diferencias según criterios relacionados con la posibilidad de posesión, la cantidad mayor o menor de capital poseída y carácter legítimo del capital que se posee:

> Si tomamos por ejemplo el campo religioso, podemos distinguir posiciones diferentes según estos tres criterios: así, una primera diferenciación de posiciones se daría por una distribución desigual entre quienes tienen y quienes no tienen el poder de administrar el bien de salvación: clero y laicos. Una segunda diferenciación de posiciones puede establecerse entre aquellos que poseen un mayor o menor poder de administrarlo dentro del clero, como pueden ser Papa, obispos y sacerdotes. Por último, pueden definirse diferentes posiciones entre aquellos actores a quienes se les reconoce la legitimidad de administrar el capital que está en juego y quienes no gozan de dicha legitimación, como

> pueden serlo, dentro del campo religioso y en un período histórico determinado, el sacerdote, el profeta y el mago (Costa, 1976, citado por Gutiérrez, 2006, pp. 50-51)

Al realizar una homología con el campo religioso, se tiene entonces para el ChE:

- Estudiantes y sus familias que no poseen el capital cultural de los maestros, pero lo desean en forma institucionalizada como titulación, siendo legitimado por la institución y como aprendizajes específicos directamente del profesorado.
- Maestras y maestros del sector público diferenciados por su capital de dos maneras objetivas por cargo como docente de aula o directivo docente: coordinador(a) o rector(a) y por escalafón salarial.
- Maestras y maestros oficiales legitimados para ejercer la labor que realizan dentro de una institución pública frente a otras formas de aprendizaje informal y no formal.

De acuerdo con esto, resulta relevante comprender la dinámica que se pone en funcionamiento como estructura del ChE con los estatutos docentes y sus respectivos escalafones salariales, que, a su vez, hacen posible entender algunas de las estrategias de maestras y maestros para posicionarse en el campo.

De una parte, existe la diferenciación entre docente[95] de aula y directivo docente, siendo funciones de los primeros, según los estatutos 2277 (MEN, 1979) y 1278 (MEN, 2002a), la atención a estudiantes en aula, actividades de aprendizaje y participación en proyectos educativos, mientras que las y los directivos se subdividen en rector o rectora, quien administra la IE en su totalidad con aspectos financieros, académicos, convivenciales, de personal administrativo y docente y de planta física, al igual que coordinadores con las funciones que

[95] El término escogido en la reglamentación colombiana es *docente* que corresponde con una definición más técnica desprovista de la connotación de tener maestría o habilidades especiales en algún campo como lo indica el término maestro, o profesar una forma de pensamiento como lo indicaría profesor. Como quiera que sea es la definición que aparece en las leyes de educación en Colombia.

delegue la rectoría para el apoyo en la dirección, siendo en la mayoría de los casos distribuida entre aspectos académicos y convivenciales. Según la tabla del decreto 3020 (MEN, 2002b), se define un rector por cada IE, sin importar el número de sedes, jornadas, estudiantes y maestros que tenga a su cargo, y una tabla de coordinadores por parámetro de estudiantes matriculados. Así, directivos docentes están posicionados legalmente en un nivel superior al de los docentes de aula, recibiendo un 20% más de salario en el caso de coordinadores y entre 50% hasta un 65% para rectores, al igual que por la capacidad de decisión con implicaciones en la organización institucional frente. Esta jerarquización de funciones se presenta en la figura 45.



Figura 45. Jerarquía de maestros en el ChE.

Fuente. Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Nacional (2002a)

Según el estatuto 1278, cualquier profesional puede optar por ser directivo docente si supera el concurso de méritos que se abre ocasionalmente por mandato del Ministerio de Educación, administrado por la Comisión Nacional del Servicio Civil, si cuenta con 5 años de experiencia profesional para coordinación y 6 para rectoría, por lo que pueden presentarse casos en los que los directivos conozcan más de administración que del mismo ChE, lo que puede implicar dificultades para la convivencia entre el profesorado. En el caso de Mosquera, se encuentran directivos docentes con poca o nula experiencia previa en el campo, provenientes de otras especialidades como Administración de Empresas, Contaduría, Ingeniería, Farmacia, entre otras,

pues no está estipulado en los requisitos haber tenido experiencia como docente de aula, aunque en el concurso se puntúa este aspecto sin ser eliminatorio.

En segundo lugar, entre los maestros se encuentra la diferencia de dos regímenes de contratación, como antes se anotó. Los maestros antiguos, regidos por el estatuto 2277, para el que ya no se vinculan maestros desde 2002, estatuto diseñado para que se posibilitaran ascensos de grado de escalafón con aumento salarial desde la categoría 1 a la categoría 14, en donde los grados 1 al 6 son exclusivos para maestros que no tienen titulación profesional, mientras que del 7 al 14, para quienes sí lo poseen. El sistema está pensado para premiar la antigüedad en el cargo, por lo que con un mínimo de tres años acumulados o créditos que se consiguen con publicación o especializaciones, se puede ascender e inclusive dar saltos entre grados, hasta llegar a la máxima posición que es el grado 14. El paso de un grado a otro se realizaba de manera automática demostrando tener los requisitos con la documentación necesaria y quedando a discrecionalidad del Ministerio de Educación cuándo aprobar o negar, así como mantener en espera los ascensos. Como este estatuto fue puesto en funcionamiento en el año 1979, para garantizar los derechos de carrera y esclarecer las reglas del juego, no era habitual en ese momento incluir las titulaciones de maestría o doctorado[96], avanzando así de las anteriores características de maestras y maestros solamente con el bachillerato pedagógico. En la actualidad el número de maestras y maestros regidos por este estatuto es cada vez menor y con contadas excepciones, la mayoría de ellos están en el grado 14, con un salario mensual equivalente a poco más de 2 salarios mínimos para el grado 7, y 4.7 salarios mínimos para el grado de escalafón 14. Estos salarios son considerados como bajos en comparación con el resto de las profesiones en

[96] Llinás pone de manifiesto a comienzos de los años 90, que en Colombia no existía una claridad sobre el papel de maestrías y doctorados en cuanto al aporte a la construcción de conocimiento, tampoco en las condiciones laborales para quienes tuvieran estas titulaciones, que por lo demás eran casi imposibles de cursar en el país (Llinás, 1995).

Colombia, puesto que, en campos como la salud, las ingenierías o los negocios, los salarios de enganche arrancan con valores superiores a los 3 salarios mínimos. Esta situación se compensa con la compatibilidad entre salario y pensión, por la que un maestro o maestra antiguos pueden gozar de salario y pensión simultáneamente entre los 57 años y los 70, edad de retiro obligatorio, recibiendo una remuneración salarial de un salario del respectivo grado en que se encuentre más una mesada pensional que puede llegar a ser el 75% del mismo salario simultáneamente, es decir que después de los 57 años, si cumple con los requisitos, puede recibir un salario hasta de 175% comparativamente a lo que recibía antes de pensionarse. Por su parte, en el estatuto 1278, régimen de contratación se reglamenta en el año 2002, se modifica el sistema de ascensos, premia las titulaciones de maestría y doctorado, siendo la antigüedad desestimada como criterio de ascenso. Sin embargo, se ata a la disponibilidad presupuestal, por lo que se reduce el número de maestros ascendidos solamente a quienes logren superar una evaluación diagnóstico-formativa, que en los primeros años consistió en un examen de conocimientos pedagógicos y del área de conocimiento específica, diseñada y aplicada por una universidad contratada por el Estado para tal fin. Ante las quejas del sindicato de maestros sobre la reducida posibilidad de ascender, se modificó la modalidad de examen a la elaboración de un video en el que se presenta una situación de aprendizaje. No obstante, como los ascensos siguen estando atados al presupuesto destinado por el Estado, la limitación para lograrlo persiste. El estatuto 1278 divide los ascensos en tres, el grado 1 para maestros no profesionales; el grado 2, para profesionales con o sin especialización y el grado 3, para quienes tienen título de maestría o doctorado en educación o en áreas consideradas básicas. Cada grado a su vez se divide en cuatro niveles identificados con letras, A, B, C y D, siendo los niveles de ascenso posibles si no se ha actualizado una titulación posterior, ascendiendo en letras dentro del mismo número. Así, una

maestra profesional que ingresa se identifica con 2A, pudiendo ascender hasta 2D sino presenta estudios de maestría o doctorado. En el caso de magísteres y doctores, se abren dos posibilidades de 3A a 3D magíster y 3A a 3D doctor. Para cambiar de grado o de nivel, se requiere presentar la evaluación diagnóstico-formativa de ascenso y reubicación salarial, a partir del tercer año de haber sido posesionado y se realiza cada vez que el Estado lo determine viable por presupuesto. El único ascenso que no requiere evaluación es cuando se presenta el título de doctor, pero se debe estar ya en el nivel 3.

Grado Escalafón	Asignación Básica Mensual
A	961.782
B	1.065.442
1	1.194.040
2	1.237.703
3	1.313.437
4	1.365.288
5	1.451.400
6	1.535.284
7	1.718.168
8	1.887.300
9	2.090.735
10	2.289.202
11	2.613.947
12	3.109.445
13	3.441.918
14	3.919.989

Título	Grado Escalafón	Nivel Salarial	Asignación Básica Mensual	
Normalista Superior o Tecnólogo en Educación	1	A	1.621.543	
		B	2.067.013	
		C	2.664.532	
		D	3.303.158	
Licenciado o Profesional no Licenciado	2		Sin Especialización	Con Especialización
		A	2.040.828	2.218.240
		B	2.666.595	2.834.135
		C	3.114.546	3.511.122
		D	3.721.880	4.155.177
Licenciado o Profesional no Licenciado	2		Maestría	Doctorado
		A	2.346.951	2.653.076
		B	3.066.584	3.466.575
		C	3.581.727	4.048.908
		D	4.280.159	4.838.439
Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o con Doctorado	3		Maestría	Doctorado
		A	3.415.671	4.531.153
		B	4.044.287	5.319.011
		C	5.001.793	6.716.546
		D	5.795.593	7.710.374

Figura 46. Comparativo de tablas salariales estatuto 2277 y 1278 para el año 2019. Fuente. DAFP (2019a y 2019b)

Los salarios son mucho más atractivos que los de los maestros antiguos, puesto que con la primera reubicación de nivel 2A a 2B, el salario alcanza la cifra del grado 11 del 2277. Una maestra que ingrese con título de magíster a 3A, alcanza el salario equivalente al grado 13 del estatuto antiguo, y con la primera reubicación salarial supera al salario del grado 14 del 2277, con casi 4.9 salarios mínimos. El salario máximo posible con doctorado y todas las reubicaciones para 3D doctor, es de poco menos de 9.3 salarios mínimos, lo que es casi el doble del salario máximo del escalafón antiguo. En el caso de un directivo docente, coordinador o rector en este

grado y nivel, 3D doctor-coordinador o 3D doctor-rector, los salarios oscilan entre 11 y 15.3 salarios mínimos, lo que es casi el triple del salario más alto del estatuto anterior, tal como se aprecia en la figura 46. Las condiciones para el ascenso y la reubicación no son tan fáciles de alcanzar, siendo vistos estos salarios como una trampa por la que el Estado ofrece mejores condiciones laborales, pero en la realidad sólo unos pocos efectivamente las pueden obtener. Para los maestros del escalafón antiguo, esto es considerado como una traición, pues en la posición que se ocupa no pueden optar por estos salarios, quedando vedados exclusivamente a los maestros nuevos, regidos por el 1278, situación que se considera un punto de desigualdad.

Maestros discuten las diferencias entre escalafones así:

- GFM 2A: La situación con el escalafón antiguo a partir de la universidad a distancia, maestro que no quiso ascender fue porque no quiso, porque en distinto pueblos abrían licenciaturas y posgrados para ascender y la mayoría lo hizo, ahí fue cuando el gobierno se despertó porque la mayoría cambiaron sus niveles de estar en grado 4, 5, 6 y 7 llegaron al grado 10. En el caso mío yo ascendí rápido porque trabajé en una escuela difícil acceso entonces me valieron tiempo doble, en 10 años llegué a la 10°, 4 añitos más completé 8 años y pasé prácticamente en 12, 13 años y llegué a la 14, y eso ya hace como 9 años quedé estancado ahí. Entonces ese escalafón antiguo permitía que el que quisiera podía llegar por estudio y experiencia al último grado, pero se estancan ahí, la diferencia con el nuevo es que se abren las oportunidades para que todo mundo supuestamente pueda ascender, pero sabemos que todo está sujeto a presupuesto entonces de pronto se presenta mucha gente, pero pasan muy poquitos porque la idea es apretar el cuello de botella para que el presupuesto no sé...Entonces ahí está que no es para todos, el anterior era abierto para todos y el nuevo escalafón reduce y es para unos pocos.

- GFM 2C: Bueno, pues pienso que el estatuto del 2277 favoreció mucho a las personas que tenían la facilidad de ascender por tiempo y lo que dice el profe, que por trabajar en zonas rurales le valían tiempo doble, era más rápido, pero también tenía sus desventajas porque se estancaba ahí, en el caso mío cuando estuve vinculada como provisional con ese decreto uno no tenía era el recurso para estudiar, hice la licenciatura bastante tarde, después de haber terminado la normal, como a los 10 años y también era la desmotivación de que uno no estaba nombrado, uno decía yo para que me pongo a invertir plata, y eso fue un error porque no se animaba a hacer especialización, se dejó llevar. De pronto con el escalafón nuevo ahí viene lo difícil para uno porque como uno no estaba preparado entonces cuando nos dimos cuenta que el estatuto era más exigente y que para poder ascender y aspirar a un salario mejor tenemos que estar preparados y tener estudios, empezó el afán de que bueno, que voy a hacer y para mí, no es que esté viejita pero si excluido de algunas cosas…yo miraba por ejemplo hace 3, 4 años cuando estuve en Facatativá que dieron la opción de las maestrías, no pero que hasta cierta edad, uno ya se siente peor de desmotivado porque no tiene derecho, tenaz, porque está condenado a ganarse cualquier cosa y todo. Ahora con lo de los vídeos me parece que es excluyente porque puedo pensar que no se esmera por hacer esto y como lo van a grabar y todo, quizá trata de hacer toda una clase perfecta, pero no es la realidad de la práctica, por ejemplo hablaba con I ayer que hay que ensayar primero, no, quizás le sale mejor al que lo hace espontáneo y no disfrazando todo un escenario para hacer su clase, como el que de pronto dice es que esto es lo que yo hago en el aula, lo voy a trabajar sin tanta cosa, pero como ponen todo un protocolo está limitado, me parece que no es muy real. (GFM 2, comunicación personal, 18 de mayo de 2017)

De acuerdo con estas condiciones se comprende, dentro del sentido práctico, que muchas y muchos maestros nuevos estén cursando maestrías en educación, pues ven en el mediano plazo la posibilidad de un ascenso con titulación al grado 3, con el mejoramiento salarial que implica, por lo que resulta lógico invertir tiempo y recursos económicos en esa titulación que reportará mejores ingresos por el resto de la carrera profesional. No así, para los maestros antiguos, puesto que no tiene sentido invertir dinero y tiempo para una maestría cuando en las reglas del estatuto anterior no va a tener ninguna modificación en la remuneración. Los maestros nuevos son sujetos a evaluación de desempeño al terminar el año escolar, a cargo del rector o rectora de la IE, calificando 1 a 100 la labor del maestro y proponiéndose un plan de mejoramiento. Frente a esto hay resistencia, porque se dice que es el único gremio al que evalúan, pues no se evalúa a los médicos ni ingenieros y los maestros antiguos no aceptan que esto se pueda imponer para ellos, lo que también plantea condiciones desiguales, en este caso, con mayores dificultades para los nuevos. Al ser sujetos de evaluación para el ingreso, en el desempeño laboral de cada año y también para poder ascender, los maestros nuevos están más condicionados, pero también, tienen motivaciones precisas que les ponen metas en el mediano plazo y con ello, propician prácticas y estrategias, para ingresar, mantenerse en el campo, ascender y con ello mejorar el capital total.

En cuanto al capital económico (Ke) de maestros públicos de la planta docente, se valora la estabilidad a pesar de que las condiciones económicas no se perciban como las óptimas:

- GFM 3A: Pues...Dada las condiciones económicas del país, creo que es uno de los pocos empleos que genera estabilidad laboral y al tener estabilidad laboral usted medianamente puede alcanzar sus sueños económicos y profesionales quizás. Por la estabilidad laboral.

- GFM 3B: Una vez aterrizada la situación de cada uno, ya uno deja el cuento, no vamos a tener Lamborghini o Ferrari.
- Grupo: Risas
- GFM 3B: Aterrizado el cuento, es muy estable uno se adapta a los medios que tiene.
- GFM 3C: Yo creería, pues depende de cada uno cuáles son sus expectativas, personalmente las que yo tenía no, este empleo no cumple con eso, pero lo que decía P ya cuando uno aterriza, si...la estabilidad, aunque a veces eso mismo hace que uno deje de soñar, decir bueno ya sé que no me va a alcanzar a viajar por Europa todos los años, pero si poder hacer ciertas cosas.
- GFM 3E: En mi caso particular si me ha permitido a nivel sobre todo familiar y estar con mis hijos, el tiempo, he trabajado en distintos sectores y digamos que mi tiempo en esos otros trabajos era muy limitado con mis hijos, entonces el ser docente y entrar en el sector público me ha permitido distribuir mi tiempo con mi familia. Y pues a nivel económico realmente no es beneficioso, que cubra mis necesidades básicas como comprar un apartamento, tener un carro, no. Ha sido muy difícil (GFM 3, comunicación personal, 18 de mayo de 2017)

Los maestros de planta del 1278 van identificando la relación entre capital económico (Ke) y capital cultural (Kc) que se propone por las condiciones de contratación de este régimen, lo que muestra las condiciones del campo, como reglas de juego, por lo que se entiende que una nueva titulación recoge capital cultural, económico y simbólico, lo que plantea también cuestionamientos sobre el esfuerzo para continuar en el campo asumiendo las estrategias necesarias para mejorar la posición o por el contrario salir del campo:

- GFM 3D: Estudiar. Si, y de hecho podría ser una posibilidad, porque eso no asegura que se pueda ascender o mejorar si hablamos de salario, pero es lo que abre la puerta a la posibilidad.
- GFM 3C: Creo que el de ellos [maestros antiguos] era por tiempo y por estudio, mientras a nosotros nos ponen ciertas...Si uno quiere posicionarse mejor, le toca salir de acá, del sector público, o bueno no tanto del sector público…la preparación es vital, con lo que somos ahora es muy complicado que haciendo todas las cuestiones de cursos y el ascenso no está asegurado que uno suba o mejore su posición, pero si uno ya se prepara y aparte decide salir de la zona de confort y busco alternativas relacionadas con la docencia pero en otros niveles o tipos de investigaciones.
- GFM 3B: Tengo la percepción que la sociedad se ha vuelto muy título, todo es título y se perdió la parte académica real, ahora puedes hacer una maestría virtual, en un año puedes hacer un doctorado, un posgrado, entonces resulta que nos convertimos en sujetos de títulos, cuando hablamos de posicionamiento hablamos de ascender, de plata, pero dejamos la prioridad de quién eres tú como persona, cómo te posicionas como persona (GFM 3, comunicación personal, 18 de mayo de 2017).

En otra IE también se discute la manera como se hace casi obligatorio estudiar maestría si se quiere posicionar mejor, lo que implica la entrada al mercado de oferta y demanda de posgrados, en Colombia muy costosa teniendo en cuentan los niveles de ingresos, lo que podría terminar por ser un formalismo que no necesariamente se vea reflejado en ascensos ni en calidad en la educación hacia el estudiantado:

- GFM 4A: Digamos que yo tengo ahí 2 puntos de vista, y el primero es que efectivamente ahora el tema de educación superior tiene un cambio grande, es más fácil

acceder a una maestría un doctorado, una especialización, sin embargo y ahí ya entra el otro punto de vista, es un aspecto bastante mercantilista, entonces el maestro, digamos nosotros que estamos contratados por el ministerio o la secretaría tenemos acceso a un sueldo que proviene del Estado, de acuerdo a eso lo que hace la Secretaría es abrir una oferta donde el maestro empieza a pagar si quiere ascender, tiene que cumplir con un poco de exigencias para mejorar en cierta manera su calidad de vida, pero finalmente la educación no está sirviendo para educar, sino desde mi punto de vista para un tema comercial, generar recursos, lo que invierte la Secretaría en un sueldo pues finalmente se va a invertir por parte del maestro en educación y ahí el negocio es una vaina muy grande, pienso yo que ya nos metieron en ese ciclo del mercado, que se compra la mercancía, se vende, de acuerdo a eso pienso que hay maestros que están muy capacitados, que tienen una hoja de vida supremamente buena pero que realmente el valor que se le está poniendo, no solo como salario, sino como persona, es un valor muy bajo…porque si uno va a mirar en temas, digamos desde mi carrera, gente que ha hecho una especialización, una maestría y está trabajando bien sea como investigador en empresa privado, uno está muy quedado.

- GFM 4C: No! y que estudiar a usted no le garantiza que va a mejorar su calidad de vida, solo por hacer el estudio e invertir 20, 12, 15 millones de pesos en una maestría no le garantiza que va a mejorar su sueldo… en mi caso particular desde el 2010 que no asciendo, había pasado el concurso, pero como no tenía todas las evaluaciones de desempeño no pude ascender, se hace la reclamación al ministerio, pero nunca me dieron respuesta positiva para poder ascender y esta es la fecha, desde el 2010 que estoy en la búsqueda.

- GFM 4B: En el caso de los provisionales es peor, usted sabe que no tiene derecho ni a especializaciones, ni a maestrías, no puede participar en absolutamente nada porque corre el Estado el riesgo de pagar una especialización, pero hay que reinvertir lo que el Estado pone, entonces para nosotros no. La especialización el que la hace es por colegio privado o concurso, pero que haya sentido el apoyo de parte del estado, que las políticas son buenas tiene sentido para las personas que están con su nombramiento estipulado. (GFM 4, comunicación personal, 2 de noviembre de 2017)

Para algunas maestras de Mosquera, el hecho de tener una titulación de maestría no garantiza mejoramiento en las prácticas en el aula:

- GFM 7B: hay unos que lo hacen por ascender, es lo que están haciendo los nuevos.
- GFM 7C: aquí hay mucha gente que dice "uy, ya tengo la maestría entonces ya me voy a ganar tanto." Pero yo he visto aquí profesores con maestría poniendo unas tareas…si sacarle fotocopias a un capítulo completo de un libro y poner al muchacho a que las lea y resuelva…a mí me parece que si yo hice una maestría estoy en capacidad de coger esa unidad, extractarla en un tablero, hacer una clase magistral, explicarle y decirle hagan las actividades. Pero es que mi trabajo no puede ser sacar unas fotocopias, y lea mijito y en la próxima clase a ver qué hacemos. ¿Si me entiende? Y son personas que tienen maestría. (GFM 7, comunicación personal, 22 de noviembre de 2017)

Por último, se encuentran las maestras y maestros provisionales, con cargos que se proveen para cubrir vacantes temporales o definitivas, mientras la vacante esté disponible por incapacidades, licencias, jubilaciones o nuevas vacantes creadas. Estas vacantes se reemplazan por maestros de planta que desplazan a los provisionales en cualquier momento, si existen más

plazas en otra IE los provisionales se reubican, de lo contrario pueden quedar cesantes. Por ello, no gozan plenamente de derechos de carrera, puesto que su remuneración corresponde al salario de 2A en 1278 sin tener derechos a ascensos ni ninguna otra modalidad de mejoramiento salarial. Cotizan para pensión dentro de las mismas reglas de juego, pero la continuidad para lograrlo no está garantizada, pues su contratación depende de la existencia de una vacante temporal. Algunos de los maestros provisionales se han presentado a concurso para ingreso a la planta docente y no han superado el proceso. Las maestras provisionales de Mosquera comentan a ese respecto:

- GFM 1A: No yo pienso que no, realmente digamos que un docente como nosotras que somos 2A, que se recibe $1´500.000 con descuentos, para darle universidad a los hijos, o un buen colegio, bueno, todo. Realmente no es nada y lo más triste es que nosotros los docentes para poder ganar más tenemos que prepararnos, eso está bien, claro, que nos preparemos y cada día seamos mejor no solamente por nosotros sino por nuestros estudiantes, pero digo: cuánta plata tenemos que invertir en una maestría, en un doctorado, muchos millones! y no solamente la plata, sino el tiempo, el descuidar la familia, lo hijos, más trabajo y realmente, bueno invertí muchísima plata, tiempo, dejé a un lado muchas personas, y ahora que tengo que hacer...tengo que concursar y pasar, y uno a veces dice: “Hombre, si esa persona es tan pila, es que uno ve que tiene tantos conocimientos y no pasa!”, porque tristemente en nuestro país se hacen pruebas donde no buscan que tanto sabe usted sino que es diferente, como esta prueba no la puedo contestar como creo que es, sino tiene que poner que quiere que conteste el gobierno, entonces eso es lo que tengo que contestar, no es realmente uno. Pero tengo que pagar el crédito, todo lo que invertí, o que esté pagándose maestría, lo que haya pagado, ¿y si uno no pasa?, ¿cuántas personas no tiene especialización y aún no han pasado?, no pasan!, y uno dice,

ya estudió, pero en cuantos años va a recuperar esa plata, otras profesionales dicen…eso es un negocio cierto?...Entonces uno dice, yo voy a invertir tanto, pero en tanto tiempo voy a recuperar tanto y voy a empezar ya, voy a ganar esto, nosotros no. Cuánto tiempo. Mucho tiempo. Entonces uno realmente está agotado, desgastado cuando viene supuestamente a recibir las ganancias y es muy triste, pienso que la mayoría de docentes es por vocación, todos tenemos necesidades y necesitamos trabajar, sí, me gusta lo que hago, pero necesito recibir una retribución económica, porque tengo unos gastos, tengo una familia, tengo que algo que cubrir. Entonces tristemente no, y pienso que así terminaremos, y es triste, a mis hijos les digo: "No me diga que va a ser docente porque nooo", y no es porque ser docente sea malo, sino porque uno tiene sueños y metas le va a tocar muy verraco, muy difícil, y necesitamos de los docentes, porque quién va a enseñar, quién va a preparar, a enseñar a los niños a leer y escribir si no es un docente. Lamentablemente la respuesta mía es no.

- GFM 1C: Si hablamos de estrategias que el gobierno le brinda a los docentes para poder subir un escalafón no hay estrategias, porque retomo el tema que pueden haber becas para especialización y nosotros como provisionales no tenemos derecho, hay varios que les ofrecen becas y dicen "no que me voy a matar tanto tiempo y me voy a ganar casi lo mismo", mientras tanto uno de provisional quisiera tomarlas pero le tocaría pagar…Desafortunadamente no hay más opción, invertir en tiempo y en economía, estudiar, no hay opción, porque el gobierno no brinda otras herramientas de decir, un docente provisional lleva tantos años allí, una estrategia para ingresar con derechos de carrera al gremio, no lo hay, diría que al gobierno le falta dar las garantías tanto al provisional y a los que están.

- GFM 1B: Estamos ahí. Digamos en octubre vuelven a salir lo de los traslados porque el año pasado nos preocupaba era lo del concurso, este año nos preocupa es el traslado, siempre está la expectativa y se guardan esperanzas que reubiquen en otro, eso también se estaba peleando con Fecode[97], que a los provisionales nos tuvieran en cuenta y no nos desvincularan y nos dejaran con los brazos cruzados sino que trataran de ubicarnos así sea en otro colegio. (GFM 1, comunicación personal, 16 de mayo de 2017)

Se tiene entonces, en los agentes maestros por lo menos tres criterios para diferenciar las clases en relación con los capitales. Capital cultural institucionalizado en títulos convertible a capital económico en salario de escalafón; capital simbólico en cuanto el rango jerárquico de directivo frente a docente de aula, convertible a capital económico en forma de sobresueldo y capital simbólico por ser docente de planta superando concursos de méritos de ingreso, frente a docentes provisionales, como se muestra en la tabla 16.

Tabla 16. *Clases de maestros por posibilidad de acumulación de capital y posiciones dominantes en el ChE*

Tipo de capital acumulable	Evidencia en	Posición dominante	Posición dominada
-Capital simbólico convertible a capital económico	Autoridad legal institucional y sobresueldo entre 20% a 65%	Directivos Docentes	Docentes de aula
-Capital simbólico convertible a capital económico	Reconocimiento social con derechos de carrera por ser régimen de contratación especial	Docentes de planta	Docentes provisionales
-Capital cultural convertible a capital económico	Titulaciones de maestría y doctorado, con posibilidad de ascensos y salarios más altos	Docentes nuevos (1278)	Docentes antiguos (2277)

Fuente. Elaboración propia.

[97] Federación Colombiana de Educadores (FECODE) es el nivel nacional del sindicato de maestros públicos.

Entonces se tiene que la suma del capital cultural (Kc) y el capital simbólico (Ks), convertibles a capital económico (Ke) y capital social (Kso)[98] a capital económico, conforman el capital total del campo escolar (KChE) para maestros, así:

$$KChE = (Kc\ a\ Ke) + (Ks\ a\ Ke) + (Kso\ a\ Ke)$$

Esto es posible siempre y cuando el capital cultural de maestras y maestros, institucionalizado en títulos, se logre convertir en capital económico en ascensos en el escalafón, pues no tendría el mismo peso si se tiene la titulación, pero no se ha podido ascender, al no verse reflejado en mejoramiento de salario. También vale aclarar que el capital cultural por contar con maestría o doctorado implica un reconocimiento social dentro y fuera del ChE, que es capital simbólico, posibilitando doble remuneración al poder laborar también en el campo universitario o en otros en donde estos conocimientos sean valorados, lo que podrían aumentar el capital total complementando con actividad externa al campo. Por lo demás, es un capital cultural que como conocimiento debería verse reflejado en mejores prácticas profesionales hacia el estudiantado. A partir del esquema empleado por Bourdieu, en este caso de una manera más sencilla, se pueden las posibles posiciones, en relación con el capital total del ChE (KChE), que aumenta en el sentido vertical mientras se sube en el eje Y. En el eje X se encuentra la división entre maestros antiguos y nuevos, como aparece en la figura 47.

[98] Sobre el capital social como red de relaciones se volverá más adelante.

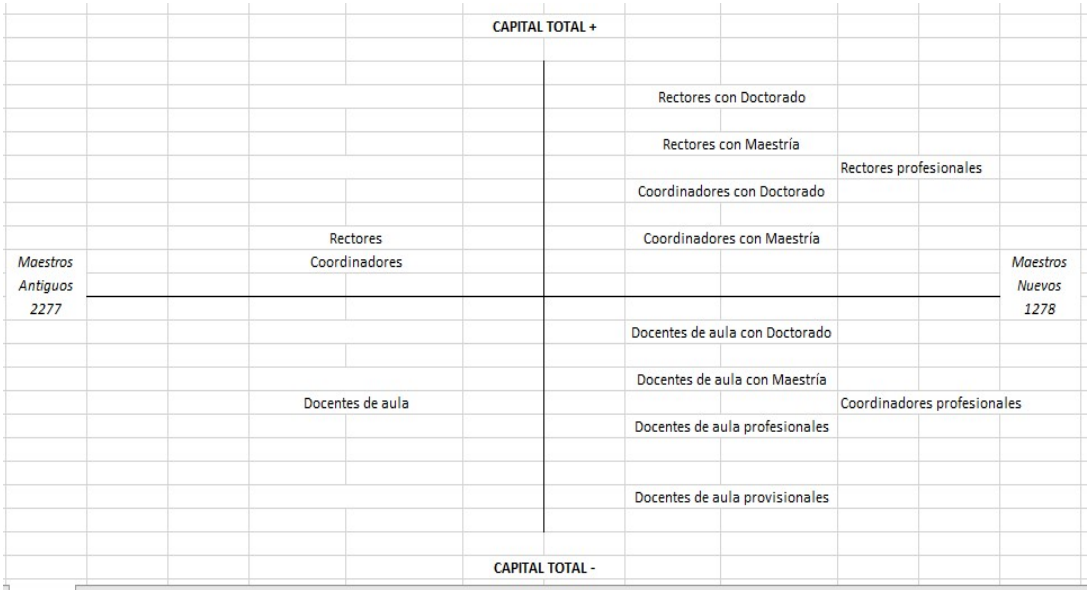


Figura 47. Capital Total para maestros y posiciones en el ChE.

Fuente. Elaboración propia a partir de Bourdieu (1979, p. 259 y 1997, p. 17)

Según esto, la máxima posición posible es *directivo-de planta-nuevo-con ascensos de maestría o doctorado*, pues se trata de agentes sociales que logran tener el máximo capital simbólico posible al ser directivos con régimen de contratación especial, y de lograr la conversión a capital económico en ascensos, significaría también aumento notable en el capital económico, es decir aumento del capital total. La posición más dominada es la de docentes de aula provisionales y entre ellas las posiciones posibles de los docentes de planta. También se aprecia que en los cuadrantes superior izquierdo e inferior izquierdo, las posibilidades de mejor posicionamiento son menores que las del lado derecho.

Nótese además, que se presenta una paradoja en cuanto a que los docentes antiguos, dueños del campo, baquianos en las lides de la educación, van a ser desplazados rápidamente por las condiciones que se imponen como reglas de juego a partir de las normas estatales con el estatuto 1278, lo que parece atípico, pues maestras y maestros nuevos, los recién llegados al campo, habitualmente deberían pagar el precio de permanecer en posiciones dominadas poniendo en

marcha prácticas revolucionarias para modificar el campo, pero en este caso, esta modificación ya se plantea de entrada con las condiciones de contratación, posibilidades de ascenso y salarios, parte de ello como resultado de la modernización del Estado[99], pero también, logros del sindicato de maestros que por décadas reclamó la profesionalización docente que se vive por las nuevas generaciones de maestros y los maestros antiguos no pueden ya tener las posiciones más altas, su capital simbólico, cultural y económico se va devaluando poco a poco, frente a maestros nuevos que van a contar con niveles superiores en cuanto a titulaciones y salarios. Esto puede explicar que la confrontación entre maestros se traslade al conflicto generacional planteado en el capítulo anterior, como confrontación entre *habitus* de esquemas anteriores en relación con lo que se espera que sea el modelo de maestro, siendo la crítica al estilo de los nuevos la expresión de la ortodoxia de los antiguos en el campo.

El capital social se aprecia en la pertenencia a grupos como el sindicato de maestros o grupos académicos que posibilitan algunos privilegios en figuras como las comisiones o encargos por los que algunas maestras y maestros pueden ocupar cargos burocráticos en entidades estatales, ser líderes sindicales o realizar actividades académicas en programas del estado como tutores, al cumplir con otras funciones sin perder los derechos de carrera docente y sin ser desvinculados del ChE, lo que para muchos es posibilidad de refrescar con nuevas experiencias, pero también de descansar de lo que puede ser el agotador trabajo en aula con más de 40 estudiantes. Por su puesto, en la socialización es inevitable que se conformen grupos de maestros por afinidad.

En Colombia el ChE está fuertemente reglamentado posibilitando que el porvenir pueda ser visualizado por maestras y maestros, haciendo parecer lógicas las prácticas y estrategias, sin

[99] En el documento de Delors, se insiste en el mejoramiento de la situación psicológica y material de maestros como condición indispensable para lograr los objetivos de educación para toda la vida (Delors, 1996, p. 37).

embargo, no todas ni todos cursan doctorado, no todas ni todos se presentan para concursar para ser directivos, e incluso en ocasiones, sin razón aparente, pueden decidir no presentar la evaluación para ascenso, todo ello siendo posible en el universo de las posibilidades del ChE. Por el contrario, algunos maestros antiguos y algunos provisionales cursan maestrías o tienen planeado cursarlas, aunque esto pueda parecer poco sensato, pues también desean aumentar el capital simbólico y cultural, aunque no se pueda convertir en económico.

4.1.2. *Habitus* de maestras y maestros en el ChE. En la indagación por los *habitus* se sigue la indicación de Bourdieu en cuanto a que los *habitus* son generadores de prácticas sociales (Bourdieu, 1999, p. 189) no desde "un determinismo mecánico sino como capacidad de generación infinita y no obstante estrictamente limitada" (Bourdieu, 2007, p. 89), por lo que es justa la apreciación de Gutiérrez (2006) en cuanto a que no es posible estudiar los *habitus* en sí mismos sino a través de las prácticas, por ello, después de haber comentado algunos de los principales rasgos de la economía de las prácticas en maestras y maestros de escuela pública en un municipio de Colombia, se esboza a continuación la tipología de *habitus* de maestros y en la misma línea, más adelante la de los estudiantes. Como se anotó, las clases de maestros que se desprenden de los capitales acumulados se pueden rastrear en la trayectoria desde la estrategia para ingresar al ChE en lo necesario para ser elegible dentro de los concursos de mérito para la provisión de la planta docente que adelanta el Estado, el sostenimiento en el campo, las estrategias para ascender y aumentar el volumen de capital total del ChE, con las limitaciones que pueden imponerse desde el *habitus*[100] cuando consciente o inconscientemente no se quiere

[100] Bourdieu define *habitus* como "condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos…(Bourdieu, 2007, p. 86).

ascender para ser directivo o para cursar un doctorado, esto es analizado por Bourdieu y Wacquant cuando afirman:

> Para ser más preciso, las estrategias de un "jugador" y todo aquello que define su "juego" se da como función no sólo del volumen y estructura de su capital en el momento considerado y las posibilidades de juego (Huygens hablaba de lusiones, una vez más derivado de *ludus*, para designar probabilidades objetivas) que le garanticen, sino también de la evolución en el tiempo del volumen y la estructura de dicho capital, esto es, de su trayectoria social y de las disposiciones (*habitus*) constituidas en la relación prolongada con una determinada distribución de las probabilidades objetivas (Bourdieu y Wacquant, 2005, pp. 152-153).

Esto implica un primer aspecto para tener en cuenta en los *habitus* de maestras y maestros, en relación con quienes son elegibles en el concurso de méritos y quienes no lo son. Considerando que la meritocracia para Bourdieu es parte de la legitimación de un sistema de desigualdades, en donde se presenta como democrático el hecho de poder ser elegidos por méritos académicos, sabiendo de antemano que quienes aprueban el concurso de ingreso tienen un capital cultural incorporado que se encuentra con lo que el Estado considera como competente para ser nombrado docente oficial. Así, las y los maestros de la clase más dominada, como lo es la clase provisionales, llevan el sino de “no haber pasado el concurso” lo que los enmarca como profesionales que no tienen los méritos para ser incluidos formalmente en el ChE, como demeritados por el rito de entrada, fuertemente reglamentado, que se trata de alejar del clientelismo de otros tiempos a partir de la meritocracia. En el *habitus* demeritado de la clase docentes provisionales, si bien se insiste en el sindicato que se goza de los derechos de la carrera mientras el contrato laboral está vigente, es incierta por el tipo de provisión temporal del

servicio, resulta inevitable que la proyección hacia el porvenir esté limitada al término del contrato, lo que limita también las posibilidades de tomar obligaciones financieras a largo plazo, juntando a esto que el salario no puede ser mejorado al estar vedados los ascensos. En la cotidianidad son maestras y maestros como todos, pero saben que deben granjearse la buena referencia de directivos docentes para contar con mayores posibilidades de prolongación del contrato o de nuevos contratos, más aún en un municipio como Mosquera en el que la comunicación es permanente entre directivos y Secretaría de Educación municipal.

En segundo lugar, con relación al volumen total del capital del ChE, los maestros y maestras antiguos, 2277, están restringidos y su porvenir ya está cerrado en el posicionamiento en el campo, considerando que la mayoría están ubicados en el máximo grado 14, sabiendo que aun estudiando una maestría no habrá posibilidad de acumular mayor capital, pues pueden obtener capital cultural y simbólico no convertible a capital económico en el ChE, lo que parece relegarlos a la monotonía de la cotidianidad en el tiempo circular, que en el peor de los casos podría conducir a la pasividad del mínimo esfuerzo para lograr jubilarse sin tropiezos, solamente que las prácticas también tienen aspectos que no siempre se orientan por el cálculo racional, entonces se pueden encontrar maestros que intentan aumentar su capital simbólico para ser reconocidas y reconocidos como buenos maestros, maestros destacados y maestros cercanos a sus estudiantes, acercándose al interés genérico del campo como vocación y como sentido del deber del funcionario público, aunque esto no les reporte convertibilidad a capital económico. Al ser muchos de ellos de más edad, con procedencia rural o urbana de capas medias, se tiende a creer que son personas con gustos simples en cuanto a música y gastronomía, no muy ostentosos en su apariencia física e incluso, aunque por la estabilidad laboral y la posibilidad de contar con salario y pensión simultánea, pueden darse algunos lujos como compra de casa vacacional,

camionetas y vacaciones en el extranjero. En la escuela, es habitual verlos con bata blanca y cargando un paquete de libros (Observación de campo 7, IE 3, 06 de diciembre de 2017).

En tercer lugar, los *habitus* de maestros nuevos, 1278, que llegan a disfrutar de un porvenir con privilegios ganados en luchas de los maestros antiguos, con la posibilidad de aumentar el volumen total del capital del ChE de una manera que los antiguos nunca imaginaron. Solamente que por las condiciones personales, previas al ingreso al campo, no todos se consideran en condiciones de ser directivos o de ser doctores, situación que se podría percibir como insensata si de lo que se trata es de llegar a las posiciones más altas del ChE, por lo que sería necesario registrar las trayectorias individuales, si esto fuera de interés, para comprender por qué algunas y algunos realizan las estrategias necesarias para proponerse como directivos, o como doctores, de la manera más estratégica que permite el campo, mientras que otras y otros no lo hacen, con estrategias más limitadas. Cabe aclarar que el hecho de ser maestras o maestros nuevos no garantiza dinamismo ni intenciones de ser reconocido como maestro destacado en su labor, ya que esto depende de otros aspectos particulares de cada cual. No obstante, el hecho de ser sujetos de la triple evaluación, para ingreso, en el desempeño anual y para los ascensos, es indicativo de que la estructura del campo para maestros nuevos pareciera incidir en el dinamismo y la calidad.

Pero siempre pueden existir excepciones de maestras y maestros que no se presenten para ascenso y que se resignan a una situación de estabilidad laboral mínima ya alcanzada por contar con los privilegios de ser de planta. Por ser de generaciones posteriores, es habitual que su manera de vestir sea más informal, con accesorios que pueden indicar pertenencia a subculturas urbanas, el gusto por una estética latinoamericana con mochila o prendas indígenas o *rockeras*, sus gustos incluyen el *comic*, el *rock* y el uso de tecnologías. No es tan habitual verlos con bata ni paquetes de libros (Observación de campo 7, IE 3, 06 de diciembre de 2017).

En cuanto a los hábitos de consumo, la manera de vestir y otras prácticas que indican aspectos económicos, sociales y culturales, en dos de las tres IE los maestros relataron la existencia de grupos que se diferencian con respecto a los demás por elitismo, y se refirieron en ambos casos a la designación de *playa alta y playa baja*, referencia tomada de un *reality show* televisivo en donde grupos compiten por retos en ambientes agrestes y al lograr superarse pueden gozar de zona de vivienda con mejores condiciones, situación que en el campo escolar también está relacionada con el capital social de pertenencia a grupos arriba mencionados:

- GFM 2C: Digamos que me llamó mucho la atención con lo de playa alta y playa baja entonces ya empieza a mirar yo como donde me ubico y termina diciendo, no me ubico en ninguno, hago mi rancho aparte, de hecho, al final del año en una situación le dije a P. pues nos va a tocar armar nuestra propia playa.
- GFM 2D: Pero si molesta, así uno diga no me voy a meter con nadie, pero si hay situaciones incomodas, a veces de pronto cada quien hace su mejor esfuerzo y ha venido mejorando cosas sencillas como las onces, que unen y quitan un poco el malestar, sin embargo, no deja de ser notorio porque hay la buena intención de hacer las onces, pero la verdad uno no se siente bien en esos grupos. (GFM 2, comunicación personal, 18 de mayo de 2017)

En otra IE los maestros también lo plantean:

- GFM 5A: Si habláramos por playas.
- GFM 5C: Playa alta, playa baja y playa media, jajaja.
- GFM 5C: También, también pasa. Hay un grupo de los primeros, que son esa rosca, pues porque se conocen de más tiempo y comparten cierta afinidad, como: “Yo voy a comprar carro porque no me dices de qué marca es el tuyo, cuánto te costó, como te

salen las cuotas, donde te sale mejor financiado", ese tipo de cosas, y es un común denominador. Vamos a hacer esta actividad, entonces hagamos...bueno, de pronto otros que tiene más de rosca de trabajo académico, como la profe, esos docentes de apoyo que tienen proyectos, que el trabajo los vincula y también la parte personal, es curioso, no sé si usted lo ha notado pero este grupo de docentes de apoyo casi todos usan la bata blanca.

- GFM 5B: Jajaja.
- GFM 5C: Si, eso es una característica que a simple vista refleja un concepto de lo que para ellos es esto, hay otros que ni son de aquí ni son de allá, pero al momento de un trabajo en equipo, pues se hace, se funciona, se trabaja y hay compromiso, y hay otros que son islas totalmente, no intervienen con nadie, nada, trabajan bien. (GFM 5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017)

Así, se pueden documentar por lo menos seis tipos de *habitus* según clases, capitales y prácticas, el de maestros provisionales, dos de maestros antiguos y tres de maestros nuevos, como se presenta en la tabla 17.

Tabla 17. *Habitus de maestros según clases*

Clase de maestros	Prácticas en el ChE en relación con capitales	*Habitus*
Maestros Provisionales	Buscando continuidad, limitadas posibilidades de proyección.	Demeritado
Maestros Antiguos	A la espera de la jubilación, mínimo esfuerzo.	Resignado
Maestros Antiguos	Dinámicos, buscando capital simbólico de buenos maestros.	Destacado
Maestros Nuevos	Disfrutando las condiciones laborales con mínimo esfuerzo.	Resignado
Maestros Nuevos	Desempeño laboral óptimo con limitaciones autoimpuestas para las más altas posiciones.	Limitado
Maestros Nuevos	Enfocados a las más altas posiciones del campo.	Estratégico

Fuente. Elaboración propia

Esta primera aproximación a los *habitus*, según clases debe complementarse con las prácticas pedagógicas de maestras y maestros en la labor cotidiana en el aula con el estudiantado, que de hecho se visualiza en lo que se puede considerar como *buen maestro* o *maestro mediocre*. Sobre esto, Perrenoud (2005) plantea que las prácticas de aula de maestras y maestros muestran el *habitus*, considerando que estos agentes del ChE recibieron a su vez toda la fuerza estructurante de la cultura en la que viven, al igual que por medio de la inculcación de la educación a la que se sometieron, de manera que desde la planeación racional de las actividades escolares, la puesta en práctica en los momentos educativos con el estudiantado, hasta la improvisación y las reacciones emocionales, se está mostrando el *habitus*:

> Para actuar con urgencia, el actor moviliza a veces ciertos "reflejos" (en sentido literal) o esquemas que vienen "de no sabe dónde" y no dejan espacio para la reflexión. Entonces el actor piensa que la reacción es "instintiva", "espontánea", un *feeling*. Ahora bien, Bourdieu insistió precisamente en el hecho de que no actuamos por azar, sino en función de nuestro *habitus*, o sea, con la ilusión de la espontaneidad y la libertad (Perrenoud, 2005, p. 278).

Según Perrenoud, el *habitus* es susceptible de ser modificado conscientemente como parte de la formación de maestros y de la propia autorreflexión, movilizándolo en favor de mejores prácticas pedagógicas, tal como se presenta en la tabla 18.

Estos planteamientos se complementan con las de Altet (2005), en cuanto a los conocimientos y habilidades que se ponen en juego y sobre los que se puede reflexionar en el crecimiento de un maestro profesional, como se presentan en la figura 48.

Tabla 18. *Mecanismos de movilización de la acción pedagógica en habitus de maestros*

Movilización de la acción pedagógica	Acciones	*Habitus*
Transformación de los esquemas de acción en rutina	Acciones procedimentales que inicialmente han sido reflexionadas para la práctica pedagógica terminan por convertirse en rutina. No son ausentes los saberes procedimentales, sino que se convierten en conocimiento en acto, se hacen de manera menos consciente.	Algunos saberes procedimentales se anulan. Otros se incorporan a rutinas y enriquecen el *habitus*. Otros se mantienen como representaciones vivas y explicitas.
El momento oportuno	Puesta en práctica de saberes profesionales. Saberes de segundo orden que implica reconocer debilidades y el momento adecuado para poner en juego los saberes teóricos.	Transformación de saberes analíticos en saberes procedimentales.
Micro-regulación de la acción racional	Acciones ante la cotidianidad y lo inesperado que de alguna manera ya se prevé.	El *habitus* define los gustos, preferencias o reacciones emocionales porque el maestro no es una máquina de instrucción.
Gestionar la urgencia y regularizar la improvisación	Acciones espontáneas e improvisadas. Es imposible planear todas las situaciones que se presentan, pero se actúa de acuerdo con el *habitus* en lo que parece improvisación.	Lo improvisado como resultado de los esquemas. El *habitus* en la preparación de clase y en la reflexión momentánea de la propia práctica de lo que parece improvisación.
Doctor Jekill y Mr. Hyde	Maestro reflexivo y maestro impulsivo coexistiendo.	Saberes, teorizaciones y reflexiones, al igual que actos más pulsionales están gobernados por el *habitus*.

Fuente. Elaboración propia a partir de Perrenoud (2005, pp. 269-282)

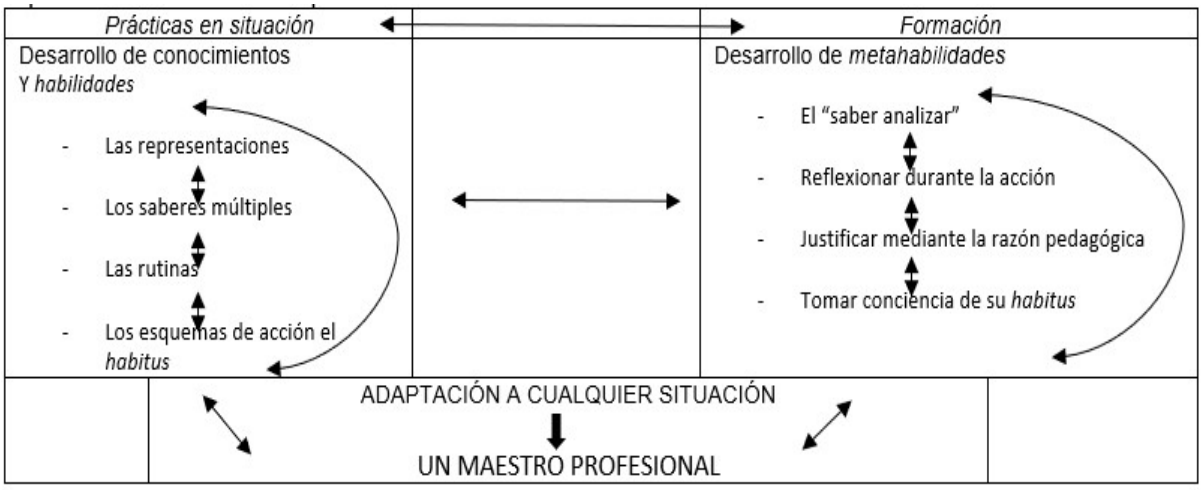


Figura 48. Competencia de maestro profesional.

Fuente. Altet (2005, p. 53)

Entra en juego entonces, la pertenencia de maestras y maestros, como colombianos, a una sociedad no industrializada, agrícola, con elementos mestizos, conservadora, con fuerte influencia católica, militarista, en Dios y Patria como referentes del *ethos* nacional, patriarcal, con décadas de violencia política, que muestra la incapacidad de vivir en la diversidad, con el sino del dinero fácil de la antiética narcotraficante, que a su vez la presenta como doble moralista. Con las particularidades de la procedencia urbana o rural, de las capas medias, de género y generación. Con el peso de una profesión ubicada en las posiciones dominadas frente a otras profesiones en el campo de poder y al campo cultural. Sin contar con otros aspectos aún más específicos como las relaciones intrafamiliares de las que se procede, que en nuestro país pasan por violencia intrafamiliar, abandono y familias numerosas. Por lo que una explosión de ira, una improvisación pedagógica, una buena o mala clase, una coherente o incoherente planeación, ponen en juego todo ello, que según Perrenoud puede ser encauzado y movilizado haciendo consciente lo inconsciente para mejorar las prácticas educativas de maestros. También esto permite entender las pugnas del conflicto generacional antes mencionado por la apariencia física.

Por último, sin que se trate necesariamente de un tema pedagógico, es importante mencionar que la manera de disponer el ambiente de aula también incide en la convivencia y hace parte de la tipología de los maestros, según Ortega, con la disposición consistente de normas en aula, la unidad de criterios entre maestros, al igual que la victimización de maestros (Ortega, 2012, pp. 224-225). Sobre esto, Parra refiere el vaciamiento de la escuela cuando la relación del maestro con el conocimiento presenta dificultades (baja calidad, ritualismo, exclusión del conocimiento popular), se cae en la pedagogía del regaño (autoritarismo, maltrato) y el formalismo reemplaza la falta de creatividad (Parra Sandoval, 1994). Estas discusiones en torno a que la mejor manera

de posibilitar un buen ambiente de aprendizaje en manos de los profesionales del campo, se recogen en la tipología de estilos docente, que se han trabajado por diferentes autores, según la estructura que se dispone para la clase y el cuidado en las relaciones sociales en el aula.

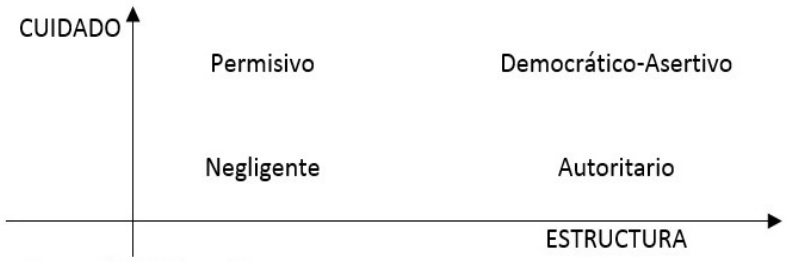


Figura 49. Estilos docentes o parentales.

Fuente. Chaux (2012, p. 84)

El cuidado se refiere al acompañamiento permanente a las y los estudiantes a cargo, interviniendo y aprovechando la cotidianidad para aprender a convivir. En cuanto a la estructura, se refiere a las normas y reglas de juego de la convivencia en el aula. En el cruce de los dos aspectos se ubican cuatro estilos docentes: mayor cuidado, pero sin estructura en un estilo permisivo; más estructura, pero poco cuidado en un estilo autoritario; poco cuidado y poca estructura un estilo de docente negligente y más estructura y cuidado, un estilo democrático-asertivo. De acuerdo con Chaux, el estilo negligente puede llegar a generar riesgos en la cotidianidad en la escuela, mientras que el democrático-asertivo sería el más propicio para una convivencia escolar que genere bienestar. En general, el manejo inconsistente de las normas y el poco cuidado terminan en pérdida de autoridad y riesgos por desatención a las agresiones[101]. Al relacionar los *habitus* según las clases y capitales, con los estilos docentes de las prácticas

[101] La preocupación por la disposición de un ambiente escolar y de aula que genere bienestar es trabajada ampliamente por autores mexicanos del ITESO así como de la Universidad de Iberoamericana de León (Cfr. Fierro y Carbajal, 2003); Arias y Bazdresch (2014); Gollás-Nuñez (2016), Carbajal (2017), especialmente el estudio de Fierro, Carbajal y Martínez (2014), que recoge algunas de las principales problemáticas de la convivencia escolar, en las que el cuidado y las normas son componentes fundamentales de las prácticas pedagógicas de maestras y maestros.

pedagógicas por cuidado y estructura para la comprensión de la convivencia escolar, se tienen 24 posibilidades de *habitus*[102], como se presenta en la tabla 19.

Tabla 19. *Habitus de maestros según clase y estilos docentes*

		Estilos docentes en relación con prácticas pedagógicas			
Clases	*Habitus en relación con capitales y clases*	Negligente	Permisivo	Autoritario	Democrático-Asertivo
Provisionales	Demeritado	Demeritado/negligente	Demeritado/permisivo	Demeritado/autoritario	Demeritado/democrático
Maestros antiguos 2277	Resignado	Resignado/negligente	Resignado/permisivo	Resignado/autoritario	Resignado/democrático
	Destacado	Destacado/negligente	Destacado/permisivo	Destacado/autoritario	Destacado/democrático
Maestros nuevos 1278	Resignado	Resignado/negligente	Resignado/permisivo	Resignado/autoritario	Resignado/democrático
	Limitado	Limitado/negligente	Limitado/permisivo	Limitado/autoritario	Limitado/democrático
	Estratégico	Estratégico/negligente	Estratégico/permisivo	Estratégico/autoritario	Estratégico/democrático

Fuente. Elaboración propia

4.2. Economía de las prácticas de estudiantes en el ChE[103]

4.2.1. Capitales de estudiantes en el ChE. Ser estudiante, según Bourdieu y Passeron, es una condición temporal que tiende a su propia destrucción, en la medida en que se trabaja para dejar de serlo, pues la finalización del curso significa cada vez acercarse a la meta del grado, en una situación en donde se hace relativo el ordenamiento social, pues no se exige la productividad económica (Bourdieu y Passeron, 1967), se debe responder por lo esperado en el rendimiento académico para el nivel respectivo, aprobar los cursos, ser promovido grado a grado y poderse graduar de la secundaria en los tiempos esperados. Recogiendo algunos de los aspectos

[102] A partir de este hallazgo, no es posible estar de acuerdo con la refutación de Gollás-Núñez (2016) a la utilización de la teoría de Bourdieu para estudiar la convivencia escolar, que se basó en el argumento de que no se podía establecer un *habitus* convivencial. Efectivamente esto sería imposible pero el error no es de la teoría de los campos sino de esa conjetura de entrada al tema, puesto que los *habitus* se estudian a partir de las prácticas (Gutiérrez, 2006) y si existen por lo menos 48 posibles *habitus* de maestras y maestros, habrá algunos aspectos de ellos que resulten más propicios para una convivencia que genere bienestar y otros que no, sin contar con los *habitus* del estudiantado. Por el contrario, se puede estar completamente de acuerdo en los hallazgos de la tesis de Gollás-Núñez (2016) en cuanto a lo emocional como aspecto clave para la convivencia escolar.

[103] La presente sección no solamente se desarrolla desde el supuesto de la escisión del campo escolar entre estudiantes y maestros que mantiene posibilidad de análisis desde la teoría de Bourdieu, sino que se fundamenta en el principio de que NNA son efectivamente agentes del campo escolar en tanto que "…participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales, como tradicionalmente se ha considerado en el constructo moderno de la infancia." (Pavez y Sepúlveda, 2019, p. 203)

planteados hasta aquí, se encuentra que en Colombia las y los estudiantes asisten a la escuela por obligación, a diferencia de otros campos en los que los agentes deciden por cuenta propia involucrarse, con la dificultad de tener que seducirlos permanentemente sobre la importancia de la educación para sus vidas, por lo que no es extraño que maestras y maestros circule también entre animadores y guardias, alejándose en ocasiones de la función de la enseñanza. Si a esto se adiciona la creciente incredulidad en la promesa de la movilidad social por los méritos académicos, se tiene un tipo de agente del ChE con características muy particulares, pues si quieren permanecer en el campo, tiende a pesar más los intereses específicos de socialización, que tampoco es del todo extraño al campo, pero como ya se discutió, de presentarse exclusivamente conlleva un trabajo arduo por parte del profesorado. Asimismo, el hecho ya planteado sobre las crisis existenciales que por momentos algunas y algunos estudiantes se detengan a preguntarse por el sentido del campo y su permanencia en él. Habrá quienes se retiren definitivamente de la escuela, así como quienes busquen vías más rápidas para obtener la titulación, que en Colombia se conocen como bachillerato por ciclos, validación del bachillerato o educación de adultos, con ofertas de todos los precios y calidades. Pero también, habrá quienes sobrelleven la crisis y se mantengan en el campo, sin descartar a aquellos que consideren necesario modificar las reglas del juego del ChE, pero sin querer retirarse ni destruir el campo, en una actitud crítica que puede mejora las condiciones generales. Los estudiantes de Mosquera discuten sobre los resultados académicos reconociendo a los estudiantes aplicados como nerdos:

- GFE 9B: bueno, es fácil, pero a uno le gana la pereza.
- GFE 9D: es fácil, pero uno no.
- GFE 9A: es fácil pal’que quiere, si usted quiere ser doctor usted hace todo por ser doctor.

- GFE 9A: pereza, la recocha.
- GFE 9B: pereza.
- GFE 9D: pereza y la gaminería.
- GFE 9A: [a los] nerditos, yo los quiero, no porque me ayuden porque hmmmm, ante todo la amistad, ellos son bien en todos los sentidos.
- GFE 9C: [en mi curso] sólo hay uno o dos …sólo se colaboran ahí entre los dos y ya.
- GFE 9A: si, los chupamedias, si lambones con los profesores.
- GFE 9D: …algunos me caen mal, por no, por ser envidiosos y lambones.
- GFE 9A: pa' que, hay chinos que en el salón las cogen de una.
- GFE 9D: no, se esfuerzan

(GFE9, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

Entre las estrategias parece que lo más práctico es realizar lo necesario para obtener buenas calificaciones sin que esto implique necesariamente el aprendizaje, sino un resultado visible:

- GFE 6B: …pues el estudio, ser perseverante, estudiar, sí.
- GFE 6C: claro.
- GFE 6A: [a los que les va mal] de pronto es que no cumplen esa estrategia, sino es que a muchos les da pereza, "yo tengo esta persona que me deja copiar las tareas, entonces no hago los trabajos", entonces son así.
- GFE 6C: …la mayoría de los profesores, pues consta simplemente que traigan la tarea y ya, o sea, no es de revisar detalladamente cómo tiene que quedar sino pues consta con traerla y ya, entonces yo creería que en este colegio la copia de tareas seria por decirlo así, buena idea.

- GFE 6B: no les preocupa el conocimiento sino la nota nada más.

(GFE 6, comunicación personal, 9 de noviembre de 2017)

Se tiene entonces, estudiantes que comparten el interés genérico del ChE con alto grado de motivación, para la obtención de conocimientos y titulación, es decir, que tienden a mantener la *illusio*, lo que a su vez se relaciona con la acumulación de capital cultural incorporado e institucionalizado, siendo altamente probable que sean considerados como buenos estudiantes. Frente a esto, estudiantes en el otro extremo, con total desmotivación por la *illusio* del ChE, no encontrando ningún interés por los conocimientos que circulan en la escuela ni por la titulación, puesto que no parecen tener relevancia para la realidad social vivida en su contexto o porque no existe tampoco interés por proyectar el provenir en un momento de la vida en el que solamente importa el presente. Según Reguillo, se pueden clasificar entre estudiantes incorporados y estudiantes no incorporados:

> En términos de la vinculación de los jóvenes con la estructura o sistema, en los estudios pueden reconocerse básicamente dos tipos de actores juveniles: a) Los que han sido pensados como "incorporados", cuyas prácticas han sido analizadas a través o desde su pertenencia al ámbito escolar, laboral o religioso; o bien, desde el consumo cultural; b) los "alternativos" o "disidentes", cuyas prácticas culturales han producido abundantes páginas y que han sido analizados desde su no-incorporación a los esquemas de la cultura dominante. (Reguillo, 2000, p. 31).

En el medio de los dos extremos, estudiantes que pueden compartir parcialmente el interés genérico del campo, o que lo hagan de manera itinerante, entremezclando también intereses particulares como la socialización y los demás ya mencionados, que en el caso de Mosquera pueden incluir alimento, reconocimiento, seguridad y hasta algo de dinero. No obstante, puede

encontrarse un tipo de estudiantes con una disidencia relativa en cuanto al ChE, pues pueden compartir en gran medida la *illusio* genérica del campo, pero no estar de acuerdo con las reglas de juego, por lo que podrían considerarse como estudiantes incorporados heterodoxos.

El tipo de estudiante tiene que ver también con la posibilidad mayor o menor de acumulación del capital escolar, que, según Martín, es capital de salvación útil para otros campos en momentos posteriores de la vida, como conocimientos y títulos, para los campos laborales y para el campo universitario. El capital escolar, para estudiantes, está conformado por lo menos por estos dos subtipos de capital cultural, pero habría que agregar lo relacionado con la vida en la cotidianidad en la escuela. Y esto tiene que ver con el capital social y el capital simbólico, pues sino tiene sentido acumular conocimiento ni obtener el título, lo único que les queda a estos estudiantes obligados a permanecer en el ChE, es la socialización y el reconocimiento, que no tiene grandes posibilidades de convertirse en capital cultural y menos aún en capital económico, pero es útil para vivir la cotidianidad de la escuela, por lo que se puede hablar en términos no solamente de tipos sino más exactamente de clases de estudiantes.

Además de lo mencionado sobre el capital social como acuerdos que permiten vivir en comunidad, cultura e institucionalización, se reconoce la importancia de compartir tiempo con sus pares, aprendiendo a aceptar la diferencia, regularse y vivir en comunidad, tal como lo expresa Ortega:

> La ley no escrita de los iguales es la reciprocidad: no hagas conmigo, lo que no desees que yo haga contigo… Afortunadamente los chicos/as aprenden desde muy pequeños esta ley de la reciprocidad social…Muy pronto, la cosa quedaba muy clara: se trataba de comportarse con el otro de la misma forma que cabía esperar que el otro se comportase con uno mismo… Durante los años de la escolaridad primaria, los chicos y chicas

> practican la dialéctica de sus conflictos, y en esta práctica una norma preside todas las discusiones: todos son iguales ante los argumentos de reciprocidad. Así, la igualdad de derechos y deberes, la libertad de expresarse y de justificar sus razonamientos, etc., se convierte en una ley universal (Ortega Ruíz, 1998, pp. 29-30).

Los estudiantes resaltan su gusto por compartir con los pares en torno a actividades comunes:

- GFE7d: pues considerar amigo digamos por la buena actitud, si se lleva bien con uno, cosas así o sea cosas, también en común.
- GFE7b: como una amistad de verdad, que compartan cosas, digamos yo tengo amigos que hacen deportes cosas así y por eso son amigos míos
- GFE7c: que sean responsables y también compartir cosas…a nosotros nos gustan los videojuegos y jugar baloncesto
- GFE7a: que se compartan intereses y experiencias…si, pero generalmente nos la pasamos es molestando, pero cuando ya llega el momento nos ponemos a hablar cosas así, de situaciones que pasan en el colegio o en el mundo, cosas así… por el momento al equipo de básquet, para el inter-cursos, de resto no, solamente con los que me la paso y ya.
- GFE7b: yo creería bueno por parte del deporte, pero más algo más de gusto, una persona, ese grupo se hacen reuniones en la casa.
- GFE7c: deportes, con todo el mundo, trato como llevar una buena relación
- GFE7d: también, deportes
- MC: y si uno no pertenece a un grupo en este colegio ¿puede ser malo, peligroso, nocivo?

- GFE7a: …es decisión de cada uno (GFE 7, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

Se reconoce que se trata de compartir experiencias sin mayores compromisos, pues la amistad tiene límites:

- GFE 4A: Que sean amables y como chéveres porque de todas maneras amigos, amigos que uno diga amigos, no, porque digamos si él ve que lo van a echar y a uno también, él prefiere echarlo al agua y que lo echen a uno y no a él.
- GFE 4B: Depende de las diferentes circunstancias.
- GFE 4C: Acá todos somos amigos de todos y hablamos, pero si hay un problema grave, ahí se da cuenta quien en verdad mete las manos al fuego por uno. Gente que sabe escuchar, si saben escuchar y dar consejos, uno le puede contar las cosas y saben quedarse callados, no contarles a los demás.
- GFE 4D: Si, pero a mí como tal me gusta joder [bromear] con todo el mundo, la verdad jaja y así sean muy distintos nos llevamos bien, o si peleamos por boca o gritarnos, ya después estamos normal, pero sin embargo a veces si tiene conflictos porque no con todo el mundo se la va a llevar bien, pero por hay unos 2 o 3 que tienen pensamientos distintos. (GFE 4, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017)

Entonces, el capital cultural, con la adquisición de aprendizajes que se validan como calificaciones en buen desempeño académico y el capital social, de compartir con los pares, parecen ser los más relevantes del campo para el caso del estudiantado, sin que se tenga que demostrar pertenencia formal a grupos. No obstante, se sabe que la escuela clasifica en grupos para poder llevar a cabo la actividad educativa, por lo que inevitablemente los estudiantes se asignan a un grupo, dentro de un grado en el que se encuentran, lo que se corresponde con

grupos de edad, siendo lo habitual en Colombia que se tenga 12 años en grado sexto, 13 en séptimo, 14 en octavo y 16 en noveno. Aquí se encuentra una relación entre capital cultural y capital social, en cuanto a que un estudiante que se encuentre rezagado en edad por haber reprobado grados, como estudiante extraedad, tiende a quedar fuera del grupo de pares similares, lo que se aprecia como dificultad para el mismos estudiante porque sus intereses de edad se van desfasando con respecto al grupo y también para el grupo, porque puede incidir en experimentar situaciones que no sean esperadas para la edad, como el caso de noviazgo, sexualidad o probar sustancias psicoactivas. Otra manera de encontrar la relación entre capital cultural y capital social está en la afinidad que tienen los estudiantes de buenos resultados académicos entre sí, frente a la asociatividad de estudiantes con bajos resultados académicos, por lo que se encuentran grupos de aplicados y grupos de estudiantes que no tienen tanto interés por el resultado.

- GFE 3D: Equipo de fútbol o deportivo
- GFE 3A: Para mi principalmente es la gente que es juiciosa y los que no, obviamente puede haber subdivisiones por ejemplo este es mi grupo de amigos y a él le puede gustar un equipo de fútbol a mi otro, esos son subdivisiones, pero para mi principal es la gente juiciosa y los que no.
- MC: ¿Ustedes se definirían en el grupo de los juiciosos?
- Grupo: Si
- GFE 3A: Si, exactamente. Ellos son mi grupo de amigos y los considero unos amigos porque he tenido hechos para llamarlos amigos, pero si le digo a una persona de atrás si me junto con ella y tal, solo me va a utilizar para tareas, para cosas así, más que todo interés, no una amistad

- GFE 3C: Yo lo que creo es que ese es el problema si uno se junta con los juiciosos, si se hace atrás uno piensa que lo van a manipular y es la falta de confianza porque es lo que normalmente hacen, cuando uno está con ellos es: Présteme la tarea, présteme dinero, cualquier cosa, pero siempre es en beneficio de ellos y resulta manipulación.
- GFE 3D: Si, puedo decir que me la paso con gente vaga, pero no por ese hecho me voy a dejar afectar…más que todo por sentirme bien y porque me la llevo bien con esas personas, es más por lo que digo, si necesito trabajar busco a las personas juiciosas con las que pueda formar equipo, pero si quiero estar más relajado estoy con la gente vaga por así decirlo porque sé que me puedo desenchufar del estudio (GFE 3, comunicación personal, 13 de junio de 2017)

Además, las y los estudiantes pueden pertenecer a otros grupos aparte de su curso, como grupos artísticos, deportivos o académicos. Así como a algunos menos formales que tengan que ver con la cultura urbana o por la afinidad con los video juegos, la música o la estética.

En Mosquera el asunto de las culturas urbanas no se manifestó de manera clara[104], pero sí una clasificación que relaciona capital social y capital económico, por la que los estudiantes cuya apariencia física tiene que ver con estar a la moda, incluso con prendas de marca recibe el apelativo de *gomelos* o también *faras*, mientras que los estudiantes que escuchan música *rap* y con corte de cabello muy rapado y prendas anchas, son llamados *ñeros* o también *guisos*.

[104] Con respecto a los hallazgos de estudios de juventud revisados en el Estado del arte (Blaya, 2012 y Guzmán y Saucedo, 2013), se encuentra que en Mosquera la pertenencia a grupos identitarios como tribus urbanas, no aparece de forma evidente, o por lo menos no se presentó como un aspecto generador de conflicto o de luchas por el posicionamiento el campo. Asimismo, con base en algunos estudios de juventud (Guerra y Guerrero, 2012; Tapia, 2012; Weiss, 2012 y 2015 y Mejía, 2013) se tomó la decisión en este trabajo de elegir el segmento de población de estudiantes es de educación básica secundaria precisamente para conocer avanzar en el reconocimiento de la lógica del campo escolar en sí mismo, con menos influencia de los aspectos existenciales y prácticos que se ponen en juego en los últimos años de escolaridad frente a la pregunta por el porvenir fuera del sistema educativo.

- GFE 6C: si, no falta cuando el grupo de ñeros choca con el grupo de faras…
- GFE 6A: eso es como los grupos, así que digamos los de nacional no se pueden ver con los de millonarios [equipos de fútbol].
- GFE 6B: eso, algo así, pero acá son más que todo sociales, digamos acá no existe el grupo de los rockeros, no, no existe, ¿cierto que no?
- GFE 6C: no.
- GFE 6D: se escucha música mas no es como el grupito.
- GFE 6B: se escucha música, mas no es el grupo de los rockeros, allá vienen los metaleros de pelo largo que tienen camisas de bandas no, no, no existen.

(GFE 6, comunicación personal, 9 de noviembre de 2017)

Otros relacionan ser ñero con comisión de delitos, consumo de sustancia o pertenencia a pandillas:

- MC: cuando ustedes dicen guisos ¿es igual que decir ñeros?
- GFE 5C: si
- GFE 5A: si
- GFE 5A: son como ratas, si se puede decir de esa manera.
- GFE 5A: si, se creen así, las niñas que se ponen camisas cortitas y se les ve medio banano vomitado, así se les llama, guisas. (GFE 5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017)

En cuanto al capital simbólico, se admira a quienes tienen talentos artísticos o deportivos, así como a los estudiantes de último grado, además de lo que se deduce de las estudiantes con buenos resultados académicos que pueden tener alto capital simbólico, pero a la vez sentimiento de rechazo por el resto de los compañeros. Sobre lo primero así se relata:

- GFE 7A: si, de pronto si, digamos presentaciones de danza o algo así, que canten, de pronto la gente comienza a reconocerlos y…
- GFE 7D: si
- MC: ¿de qué cursos?
- GFE 7A: de once o de décimo casi siempre
- GFE 7D: de once
- MC: y les gusta eso o le sienten envidia, o los demás compañeros les sienten envidia o lo reconocen y les gusta, les parece chévere
- GFE 7C: les parece chévere
- GFE 7B: les gusta y les parece chévere
- GFE 7A: les gusta
- MC: además de la música, ¿otros deportes también u otras artes?
- GFE 7B: los deportes, de pronto por los intercolegiados, que digamos, jugaron bien, ya empiezan como a conocer a la persona que juega.
- GFE 7A: ganaron y eso sí. (GFE 7, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

Otros estudiantes refieren la diversidad:

- GFE 9A: si, por ejemplo, los de once, los de voleibol, todos tienen su corte, se identifican y tienen el saco, que resalta el colegio, uno dice “uchhh”, si, ellos, de resto no.
- GFE 9B: si, hay varios, entre los profesores hay rockeros, hay metaleros.
- GFE 9A: si hay, niños también, esos que a toda hora mantienen metidos en el celular jugando juegos.
- GFE 9B: como los nerdos tiene un grupito. [Yo] me hablo con casi todos.

- GFE 9A: pues, yo no sé, pues, en el salón, pues, somos todos, pero hay alguien que aprecio re-harto que es Bt y a este [señala al estudiante de al lado], estos dos son los que siempre andan conmigo…porque le muestran afecto a uno, como que si usted está bien todos estamos bien, si usted está mal todos estamos mal.
- GFE 9B: es mejor andar solo que con un grupo, pues, como afuera, es como mejor andar solo…uno se mete en problemas y le echan la culpa a todo el grupo. (GFE9, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

El reconocimiento entonces puede ser negativo o positivo, o negativo para los pares y positivo para los maestros o viceversa, como cuando se reconoce que un estudiante es consumidor de sustancias psicoactivas (SPA) o tiene habilidades para pelear.

- GFE 7D: por las drogas
- GFE 7B: muestra y es confirmado
- GFE 7A: si, se la pasan en peleas cosas así
- GFE 7B: ya son reconocidos por eso
- GFE 7C: por la actitud,
- GFE 7D: por las dos
- GFE 7A: que uno lo ve, yo creo que a nadie le gusta prejuzgar o que lo estén prejuzgando a uno, primero hay que conocer o ver cómo es la persona.

(GFE 7, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

Finalmente, con respecto al capital económico, que parece ser el menos determinante del ChE para estudiantes, se encontró que se puede asistir a la escuela a conseguir algo de dinero, pues se llevan a cabo transacciones variadas, desde trabajos y tareas que los más aplicados hacen

para quienes estén dispuestos a pagar, hasta venta de comestibles y colectas a título personal de quienes las emprenden. Sobre esto se reportó un funcionamiento similar en las tres IE.

- GFE 5B: niños venden dulces.
- GFE 5A: venden condones, mi hermano vende condones.
- MC: y ¿sí hay compradores para eso?
- GFE 5A: sí, claro.
- GFE 5A: yo los inflo y los toteo.
- GFE 5B: un niño de mi salón, se llamaba B, por ejemplo, si uno hace algo malo y él se da cuenta dice que uno le debe dar tal cosa, o si no, le cuenta a los profesores…yo nunca me he dejado de él. (GFE 5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017)

En otra IE lo reportan así:

- GFE 2A: …a veces venden dulces o cosas así.
- GFE 2B. …hay algunos que ponen carteles en sus casas, cogen respectivas áreas de materias para hacer tareas o de tutores.
- GFE 2A: Jaja, sí.
- GFE 2D: Pues en mi caso, si, hay un estudiante de 11° que me está ayudando. Estamos haciendo un taller de matemáticas y estoy en factores decimales, entonces como yo no entiendo mucho ese tema, él me explica.
- MC: Y ¿él te explica y tu mamá le paga?
- GFE 2D: Si (GFE 2, comunicación personal, 22 de mayo de 2017)

Al igual que en la tercera IE:

- GFE 8B: digamos yo hago las tareas si? Y el niño me dice “ayy, J, préstame la tarea” y yo le digo “$500” me dice “bueno”, pero a veces hay muchos que no tienen

internet en la casa, en mi salón hay como 4 y yo sé que no tienen, les traigo las fotocopias, para que ellos resuman o les presto la mía porque sé que no tienen, pero los que son flojos lo lamento porque yo si les cobro, bueno yo lo hago y lo acepto y les cobro a quinientos, cuando la tarea es muy muy larga de a mil

- GFE 8A: yo no sabía eso la verdad
- GFE 8B: yo si lo hago

(GFE 8, comunicación personal, 22 de noviembre de 2017)

Algunos reportaron apuestas y juegos de azar, como el juego de monedita que consiste en lanzar una moneda contra la pared, ganando quien logre un rebote más cercano a la pared y se lleva todas las monedas en juego:

- GFE 9C: [juego de] monedita.
- GFE 9D: monedita y vendiendo dulces
- MC: y ¿no hay problemas con la monedita? que después alguien no se aguante que le quiten la plata.
- GFE 9C: a mí al principio de año me molestaban, también…los profes no [prohíben], cuando el coordinador apenas medio timbra, ya va para allá a sacarlos.
- GFE 9A: no, pues, si hay problemas, pero momentáneos, usted me quito eso y tal cosa, “ayy, tome, en serio.”
- GFE 9D: hay unos pelados que se pasan, llegan con $200 y resultan con harta plata. (GFE9, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

Las colectas son un caso curioso porque se pide dinero sin ofrecer nada a cambio, sin embargo, se reconocen también prácticas que rayan en lo delincuencial:

- GFE 2A: Si hay personas, sacan las cosas a escondidas para que no los pillen, en la hora del descanso, cuando dejan la maleta.
- GFE 2C: Pocas personas.
- GFE 2B: El año pasado me robaron un libro.
- GFE 2D: El periodo pasado a un niño de mi salón le robaron el celular en el descanso. Se lo sacaron de la maleta.
- GFE 2A: Si. Bueno no es tanto como extorsión, sino que por ejemplo deja algo en el salón entonces cuando lo va a reclamar "bueno si no me da tanto, no se lo devuelvo." Es de verdad, pero hay personas que si lo devuelven.
- GFE 2D: A veces personas de noveno que piden de a $100, nosotros le preguntábamos para qué y decían: "Para los niños de Mocoa[105]" y le decíamos: "dónde está la alcancía?", "Por eso necesitamos plata para comprarla."
- GFE 2A: A veces porque tienen hambre.

(GFE 2, comunicación personal, 22 de mayo de 2017)

Es todo un mercado irregular no autorizado en los manuales de convivencia basados en que cualquier transacción va a implicar conflictos, entonces se realizan las transacciones corriendo el riesgo de que si el estudiante comprador se niega a pagar o lo que venden no cumple con lo esperado, no habrá posibilidad de exigir intervención de maestros o directivos, pues esto no es aceptado, sin contar con las prácticas que pueden rayar con la comisión de delitos como expendio de SPA y de teléfonos celulares robados y hurto, que probablemente han sido robados en la misma escuela, es muy difícil que se pueda actuar porque dentro de estas prácticas de mercado ilícito, la mayoría de las situaciones no llegan ser conocida por los maestros.

[105] Mocoa es la capital del departamento de Putumayo, que sufrió una inundación en marzo de 2017 que destrozos en 17 barrios de la ciudad, con más de 1400 fallecidos y más de 1000 damnificados.

Además de las prácticas para obtener algo de dinero, se reportaron molestias en forma de elitismo, en la relación entre capital económico y capital social, cuando los estudiantes sienten que otros exhiben teléfonos celulares costosos o llevan grandes sumas para comprar en la tienda escolar, dejando a los estudiantes con menos recursos la sensación de opulencia que puede ser apreciada como ofensiva, pues la mayoría no puede acceder a estas cosas:

- GFE 1C: Si profe, porque vea una chinita…Ella siempre lleva plata y entonces cuando uno le va a pedir dice "¡ay no!" porque la vez pasada ofendió re feo a una niña porque le pidió prestados $600, le dijo "ay no, consiga plata porque para eso usted tiene manitos y ojos y tiene que ir a trabajar, quien la manda a ser pobre"
- GFE 1B: Yo creo que no debería ser así, porque igualmente todos somos personas y deberíamos tratarnos por igual, que usted tenga más plata que yo no significa que no seamos personas y no tengamos sentimientos
- GFE 1A: Pero a mí no me sucede eso, yo voy caminando y me dicen: "Vamos a ir a comprar algo" y yo- "No tengo plata" -"Todo bien, yo le gasto".
- GFE 1B: No todas las personas son así, porque hay unos que sí la llevan en la buena, hay otros que solo les importan ser muy "*puppies*"
- GFE 1C: Porque si las personas empiezan a presumir las cosas pues normal, haga lo que quiera, pero si empiezan a decir esto, "yo lo tengo y usted no", entonces eso no le va a gustar. (GFE 1, comunicación personal, 19 de mayo de 2017)

Así, siguiendo los planteamientos expuesto, se tiene que el capital escolar (KChE) que puede ser acumulado por estudiantes está compuesto por capital cultural incorporado como aprendizajes (Kci); capital cultural institucionalizado (Kcinst) en certificaciones acumulativas de curso hasta obtener la titulación final, capital social (Kso) y capital simbólico (Ks), al igual que

capital económico (Ke), para sobrellevar la vida cotidiana en la escuela de manera más agradable, así:

$$KChE = Kci+Kcinst+Kso+Ks+Ke$$

El capital social y el capital simbólico de estudiantes puede ser convertido a capital cultural institucionalizado, cuando se logra reconocimiento de estudiantes ante maestros por algún tipo de capacidad o habilidad que pueda ser convalidada por calificaciones en una asignatura, reemplazando alguna actividad escolar asignada o con privilegios. En las relaciones entre pares, estos dos capitales pueden contribuir a sentirse más a gusto en el campo, e incluso lograr colaboración de compañeras y compañeros para alcanzar a aprobar las asignaturas. En cuanto al capital económico, si bien puede circular para el estudiantado, no resulta relevante en el aumento total del capital escolar, salvo en ocasiones en las que se realicen transacciones económicas a cambio de tareas o trabajos que otros estudiantes estén dispuestos a realizar en nombre de quien los paga.

4.2.2. Clases y *habitus* de estudiantes en el ChE. Relacionando la tipología según el interés por el ChE y los capitales en juego, se tienen las clases de estudiantes: incorporados ortodoxos, incorporados heterodoxos y no incorporados. En cuanto a los incorporados ortodoxos se puede decir que son estudiantes cuyo *habitus* está más predispuesto a la actividad académica, por lo que el uso del lenguaje, las normas de comportamiento y toda la práctica institucional no les parece extraña y la pueden aceptar sin mayores sobresaltos, según Martín, “Las probabilidades de éxito de la socialización escolar en valores son mayores cuanta mayor concordancia haya entre los esquemas que pretende inculcar la escuela y los otros grupos en que

se halla el niño" (Martín, 2010, p. 352). Son aquellos estudiantes percibidos como aplicados y poco conflictivos, que pueden llegar a tener mejor adaptación a la escuela. Junto con los estudiantes incorporados ortodoxos, también se encontraría la clase de estudiantes incorporados heterodoxos, que se presentan como buenos estudiantes sin ser necesariamente los más destacados, pero plantean críticas al sistema escolar de manera abierta en comentarios a maestros, en participación como líderes estudiantiles o en acciones de desobediencia, la soberanía sobre el cuerpo exhibiendo atuendos, peinados o accesorios que rompan con la uniformidad, por lo que pueden ser tomados en serio por el profesorado como estudiantes que le aportan a la institución, pero también pueden ser rechazados por realizar cuestionamientos.

Por su parte, las y los estudiante no incorporados tienen menos posibilidades de acumular el capital escolar, si sus prácticas se presentan en torno a la socialización u otros intereses específicos, hasta el punto del desinterés por lo académico, no podrán obtener los aprendizajes, serán considerados estudiantes de bajo rendimiento y tendrán mayores tropiezos para aprobar los cursos alejándose en el tiempo la posibilidad de la titulación. Esto está relacionado con lo que Bourdieu y Passeron relatan como herencia cultural, puesto que la disposición de los estudiantes para el trabajo académico tiene que ver con la inculcación en la familia, a las hijas e hijos de personas con mayores niveles educativos la escuela les habla en su lengua, mientras que para hijos e hijas de familias con poca escolarización el lenguaje académico de la escuela les resulta es ajeno, por lo que estos estudiantes son como foráneos (Bourdieu y Passeron, 1967 y 1977), lo que en Colombia está también relacionado con la procedencia rural, regional y la pertenencia étnica, planteándose una condición desigual de entrada al campo. El capital cultural heredado con el que pueden contar algunos estudiantes es capital cultural incorporado en la disposición a lo académico, siendo parte del *habitus*. Como una cadena, esto incide a su vez en más

desmotivación ante bajos resultados académicos, por lo que es posible entender la indisciplina y la rebeldía escolar cuando se está en un lugar al que se tiene que asistir por obligación, en donde lo más interesante es compartir con los pares pues los contenidos y actividades académicas no se comprenden y aún no se está en la condición de preguntarse seriamente por el futuro, todo ello, sin contar con los aspectos más personales que pueden involucrar problemáticas familiares, de salud física o salud mental, que hacen que muchas y muchos estudiantes centren su atención en otras cosas que consideran más relevantes. La convivencia escolar puede ser tormentosa para los estudiantes no incorporados, remitiéndose a llamados de atención constantes, seguimiento con padres de familia, sanciones y bajo resultado académicos, por lo que la escuela será vista como un martirio y los profesores como figura de autoridad legal pero no legítima. El *habitus* de estudiantes no incorporados se aprecia en el poco interés por la *illusio* genérica del campo, permaneciendo, pero con actitud que se puede catalogar por el profesorado como de desinterés o desmotivación, algunos pueden ser pasivos y algunos pueden ser disruptores del orden del aula y de las actividades escolares, siendo considerados los estudiantes problema. y la de estudiantes no incorporados. De acuerdo con lo anterior se tiene la tabla 20.

Tabla 20. *Habitus de estudiantes según clases*

Clase de estudiantes	Prácticas en el ChE en relación con capitales	*Habitus*
Estudiantes incorporados ortodoxos	Buenos resultados académicos y colaboración institucional. Mayor volumen de capital cultural incorporado de entrada.	Buen estudiante
Estudiantes incorporados heterodoxos	Buenos resultados académicos y críticas a aspectos institucionales.	Estudiante crítico
Estudiantes no incorporados pasivos	Bajos resultados académicos y pasividad, menor volumen de capital cultural incorporado de entrada.	Estudiante desmotivado
Estudiantes no incorporados disruptores	Bajos resultados académicos y disrupción, menor volumen de capital cultural incorporado de entrada.	Estudiante indisciplinado

Fuente. Elaboración propia

Estos tipos de *habitus* se pueden triplicar si se incluye la categorización reportada por los mismos estudiantes en cuanto a la preferencia estética, como gomelos, ñeros y neutros, lo que puede dar como resultado por lo menos 12 tipos de *habitus*. La lectura de esta tipología presenta la terminología que se emplea habitualmente en la escuela para referirse a los estudiantes, pero el énfasis está en prácticas, *habitus*, capitales y clases. Aunque el capital que ejerce más peso es el capital cultural incorporado, como aprendizajes de los que se puede obtener calificaciones y aprobación de cursos, convirtiéndose en capital cultural institucionalizado, se aprecia que es un círculo que puede ser vicioso o virtuoso, pues aquellas y aquellos estudiantes que exhiben buenos resultados, un *habitus* de buenos estudiantes, obtienen con ello capital simbólico ante pares y maestros, siendo posible incluso llegar a contar con privilegios de ser premiados, ser eximidos de trabajos o evaluaciones, representar a la escuela en eventos, mientras que quienes son reconocidos por su *habitus* de malos estudiantes, desmotivados o disruptores, pueden llegar a ser encasillados, es decir un capital simbólico en rojo, devaluado, que incide en sus propias prácticas y en el cierre de oportunidades, lo que repercute en sus resultados académicos, es decir devalúa su capital cultural.

4.3. Conflicto y Convivencia Escolar en clave bourdiana: encuentros y desencuentros en juegos simultáneos

Una de las imágenes más ilustrativas del Campos Escolar se tiene de manera cotidiana en el patio de recreo de cualquier escuela, en la cancha de fútbol, varios partidos simultáneos, cada partido con su balón diferente, con dos equipos que confrontan, llegando a ser sorprendente que los jugadores no se confundan de balón, de coequiperos ni de adversarios, incluso puede ser aún más complejo, cuando no solamente se juegan varios partidos de fútbol en la misma cancha sino

también un partido de baloncesto o de voleibol de manera simultánea. Cada grupo de jugadores lleva la lógica de su propio juego y no le afecta para nada lo que pueda estar pasando en el otro juego simultáneo, siendo un símil del ChE, como una gran cancha en la que maestras y maestros juegan su juego e incluso pueden ser diferentes juegos considerando los intereses específicos y el estudiantado juega sus propios juegos, con mayor o menor grado de incorporación en cuanto al interés genérico del campo. Así, convivir en la escuela puede ser el resultado de encuentro de jugadores en el mismo juego, respetando la lógica sin confundirse de balón. Pero también puede ser desencuentro, pues se está en la cancha, pero no se juega el mismo juego, pudiendo ser una manera de entender los conflictos y problemáticas de la convivencia escolar. Sin embargo, hasta el estudiante menos incorporado en algunos momentos tendrán que responder a las reglas del juego que se define desde el interés genérico del ChE, cuando es llamado al orden o cuando sus padres reciben el informe académico de un periodo, se encuentra de frente con las reglas del juego del ChE. A continuación, se presentan algunas de las problemáticas de la CE en Mosquera, tomando como punto de partida el reconocimiento de la CE como la vida en la cotidianidad, lo que remite a las relaciones sociales entre los integrantes de la comunidad educativa (Carbonell, 2001, p. 28), lo que involucra la calidez (Fierro, Carbajal, y Martínez-Parente, 2014, p. 22).

4.3.1. Conflictos entre maestros y maestros-directivos: rumores y tensiones. En general el gremio de maestros del sector público se presenta colaborativo y acogedor para los recién llegados. No obstante, la existencia de las clases mencionadas hace que inevitablemente los grupos de interés aparezcan, en donde los conflictos pueden aparecer. De una parte, está la incomodidad que se plantea por la aplicación de las normas hacia los estudiantes, pues generalmente se percibe que no existen criterios comunes para actuar y algunos maestros y maestras se pueden sentir desautorizados cuando otros colegas no exigen lo mismo. Esto sucede

especialmente con el tema de la apariencia física, pero también, cuando un estudiante que tiene mal comportamiento con un maestro no recibe llamados de atención de otros maestros.:

> GFM 5C: De todo tipo, porque en un principio iniciamos unos docentes con un trabajo en equipo muy bueno, muy fructífero y eso se veía a largo plazo con muy buenas proyecciones, donde éramos un equipo de trabajo muy unido, donde los chicos a la medida que nos vean unidos tendían a tenernos confianza pero a frenar ciertos comportamientos porque sabía que ninguno iba a acolitarle ciertas circunstancias, hoy día cuando el clima laboral está tan deteriorado entre compañeros, entonces el chico siente que cuando tiene alguna dificultad convivencial con algún docente, no tiene ningún problema porque hay otro que lo apoya en ese comportamiento y así en ese juego entran todos los estudiantes, entonces no importa que yo me porte mal en esta clase porque si me baja la nota, yo voy y busco al profesor tal que me apoye, se ha deslegitimado nuestra función, nuestro trabajo como docente y como interlocutor entre los problemas convivenciales de los chicos y eso se ha alejado de ese diálogo y se ha convertido en una disputa constante, en donde el uno desautoriza al otro, tanto docente, como compañero de par, digamos al mismo nivel, como los que están por encima de nosotros que son los jefes, llámese coordinador o rector, entonces los chicos saben que juegan en ese espacio donde nosotros estamos divididos y eso se presta para todo tipo de malas situaciones y malos comportamientos porque va a encontrar a alguien que diga: “lo que tú haces definitivamente no es tan delicado, eso es manejable, eso no es tan grave, hay que hablarte, por qué te castiga.” (GFM 5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017).

Una de las maestras comenta sobre estas diferencias entre los maestros que pueden ser manejables, pero en ocasiones pueden conducir a conflictos:

> GFM 2A: Lo que pasa es que los maestros somos un poquito complicados, nos agrupamos, por gustos, por temporadas, ahí si hay un roce, cada grupo se caracteriza por ciertas cosas y hay desacuerdos entre un grupo y el otro. Es lo que se ve en términos generales. En esta sede son respetuosos y manejables, pero uno quisiera a veces ponerse en el papel de coordinador por ejemplo, que le toca frentear y manejarlos a todos los grupos y uno dice tenaz, chévere que todos pensáramos igual, pero también sería complicado, podríamos hacer mejor las cosas porque estamos todos en el mismo baile, siempre está el grupo que tiene una inclinación por ser duro, por ejemplo en caso de disciplina, nosotros somos duros, pero ya está el otro grupo que es como medio regular que no ejerce tanta presión, y está el otro que es totalmente laxo y da todo libertinaje, ahí está el choque, pero nosotros tratamos de quedarnos callados para no generar conflictos grandes, hace lo que puede y lo que toca hacer y trata de respetar. Hace 2 años, yo decía los coordinadores tienen que exigir, ponerse de acuerdo para hacer las mismas situaciones de tal manera que la disciplina sea pareja tanto en las sedes aquí y allá, uno ve los chicos allá con maquillaje, cabello largo, sudadera entubada y aquí no, parece que fuera otro colegio, hay un abismo, a pesar que aquí a veces somos blandos en disciplina, en las otras sedes son totalmente abiertos, de pronto porque son chicos grandes y no quieren entrar en conflicto con los mismos estudiantes, entonces es complicado (Grupo Focal a Maestros, GFM 2, 18 de mayo de 2017).

A partir de este comentario también se ponen en evidencia los conflictos que pueden presentarse por la existencia de grupos de influencia que se pueden quedar con algunos privilegios, que en Colombia se denominan con el término coloquial de *rosca*. Las roscas no tienen gran capacidad de acción puesto que la mayoría de aspectos están fuertemente

reglamentados, pero en Mosquera pueden darse casos en los que se facilite más las cosas en la aprobación de permisos, se les escoja siempre para representar en eventos externos o se les favorezca con la posibilidad de asignación de horas extras, situaciones que pueden ser muy relativas puesto que muchos de esos privilegios pueden tener otras justificaciones razonables y no necesariamente por favoritismo. En otras ocasiones, se trata de grupos que por afinidad pueden organizar su vida social de manera más activa dentro y fuera de la escuela, por lo que quienes no hacen parte de estos grupos se pueden sentir excluidos si se enteran de que se recogió cuota para un desayuno o se celebraron cumpleaños, solamente para el grupo cerrado. Se comenta el caso de la asignación de horas extras que aumentan el salario mensual recibido y para algunos maestros esta asignación se puede percibir como fruto de estar incluido en roscas:

- GFM 1C: Yo diría que sí, hay personas que mejor dicho, se creen estrato 20 y que si miran a los demás como poca cosa, como es que yo tengo, pero pues digamos para mí a una persona no la hace el cargo, ni la casa, aquí hay personas que ganan el triple de lo que yo gano y uno las ve, reciben el sueldo y a la semana buscando plata prestada, entonces para que llevar una vida de apariencia, como: ay sí, yo voy a ser, mi hijos estudian, no sé qué... Cuando se puede bien y cuando no, no. También la mayoría de las personas tendemos a meternos en cosas que no deberíamos, critican mucho a las personas que hacemos horas extras, pero no saben cuáles son mis necesidades.
- GFM 1A: Si, algunos dicen como: “eso no está permitido” [tener horas extras], pero es que igual le están haciendo daño a los niños. Pero cuál daño si igual usted va a dictar su clase, usted prepara su clase igual, en las horas extra si está trabajando en primaria y en 4° dictando clase de sociales, pues dicta los temas de sociales sea en horas extra…igual la plata que se gana es muy poco y donde se friega demasiado, porque se

> está echando más trabajo encima y por menos plata, de todas maneras tiene que responder, si los estudiantes le pierden usted tiene que hacer nivelación, pasar notas, preparar su clase. Entonces eso de decir por qué hacen las horas extras, bueno pues si usted no necesita, yo sí, a veces eso me da rabia, porque yo digo, pero es que por qué la gente se mete, preocúpese si le quitaran de su sueldo para pagarme a mí, pues yo también colocaría el problema, pero si es que a usted eso no le afecta en nada, soy yo la que estoy trabajando más, es porque lo necesito. Entonces sí, hay personas que sí, aunque son pocas, las personas que se creen más que otras por la clase social, pero si lo vemos un poco porque no conozco el primer docente millonario. (GFM 1, comunicación personal, 16 de mayo de 2017)

Estos procedimientos se podrían subsanar si se muestran de manera transparente, democrática y de público conocimiento en cuanto a quienes hacen horas extras, de manera que no se concluya que se asignan como privilegio por pertenencia a un grupo de influencia.

Por último, la participación en las huelgas de maestros, que en Colombia se denominan paros, porque se paraliza la actividad educativa, los maestros cumplen su jornada laboral asistiendo a marchas o reuniones sindicales, es un tema de conflicto, pues muestra la faceta política de los maestros y la capacidad de sostener la lucha sindical sin importar si esto acarrea consecuencias cuando el gobierno nacional anuncia descuentos de los días no trabajados o la obligatoriedad de reponer los días en los que se haya estado en paro. Generalmente, cuando se trata de uno o dos días, la mayoría de los maestros y maestras se suman a las actividades sindicales haciendo uso del derecho a la protesta, no obstante, cuando no hay posibilidades de acuerdo con el gobierno nacional y la lucha se anuncia de manera indefinida o por periodos más largos, poco a poco algunos maestros se van desalentando y regresan a la actividad laboral. Pero

esto no se da de manera tranquila, pues es percibido por quienes se mantienen como una traición a la causa sindical, dando lugar a discusiones acaloradas y a distanciamientos que se mantienen luego de concluido el paro[106]. Algunos maestros de Mosquera lo plantean de esta manera:

- GFM 5C: ¡Uy! Eso [el paro] fue una coyuntura muy complicada.
- GFM 5A: Eso sí generó división.
- GFM 5B: Distanciamiento también.
- GFM 5C: A los compañeros les cobré lo del aumento que no me van a reconocer
- GFM 5A: Con decirte que yo no sabía si ir o no ir, estar o no estar, porque todo era malo.
- GFM 5B: Había un momento en que decían: "es que hay que estar todos, no importa", pero entonces ya uno sabía las condiciones, uno como provisional no puede estar en todas.
- GFM 5A: Pero sí se apoyó desde lo interno.

(GFM 5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017)

En otra IE también comentan conflictos por participación en paro:

> GFM 7C: hay discusión del porque sí o del porque no.
>
> GFM 7B: …más que todo los del sindicato…ellos quieren que uno se una a esas razones y no. Roces. Haber le cuento la historia qué pasó. Estábamos en una reunión con las directivas del sindicato y a mí me sonó el celular y habíamos dicho que no nos saliéramos porque había que definir si entrabamos o no en paro. Y yo me fui a contestar el celular y de una vez me dijeron "no se salga que estamos decidiendo" y yo les dije "¿perdón?, que no se salga, ya me voy, hasta luego." Y me salí a contestar el teléfono. Y se pusieron furiosos conmigo. Hasta ese momento estaba sindicalizada y después me retiré. Y no

[106] En Colombia el sindicato de maestros está organizado a nivel nacional en la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), con una tradición importante en tiempo y en capacidad de movilización sindical. Cada año FECODE retoma la lucha sindical con peticiones de mejoramiento de las condiciones laborales, pero también reclamando mayor presupuesto para educación y que éste sea invertido de mejor manera (Ocampo, 2013).

> comparto nada del sindicato porque ellos son a imponer. Eso no es así. Respetar su forma de pensar. (GFM 7, comunicación personal, 22 de noviembre de 2017)

La situación del paro también genera malestar hacia las familias, que recriminan por la interrupción de la actividad escolar, tal como lo relata una maestra de Mosquera:

> GFM 1A: …uno habla con personas hasta de la familia de uno donde le dicen: "Ay otra vez ustedes en paro?" Es muy difícil que una persona que no esté en el ambiente laboral de los educadores pueda entenderlo, porque siempre dicen: "Entonces ahora quién me va a cuidar los niños, ahora qué hago" Pero nosotros no somos niñeras, hay una gran diferencia, los papás creen que el colegio hace de niñero, ojalá el papá dijera: " Dios mío, mi hijo va a dejar de aprender" No, nunca dicen eso. Piensan en que le va a tocar pagar a quien se lo cuide. (GFM 1, comunicación personal,16 de mayo de 2017)

4.3.2. Maestros y prácticas sociales con estudiantes: atención a los grupos y estudiantes imaginados. Las relaciones sociales entre estudiantes y maestros son cruciales y se convierten en el meollo de la educación con el énfasis oficialmente reconocido como relaciones de aprendizaje, pero que probablemente deja más huella desde lo emocional, pues como lo plantea Bourdieu:

> Tanto en la acción pedagógica diaria…como en los ritos de institución, esta acción psicosomática se ejerce a menudo mediante la emoción y el sufrimiento, psicológico o incluso físico, en particular, el que se inflige inscribiendo signos distintivos, mutilaciones, escarificaciones o tatuajes, en la superficie misma del cuerpo (Bourdieu, 1999, p. 187)

De una parte, se encuentra que las relaciones entre maestros y estudiantes se entablan desde la diferencia de lugar que se ocupa, que se aprecian en los capitales sobre los que se tiene la

expectativa de acumular, sabiendo que maestros y maestras son adultos y además lo expertos del campo, tal como lo refiere un maestro de Mosquera:

> GFM8A: en general pues, de parte mía trato de ser muy respetuosos con ellos, por lo mismo que nos ven jóvenes tratan de ser muy cercanos también, de comentar cosas no necesariamente académicas…Pero siempre hay que tener una…ser conscientes de que uno es el adulto, o sea, que uno no puede ser tan dicharachero con ellos… (GFM 8, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017).

Pero la convivencia en la cotidianidad puede darse de muchas formas, siendo los expertos en el campo, maestras y maestros, quienes tienen la posibilidad de disponer las cosas de tal suerte que las relaciones sociales en la escuela se orienten en un sentido específico, o bien, dejándolas al azar, a lo que dicten las emociones del momento. De cualquier manera, estas relaciones sociales entre maestros y estudiantes están enmarcadas en la disposición internacional, nacional, municipal, institucional, por ser escuelas oficiales, desde la normatividad, no sería aceptable un maestro que castigue físicamente a un estudiante, sino que se espera que las situaciones se atiendan dentro de los procedimientos establecidos. Las relaciones entre maestros y estudiantes se presentan fundamentalmente en el aula en torno a los procesos de aprendizaje, por lo que muchos se pueden estudiar como clima escolar, clima de aula o ambiente de aprendizaje. De una parte, se encuentran las dificultades en el manejo del grupo por parte de maestras y maestros, que los maestros de Mosquera comentan:

- GFM 8A: yo creo que, eso en todo lado es igual, eso es, depende de la disciplina y la forma de ser del profesor. Cuando es un profesor que no tiene dominio de grupo pues las relaciones nunca van a ser buenas, porque en el momento que usted llegue a imponer disciplina, dependiendo también de la forma en que lo haga, pues, usted va a recibir

groserías de los, como todo, si usted dice las cosas con decencia por lo general usted recibe decencia de ellos también. Ellos son groseros y atarbanes y atrevidos en la medida en que uno no haga un reclamo bien hacia ellos, es como decirle "oiga chino, venga" si él me dice a mi profesor, me parece que ellos dan en la medida que uno les da también. Devuelven de la misma forma y eso es lo que yo he visto desde el punto de vista personal. Ellos saben a quién le contestan dependiendo cómo es uno. Bien, porque son receptivos. Entienden rápido y esa es una de las características de los jóvenes. Ellos saben cómo tratan a determinada persona. Desde el comienzo saben, este profesor es de las personas, no le puede llegar tarde, no le puede tomar del pelo, y hay unos que sí, entonces eso depende del profesor. Cómo es, cómo da a entender su manera de ser profesor, como persona y cómo son las clases con él. Entonces casi ninguno se sale de eso.

- GFM 8C: y que ellos lo estudian a uno desde el primer día. Y ellos saben si uno se preocupa por ellos…
- GFM 8B: pues hay de todo, (risas) creo que hay como de todo un poco, pero en general pues bien, los muchachos son muy abiertos, sí, ellos tienen toda la razón, ellos lo examinan a uno el primer día, cómo se para, cómo le responde, cómo los saluda, ellos hacen un análisis desde el primer día y van mirando y ellos van poniendo a cada profesor, pero a mí me ha ido pues bien, en comparación, pues yo soy algo brava con ellos, entonces pues ellos trabajan, para mí, me ha ido bien, obviamente uno que otro que sí? Que no falta que, quieren hacer su voluntad y demás y comparan, y hacen sus comentarios feos, pero yo digo que eso hace parte de nuestra labor y toca aprender a sobrellevar porque no todo el mundo se trata igual. (GFM 9, comunicación personal, 6 de diciembre de 2017)

En términos contemporáneos se ha denominado como la disposición del clima de aula o del ambiente de aprendizaje, que va desde la planeación de la clase, la disposición de los espacios y tiempos, hasta las metodologías, recursos empleados (Bocchi, Dozza, Chianese y Cavrini, 2014, p. 4643), pasando por el estilo de autoridad docente entre cuidado y estructura, arriba mencionado, hasta la sensación de seguridad o inseguridad que pueden percibir los integrantes de la comunidad educativa[107] (NCSC, 2015). Sobre esto, Ibarrola e Iriarte señalan que el 16 por ciento del tiempo lectivo de los docentes, en el caso de España, se va en tratar de imponer orden en la clase, considerando que la OCDE reconoce que en este país los docentes de secundaria tienen mejor formación que en el resto de Europa (Ibarrola e Iriarte, 2012, p. 12).

Según Peña, una de las dificultades es la coerción que se plantea cuando maestras o maestros emplean la evaluación como arma de control "mezclando en ella aspectos como asistencia, disciplina, puntualidad, etc., lo que denota una normatividad que no ha avanzado al ritmo de los avances sociales en cuanto a libertad, autonomía…" (Peña, 1999, p. 66). Según Parra Sandoval, esto genera una cultura de la apariencia y de la trampa, que se aprecia en otras dimensiones como la apariencia física (Parra Sandoval, 1996b, p. 532). Puede presentarse un tipo de relaciones en el aula por las que la autoridad del maestro intente imponerse de manera tan arrolladora hasta anular la subjetividad de los estudiantes, pensando en estudiantes imaginados (Adam y Salles, 2012, p. 874), como estudiantes ideales, atentos, colaboradores en quietud, lejos de lo que se encuentran en la cotidianidad (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 12). En palabras de Hoyos:

[107] El Centro Nacional de Clima Escolar de Estados Unidos (NCSC), define clima escolar como "la calidad y carácter de la vida escolar. El clima escolar está basado en patrones experimentados por estudiantes, padres y personal en la vida escolar y refleja las normas, objetivos, valores, relaciones interpersonales, práctica de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas" (NCSC, 2015).

> Parece que la escuela tiene una función contraria a los principios de la educación de siempre: lograr que todos obremos igual, que nos olvidemos que somos seres únicos e irrepetibles, por ello los estudiantes no reaccionan, por ello los chicos y chicas no preguntan, por ello prefieren que el profesor siempre explique, diga, proponga, ellos prefieren estar atentos y evitar el intercambio enriquecedor. ¿Estaremos ante una de las paradojas de estos tiempos?: ¿el estudiante que es creativo, libre, autónomo, pero que actúa en forma contraria para no asumir riesgos? Es posible que sea tal la habilidad de nuestros jóvenes que ya aprendieron el mimetismo del camaleón (Alape y Useche, 1996, citados por Hoyos, 2000, p. 37).

Esto puede terminar en extremo en el que las relaciones entre estudiantes y maestros se entablen desde el antagonismo, en donde los maestros poseen un conocimiento que los estudiantes quieren y solamente se accede a éste al cumplir con requerimientos que maestras y maestros plantean, pero en la mayoría de los casos los estudiantes no comparten lo que deben realizar, haciéndolo solamente por la necesidad de obtener resultados en calificaciones (Levinson, 2012, pp. 94-95), se "impone el cuerpo a cuerpo, demostrar quién tiene más fuerza." (Meirieu, 2004, p. 36). Fierro y otros, encuentran que maestras y maestros se ven presionados en las condiciones de su labor y su respuesta es la imposición del orden al estudiantado en una relación de poder para ninguno beneficiosa, situación que genera más estrés y malestar en los maestros iniciándose nuevamente el ciclo:

> El trabajo con grupos muy numerosos, el desorden continuo, la presión por cumplir programas extensos, la realización de trámites, así como las condiciones precarias de las aulas que dificultan una tarea de por sí complicada…todo genera cansancio docente. En este contexto, muchos maestros se desgastan cada día intentando que sus alumnos

> permanezcan atentos y obedientes a sus mandatos. Los medios para lograrlo son la disciplina y aun la imposición. Como consecuencia, se entabla una lucha por el poder entre el maestro y los alumnos, en la que todos pierden (Fierro, Carbajal y Martínez, 2014, p. 76).

A todas luces se entiende que parte de este malestar se podría subsanar si desde la política pública se estableciera un límite por lo bajo al número de estudiantes por grupo, que ahora es de 40 estudiantes en las escuelas públicas, con una incidencia notoria en la calidad de los aprendizajes, pero esto pasa por el aspecto presupuestal, pues se requeriría de más salones, más escuelas y más maestros, con costos para el Estado. No obstante, las condiciones por el momento son las que se conocen y sobre eso es lo que se puede hablar.

Sobre la manera como se entablan las relaciones entre maestros y estudiantes y el ambiente de aprendizaje que esto genera, algunos estudiantes de Mosquera lo discuten:

- GFE 1B: De qué sirve que sepa, que sea la persona más inteligente de este mundo si no sabe explicarnos muy bien.
- GFE 1D: ¿Si no tiene una buena actitud? Sí, porque la vez pasada una profesora comenzó a gritar y le dije a una amiga: “pelea en la casa y se viene a desquitar con gente que no tiene la culpa.”
- GFE 1B: No me parece que la profesora de X tenga una buena actitud. Es grosera y muy frentera, ella se enfrenta en contra de uno y uno dice, pero, si yo me enfrento con usted, salgo perdiendo.
- GFE 1A: Me pasó…El primer día de clases, pues yo no había entendido, le dije profe como así no entiendo, dijo “no sé, pregúntele a alguien.” Me levanté a preguntar y me dijo "Siéntese, usted no pone cuidado" – “Si puse, y el manual de convivencia dice

que los profesores deben explicar cuántas veces hasta que nosotros entendamos" "Ah, pero usted solo lee lo que le conviene."

- GFE 1B: Y si uno se enfrenta a los profesores sale perdiendo.
- GFE 1A: Pasa lo que le digo, si se enfrenta a los profesores y le dice lo que siente, llaman a rectoría, llega a la casa y paaam¡¡. Usted coge odio con esa profesora porque hizo que su mamá le diera… Los profesores hacen que uno lo cometa [la falta], si se pone a visualizar a cualquier profesor, que no sea R... Al profesor A es como "Yo quiero que usted la embarre para llevarlo a coordinación y que a usted le vaya mal"
- GFE 1B: O tal vez es porque ellos buscan el problema...Hay profesores que no saben si nosotros seamos un curso diferente y no tengamos el mismo problema que el curso pasado, y llegan con una actitud negativa, entonces también uno va a tener una actitud negativa
- GFE 1A: Por ejemplo, el profesor A, la clase es a primera hora los miércoles y siempre llega tarde, tenemos como 15 a 30 minutos de clase y siempre llega a gritar y nosotros no tenemos la culpa que tenga problemas en su casa y venga a desquitarse con nosotros (GFE 1, comunicación personal, 19 de mayo de 2017)

Se aprecia en este comentario la comprensión por parte del estudiantado de su lugar y de la poca o mucha conveniencia que tiene entablar una discusión con los maestros, pero también, identifican la actitud de maestras y maestros como el punto de referencia para su propia respuesta, si el maestro tiene mala actitud, entonces se espera que muchos de los estudiantes del grupo reaccionen de manera similar y las relaciones que se entablan con el grupo caen en el círculo del malestar hacia el autoritarismo, por lo que volvemos al argumento ya planteado en cuanto a que, desde la planeación de la clase hasta las reacciones inconscientes se pone en

evidencia el *habitus*, pero este puede ser transformado, en acuerdo con los planteamientos de Perrenaud (2005), pues se trata de las y los expertos del campo de quienes se espera que puedan llevar las riendas de la manera como se disponen las relaciones con el estudiantado.

En otro caso, una estudiante de Mosquera refiere el conflicto por el reclamo a un maestro en cuanto a que su ritmo de trabajo era percibido como muy rápido para los estudiantes:

> …le dije que hiciéramos las cosas de otra manera porque todos no teníamos los mismos conocimientos, porque un día enseñaba tres temas y nosotros quedábamos locos…se mete con la nota, saben que lo que más me dolería a mí sería que me bajaran la nota o que se le bajara a todo el salón por mí…y él le bajó a todo el salón y ahí fue cuando todos se vinieron contra mí…Lo que para mí es injusto es que a veces los profesores tienen la culpa, pero como son profesores jamás van a aceptar que tienen la culpa (ESE 9, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017).

Esto se observó en una de las escuelas de Moquera, ante una queja en la que se reúnen coordinador, maestra, estudiante y madre familia, en donde ambas partes se quejan de irrespeto de la contraparte, ante una situación en la que la estudiante obsequió materiales que aún se requerían y la maestra le reclamó airada y la estudiante respondió igual, gritándose mutuamente. El coordinador da la palabra a todas las asistentes, pero ninguna quiere reconocer su parte del problema, finalmente la madre de familia acepta que la estudiante ofrezca disculpas a la maestra en presencia del grupo. No obstante, la maestra no reconoció su parte en el asunto (Observación de campo 3, IE2, 04 de octubre de 2017). Sobre esto se aprecia una gran dificultad de maestras y maestros para reconocerse como seres perfectibles, que se pueden haber equivocado. Al parecer, esto no es posible en la lógica de maestro.

Pueden darse casos en los que los conflictos terminan con agresiones verbales, de no abordarse pueden quedar como situaciones latentes, involucrando también a los padres de familia, tal como lo comentan los estudiantes de una IE de Mosquera:

- GFE 5B: ese profesor le contestó mal a mi mamá, y mi mamá le dijo "que va a hacer, no me va a gritar a mi mucho menos a mi hija." Y el profesor ahí sí se quedó callado. Mi mamá es seria con los profesores, pero conmigo es muy bien…claro que obviamente mi mamá me corrige, pero no me grita, no es como a humillarlo a uno pa'que venga un profesor de quinta a hacerlo.
- GFE 5C: ese coordinador es todo fastidioso, la vez pasada estábamos jugando con las corbatas y mi compañero azoró a pegarle a una niña, entonces el coordinador llegó y lo cogió del brazo, lo halaba, le levantó el saco, casi lo desviste, mi compañero dijo que lo iba a demandar y el coordinador le contestó "a mí no me importa lo que usted haga y de malas."
- GFE 5A: cómo un profesor va a contestar eso a un estudiante, profesores de quinta. (GFE 5, comunicación personal, 3 de noviembre de 2017).

Igualmente, situaciones como la evasión de clase, que consiste en estar en la escuela, pero no ingresar a la clase correspondiente ocultándose del control de los maestros en baños o zonas escondidas, lo que se considera inaceptable, es atribuido por un estudiante a la relación que tiene con los maestros, pues cuando se evade una de las razones es no querer encontrarse con un maestro que considera que impone un mal ambiente:

> …hay clases demasiado interesantes, yo que soy indisciplinado digo que hay clases muy interesantes, pero yo digo que más es el profesor X, yo he dicho "no parce, como que no quiero entrar porque el profesor está como muy…hay veces…si, muy regañón" si,

así…pues aquí hay varios profes que son ofensivos y están pendientes de todo (ESE 7, comunicación personal, 14 de noviembre de 2017).

Además del ciclo entre el malestar y el autoritarismo, aparece referido el estilo permisivo por el que también se termina por disponer de manera inconsciente, un ambiente de agresión o de descuido poco propicio a para el aprendizaje, como lo refieren algunos estudiantes:

- GFE 2A: Más que todo porque los estudiantes empiezan, a un profesor que siempre le molestan la clase, nuestro profesor de XX siempre le cogen la clase de burla y el profesor a veces se cansa, y se ponen a pelear con el profesor: "que porque tengo tanto punto negativo" y como no van a tener punto negativo si toda la clase se la pasan corriendo y jugando…
- GFE 2D: La profesora de YY citó a mi mamá y empezó a hablar con ella, que yo no trabajaba en clase, que era indisciplinado, que tenía todo el cuaderno atrasado y entonces mi mamá se puso muy brava y reaccionó de forma…Conmigo.
- GFE 2A: A veces se soluciona o a veces el estudiante sigue igual.
- GFE 2D: O se queda en espera.
- GFE 2D: Insultos al profesor.
- GFE 2D: Por ejemplo, la profesora de XX se queda callada, como que no le pone cuidado. [llaman a los acudientes]…pero cuando ya es un caso más grave.

(GFE 2, comunicación personal, 22 de mayo de 2017)

Aquí, se aprecia que las y los estudiantes, como camaleón, saben con qué maestras y maestros pueden entablar una discusión o incluso descontrolarse e insultar, saben en qué clases pueden jugar y perder el tiempo evadiendo las tareas asignadas, porque la maestra o maestro tardará mucho tiempo en reaccionar. En los dos comentarios se encuentra la referencia a la figura

de la citación a acudientes, que consiste en enviar un comunicado escrito o realizar una llamada telefónica, por parte del maestro o coordinador, para convocar una reunión con los padres del estudiante con el que se tiene el conflicto. Los estudiantes le temen a esta situación, porque saben que en la mayoría de los casos recibirán un castigo de sus padres. Así, no solamente la coerción con las calificaciones sino también con la amenaza del llamado a los padres, son las armas que emplean maestras y maestros en los casos en los que las relaciones sociales con estudiantes se han entablado desde el antagonismo.

En este tipo de relaciones antagónicas los estudiantes están en situación de desventaja, pero también se puede presentarse el caso en el que alguna maestra o maestro se sienta victimizado, atemorizado o amenazado por estudiantes. Eljach encontró las agresiones de estudiantes y padres de familia a maestros, concluyendo que:

> …han sido más las mujeres docentes que mencionan haber sido agredidas. La mitad de docentes restantes admitió haber recibido algún tipo de humillación, insulto o agresión física en los dos últimos años por parte de alguna persona del ámbito escolar. El porcentaje más alto es el que menciona haber sido agredido por un alumno varón (7,7%), seguido por quienes han sido agredidos(as) por algún padre de familia, específicamente el papá (Eljach, 2011, p. 53).

Un estudiante de Mosquera identifica estas situaciones:

> Pues hay algunos que son respetuosos con los profesores y otros no. Pues empiezan a gritar, o sea el alumno empieza a gritar al profesor, lo tratan mal. Pues nunca paran de pelear. Al profesor le empieza a caer mal el alumno hasta que se acabe el año… (ESE 3, comunicación personal, 11 de mayo de 2017).

Para el caso de estilo negligente, un estudiante de Mosquera comenta: “creo que los profesores no se acercan mucho a uno, como que dan su clase y ya… (ESE 6, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017). El estilo negligente puede deteriorar la convivencia escolar por la sensación de indefensión e impunidad, más aún cuando se convierte en parte de la cultura institucional: “…no hacen nada al respecto, y dicen si yo voy a buscar una solución y pasan dos meses y aún no han buscado ninguna solución” (GFE 8, comunicación personal, 22 de noviembre de 2017). Otro estudiante reconoce a maestros menos cercanos a los estudiantes, para los que parece solamente importar tener unas calificaciones, así como otros que se perciben con autoridad:

> Es que hay algunos que sí ayudan a los estudiantes y otros a los que sólo les importa sacar notas. He tenido conflictos con algunos por inasistencias…No tanto por las normas, sino por el *piercing*. Solamente me piden que me lo quite para empezar la clase (ESE 2, comunicación personal, 5 de mayo de 2017)

Por el contrario, los estudiantes también identifican la diferencia con respecto a maestras estilo más democrático reconociendo que el ambiente de aula se dispone mucho mejor cuando se basa en relaciones de respeto mutuo que los mismos maestros propician con su actitud:

- GFE7A: la mayoría explica bien, son tranquilos…hay muy pocos con los que se pasa por encima, y hay otros que intentan pasar por encima de los estudiantes, sí, pero hay unos que son pacientes y tranquilos en el momento y que explican bien y no ponen mucho problema por ciertas cosas, pero igual tampoco dejan que les pasen por encima.
- GFE7B: yo pienso que hay dos, los que son más pacientes más tranquilos, otros que, sí son como muy, más autoritarios, como a regañarlo a uno por todo.
- GFE7D: pues también los que son chéveres con uno.

- GFE7A: yo he visto que en mi curso son buenas [las relaciones estudiantes-maestros]…pues muy pocas veces [hay conflicto] y es con un sólo profesor…o sea, pues, como explicarlo, es más que todo, si uno no le hace caso él tiende a hablar de una manera muy brusca, es dinámico y todo, pero dice las cosas de una manera como buscando que uno le responda feo para, o sea buscando pelea, eso es lo que hace que haya conflicto (GFE 7, comunicación personal, 23 de noviembre de 2017)

Asimismo, una maestra refiere el estilo democrático asertivo con autoridad, pero calidez en la relación con sus estudiantes:

> No tanto, todo en su medida, ni tanto que queme al santo ni poco que no lo alumbre. Se pueden combinar las dos cosas, se pueden combinar las dos cosas. A usted nada le quita ser bondadoso con un niño que de pronto te necesite porque, con un ogro, ¿quién se va a dirigir a un ogro? ¿Qué le pasa? Los niños a veces necesitan saber qué les pasa. Tienen un problema. Por ejemplo, aquí vienen los niños y me dicen "profe, yo no tengo un compás, qué hago me van a rajar por un compás, por un transportador" bueno lo que sea. El niño viene y pide ayuda, pero si uno es un ogro ¿a quién le va a decir? Se desespera porque lo van a rajar, no tiene el medio no tiene. Yo por ejemplo les digo "vaya y cómprelo y lo traemos y cuando lo vuelva a necesitar vuelve y me lo pide" pa'que ya esté el elemento acá. ¿Sí? Y les facilito así pendejadas, pero para ellos es un problema gravísimo, ¿pero si yo se lo puedo solucionar? (ESM 8, comunicación personal, 28 de noviembre de 2017)

En este caso se aprecia que la maestra va más allá de su función de atender la clase al preocuparse por los problemas de los estudiantes y tratar de dar una solución.

De acuerdo con lo anterior, al graficar los estilos docentes se obtienen cuatro posibles escenarios en cuanto a la disposición del ambiente de aprendizaje y las relaciones entre estudiantes y maestros, como se presenta en la figura 50.

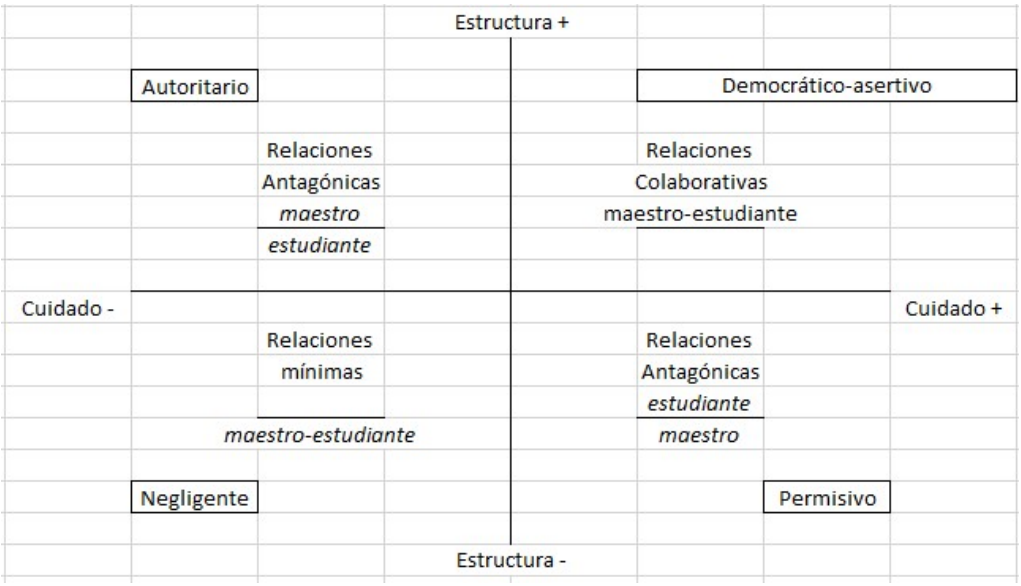


Figura 50. *Estilos docentes y relaciones entre estudiantes y maestros*

Fuente. Elaboración propia con base en Chaux (2012)

El cuadrante inferior izquierdo, el escenario menos propicio para una convivencia que genere bienestar, puesto que desde el estilo docente negligente apenas se comparte el mismo espacio y se deja a la voluntad del estudiantado lo que se quiera hacer, con poco cuidado y poca estructura, estableciendo unas relaciones mínimas, equilibradas por lo bajo para maestros y estudiantes, con malestar generalizado y pocas posibilidades de resolución de conflictos.

En los cuadrantes superior izquierdo e inferior derecho, se encuentran los escenarios de estilo autoritario y estilo permisivo respectivamente, desde los que se entablan relaciones de antagonismo con primacía de los maestros en el primero y del estudiantado en el segundo, con un malestar generalizado por la pugna, pero aún mayor para quienes tienden a perder en la confrontación. En ambos, hay desequilibrio porque hay poco cuidado y mucha estructura o, por el contrario, mucho cuidado y poca estructura. El escenario del estilo autoritario es el que

habitualmente se le atribuye a la escuela tradicional no por ello negativo, pero si llegara a ser extremo puede presentar situaciones de maltrato de maestros a estudiantes, mientras que el escenario del estilo permisivo se le atribuye al paternalismo, pero podría conducir al maltrato de estudiantes a maestros.

El escenario del estilo democrático asertivo plantea la posibilidad de relaciones entre estudiantes y maestros en las que se rompa con el antagonismo avanzando hacia la colaboración, en donde todos los agentes del campo puedan avanzar en la *illusio* genérica y los intereses específicos, sin que esto signifique contradicciones, en donde también pueda lograrse acumulación de capitales, en busca de ser un buen maestro o una buena maestra y buenos estudiantes, viviendo en la escuela en una sensación de bienestar, resultado de relaciones equilibradas por lo alto, en donde los conflictos puedan dirimirse constructivamente.

Relacionando la CE con los *habitus* de maestros y estudiantes, se tiene que al replicar 6 veces, una para cada clase de maestro de acuerdo con lo planteado arriba, arroja los 24 *habitus*, pudiendo analizarse para maestros provisionales demeritado, antiguos resignado, antiguo destacado, nuevo resignado, nuevo limitado y nuevo estratégico, encontrando que en el cuadrante superior derecho de democrático asertivo para las 6 clases de maestros resultará siempre más viable el ejercicio educativo y el cuidado del grupo de estudiantes al promoverse relaciones colaborativas que posibilitan las condiciones incluso para los estudiantes menos incorporados. Todo lo contrario, para el cuadrante inferior izquierdo, en donde para las 6 clases de maestros será muy poco viable el ejercicio educativo al plantearse desde relaciones mínimas donde no hay involucramiento en el bienestar del estudiantado e incluso los incorporados pueden encontrarse desmotivados.

Así, el objetivo de caracterizar las estrategias que llevan a cabo estudiantes y maestros en sus prácticas sociales para posicionarse en el campo escolar y la manera como esto incide en la convivencia fue repasado desde la categoría de la economía de las prácticas en donde capitales, posición, clases y *habitus* posibilitan ver la convivencia escolar desde la óptica bourdiana, historizando a los agentes sociales del campo escolar, estudiantes y maestros, con pistas para dar sentido a la actividad educativa.

Conclusiones y Recomendaciones

Este trabajo aporta un enfoque novedoso en cuanto a que en Colombia existe saturación de propuestas normativo-prescriptivas con el afán de dar solución mientras que lo que aquí se presentó intenta comprender antes que nada lo que está sucediendo en las escuelas públicas desde la mirada a la escuela como campo, reconociendo que los niveles internacional y nacional, inciden en la estructuración institucional y con ello en la cotidianidad de la vida en la escuela, para preguntarnos como maestros, académicos y tomadores de decisiones, qué está sucediendo en las escuelas públicas de cualquier lugar del país.

De esa manera se encontró que la pugna por las definiciones define también la lucha por el campo, lo que se aprecia en prácticas sociales en todos los niveles, considerando que las prácticas sociales en el mismo nivel son prácticas en sí mismas, puesto que son las prácticas de los agentes sociales que se mueven desde su sentido práctico para acumular capitales y posicionarse mejor, pero a su vez, dan forma a la estructura social, en un esquema estructural de prácticas concéntricas, que en este caso definen la vida en la escuela, es decir la convivencia escolar. De acuerdo con ello, las prácticas sociales que llevan a cabo los agentes del campo político internacional, en las luchas por definir y posicionar lo que consideran adecuado para la CE, tal como el reconocimiento de NNA como sujetos de derechos, basados en la imperiosa necesidad de evitar los abusos del sistema al estudiantado como se vivió en otras décadas. Estas luchas por imponer las definiciones en el nivel internacional implican para los agentes en ellas inmersos, estrategias en su campo, pero a su vez, se convierten en aspectos estructurales para los niveles inferiores, como directrices que orientan lo que se hace en las escuelas. No obstante, esto no deja de ser problemático, pues la adopción de las directrices de los organismos

internacionales se tiende a recibir, en un contexto próximo como lo es un municipio de un país como Colombia, como verdaderas imposiciones sin fundamento, como occidentalismo descontextualizado, pero también por las sospechas de ser vistas como estrategias del sistema capitalista, en los términos neoliberales de gestión, calidad, cobertura y modernización, y en la convivencia para generar mayores niveles de docilidad, lo que no es del todo desfasado si se considera que la auto-regulación, implica en el fondo la aceptación de un esquema en el que los seres humanos no podrían culpar a nadie de sus fracasos, si de lo que se trata es de ser emprendedor, autogestionado y autocontrolado. Así, políticos y funcionarios, recolectan lo que debería tener una política educativa aceptable en estos tiempos y la ponen a funcionar, sin que esto necesariamente pase por el debate, dando por sentado que lo que exigen los organismos internacionales está bien, pero sin cuestionar nuestras propias problemáticas. Esto denota, además, que las soluciones académicas en ocasiones, aun teniendo las mejores intenciones pueden estar alejadas de lo que se vive en la cotidianidad de la escuela. Y no se trata de que académicos y políticos tengan que ser maestros de escuela para poder decir algo sobre los asuntos educativos, sino que se trata de campos diferentes, en donde lo que parece lúcido en un campo o en el papel, puede resultar poco coherente en otro, más sino se conoce el campo sobre el que se quiere intervenir desde la distancia. A esto se refiere Bourdieu cuando sostiene que se hace necesario el socio-análisis, en este caso, poder problematizar de dónde proviene el conocimiento que se produce sobre convivencia escolar, pues contar con el capital cultural, político o social para ganar una licitación y ser contratista del Estado es ser estratégico en el campo político y requiere un dominio del sentido práctico, pero el punto es que esto no necesariamente se corresponde con algo coherente para el campo escolar.

Se trata también de develar la creencia que hace que todas y todos quieran apostar por una educación escolar que mantiene las desigualdades, pues ante todo se trata de un encubrimiento compartido, no tanto cuestionar a los agentes que se ven impelidos a jugar el juego, a que recaiga la responsabilidad en el profesorado como es costumbre en los medios de comunicación y la familias, por el contrario, el debate debe desplazarse hacia quienes definen la educación en Colombia, que deben ser cuestionados pues no se trata solamente de tener buenas intenciones desde la ignorancia, sino que hay un deber en cuanto a conocer de lo que se hace. No obstante, no todo es ignorancia, pues funcionarios y políticos pueden comulgar con el neoliberalismo. Es papel entonces, de círculos académicos, profesorado, sindicato y comunidad poder decir algo al respecto de la política pública sobre educación.

En el nivel institucional, en lo que representa la estructura del sistema institucional de convivencia escolar, se llevan a cabo las luchas por definir los significados por parte de quienes tienen intereses en juego, los maestros y maestros, por salvaguardar lo que consideran la cultura de su sociedad, entonces se produce el choque con el cambio de paradigma de las relaciones sociales en la escuela, cuando se promueve desde lo internacional que NNA son sujetos de derechos. Se produce un desencuentro, pues algunos maestros no alcanzan a entender hacia dónde se están desplazando las cosas, se entiende más como una cruzada por quitarle el poder y la figura de autoridad al profesorado y esto se complejiza cuando en las escuelas conviven a la vez las prácticas del anterior paradigma con ideas y reglamentación entremezclada, todo parece confuso. Esto se refuerza por los mensajes contradictorios de los medios de comunicación y de las familias, que no tienen por qué saber pues no son los expertos del campo. Entonces, se hace necesario que maestros y maestras puedan hacer conciencia de este cambio histórico, pues reconocer a NNA como sujetos de derecho no significa una confrontación entre maestros contra

estudiantes. Lo que se aprecia como pérdida de poder del maestro se ha trasladado a cruzadas sin sentido, tales como exigir que las y los jóvenes tengan una apariencia personal que sea aprobada por los maestros, en una lucha por anular la diversidad que se manifiesta en la estética. ¿Por qué se podría aceptar que maestras y maestros puedan llegar a autodefinirse como jueces de lo estético?, ¿existe acaso una única manera de llevar la apariencia física que sea la correcta, quién define eso y por qué? Todo se basa en un gran equívoco, el hecho de creer que una persona bien vestida es una buena persona, sabiendo que resulta imposible definir qué es estar bien vestido. Si así fuera, los delincuentes de cuello blanco vestirían de harapos. Se termina cayendo en círculos imposibles de universalismos estéticos y éticos, esto se evidencia en la dificultad de uso del lenguaje para plasmar un ideal de apariencia de estudiante que aparece en algunos manuales de convivencia. El desplazamiento del intento de control de algunos maestros, que se evidencia en la cruzada por la uniformidad estética, pone de manifiesto la desvalorización del capital cultural que los maestros poseen, porque no se encuentra que el estudiantado lo desee, que es uno de los principios del campo, esto es un desequilibrio entre capital de salvación como capital cultural y credencialismo, pero hace parte de la llamada crisis de la escuela en el mundo contemporáneo y amerita una reflexión profunda del papel de la escuela y la educación en general, que debería plantearse en todos los niveles. También pone de manifiesto el encuentro de *habitus* de otros contextos histórico-culturales más conservadores, lo que puede ser entendido como brecha generacional, pero no justifica que la escuela se desgaste invirtiendo tiempos y esfuerzos que podrían ser aprovechados en otra cosa, además que se envía un mensaje contradictorio, pues en los contenidos de las asignaturas se promueve el pluralismo y el reconocimiento de la diversidad pero en las prácticas cotidianas se rechaza la diferencia y se persigue, siendo más definitivo el mensaje que se transmite en las prácticas, continuando con el círculo de una sociedad reconocida

por ser conservadora y violenta, promoviendo la imposición de una única visión arbitraria sobre algo, en este caso el control de la apariencia física de los estudiantes. Esta cruzada es perdida, porque las y los estudiantes son persistentes y ante un proceso la escuela que se empecine en esto va a perder, pues no existen argumentos jurídicos que validen este tipo de persecuciones, ante esta imposibilidad probablemente veamos a algunos maestros desplazarse a nuevas cruzadas conservadoras en la lucha por el control de las definiciones que les permita presentarse aún como las figuras de autoridad.

Con respecto al Campo Escolar, es de gran ayuda poder entender los problemas de la convivencia escolar desde las múltiples *illusio*, como estructuralismo constructivista porque el ChE es una estructura que pone en circulación unas reglas de juego en la que los agentes llevan a cabo prácticas y estrategias, exhibiendo sus intereses específicos, al hacerlo contribuyen en la generación de escenarios más o menos propicios para lo educativo y con ello más o menos problemáticos para la convivencia escolar, que siendo relacionales, inciden nuevamente en las prácticas y estrategias de los agentes sociales inmersos en el ChE. Resulta más coherente, no esperar que las cosas van a darse en un plano ideal con estudiantes imaginados, sino partir del reconocimiento de las condiciones que se encuentran efectivamente en la cotidianidad de la escuela, por ejemplo, un gran número de estudiantes que quieren estar en la escuela, pero no quieren estudiar. Si esta es la premisa, se pueden proponer estrategias pedagógicas acorde, por lo que no solamente no habrá decepciones, sino que la actividad educativa se vuelve un reto, un problema de investigación, una posibilidad de innovación y una oportunidad para refrescar el tiempo cíclico en el que muchos maestros pueden tender a caer, consiguiendo nuevas liras para interpretar la misma canción como dice Nietzsche. Pero esto es tarea del profesorado que son los expertos del campo y significa movilizar los aprendizajes y experiencias, salir de lo conocido

para aventurarse a nuevas formas de educación, en donde se aproveche poder contar un grupo de jóvenes con quienes se puede trabajar unas horas al día. Pero esto requiere salir de la monotonía y de lo ya conocido, tarea que no resulta fácil, mucho menos cuando la estrategia de algunos maestros, en su dimensión de trabajadores asalariados, puede caer en la ley del menor esfuerzo en un devenir tranquilo hacia la jubilación. No obstante, no es una libre elección, pues los maestros se deben a sus estudiantes y son funcionarios públicos que devengan el capital económico del Estado, por lo que no se trata de una seducción sino de una exigencia, que debería partir de las y los mismos maestros sin que se requiera que alguien venga a sacarlos de su zona de confort. Pero claro está, por fortuna en el campo escolar también existen otros *habitus*, pues el prestigio de ser un buen maestro o una buena maestra también se hace presente y sin duda serán muchos más los maestros y maestras que estén trabajando cada día por sus estudiantes y si esto reporta mejores posiciones, bienvenido sea. Esto también es socioanálisis en términos burdianos.

En cuanto al estudiantado, resulta clave entender que al lado de la *illusio* genérica del ChE como lo es la formación que se materializa en el título de bachiller, las NNA tienen otras motivaciones que pueden coexistir simultáneamente o terminar desdibujando el objetivo de asistir a la escuela. Pero la riqueza de las relaciones sociales que permitió constatar el juego de capitales económico, cultural, social y simbólico entre el estudiantado permite constatar que la vida en la escuela es todo un mundo, que puede llegar a escapar del conocimiento de los adultos y ser ignorado por la faceta académica de la escuela, tal como el mercado clandestino que se relató.

En cuanto a las relaciones entre maestros y estudiantes, se encontró que está en las manos del profesorado disponer las cosas para no caer en la confrontación, sino por el contrario, lograr relaciones de colaboración en torno a la formación integral de NNA, nuevamente recalcando que

maestras y maestros son los expertos del campo y que a nadie más se le puede reclamar esta tarea, por lo que desde la planeación hasta las reacciones emocionales, que ponen en evidencia el *habitus*, pueden ser objeto de reflexión de la práctica docente para su mejoramiento permanente, superando los esquemas de orgullo y prepotencia, que en tanto seres humanos, requieren ser reconocidos y transformados, porque de lo que se trata es de educación como una actividad humana, a pesar de todas las estadísticas, y de lo humano se aprende más de la vivencia que de las actividades teóricas, aprender a reconocer los errores, a reflexionar sobre lo que se ha hecho, valorar a quienes nos rodean, ser solidario y rechazar las injusticias será más difícil si lo que se experimenta en el día a día es la impunidad, la ira y la competitividad. Esto no significa rendirse a lo que NNA quieran hacer, pues como bien se presentó en el esquema de estilos docentes, es trabajando para lograr un equilibrio entre unas relaciones sociales basadas en el cuidado mutuo y la estructura normativa, que posibilite corregir, pero haciendo reflexionar en medio relaciones respetuosas sin importar las edades, o lo que es lo mismo superar los esquemas adultocéntricos, así como se ha luchado a lo largo de la historia por superar otros esquemas de dominación patriarcal, sexista, etnocéntrica y de clase. Ese gusto de querer permanecer en la escuela, pero no querer estudiar tendría que ser el punto de partida, si se quiere superar la crisis que algunos pueden sentir cuando se hace referencia a la escuela como invento para inculcar en la masa el consumo y los hábitos para el trabajo y la vida en la urbe. De lo contrario…sería mejor que desaparezca. Pero no va a desaparecer, porque los políticos se quedarían sin un sector que justifica grandes inversiones sociales.

En cuanto a la elaboración del trabajo, es necesario resaltar que abordar una problemática educativa desde la teoría de Bourdieu es asumir una tarea titánica que implica moverse en la historización pero también en el campo con los agentes sociales y sus huellas, lo que no resulta

tan sencillo si se trata de ser fiel a los principios del sociólogo francés, por lo que quedo en deuda con los lectores, pues son muchos los aspectos que se pueden continuar profundizando desde este enfoque, que en este caso se resolvieron con decisiones para conservar la coherencia en relación con la delimitación del problema, la población y las técnicas, lo que no excusa mis propias limitaciones de las que soy totalmente responsable, más aún, al reconocer que como docente escolar de ciencias sociales, ahora coordinador de convivencia, con una historia personal de rebeldía por las normas y con una trayectoria en la que me vi reflejado en la economía de las prácticas y el posicionamiento en el campo, seguramente he incidido en la lectura propia sobre la convivencia escolar, lo que se ve reflejado en este documento y esto es a grandes rasgos mi auto-socio-análisis.

Este trabajo se esforzó por mostrar que existe una multiplicidad de posibilidades para las y los maestros, escenarios que pueden ser orientados, alcanzados y construidos. El maestro luchando hacia arriba, horizontalmente y desde a abajo.

Referencias Bibliográficas

Adam, J. y Salles, L. (2012). The imaginary about the school and the possibilities of an equalitarian school: a study on the brazilian state schools. *Procedia – Social and Behavioral sciences, 55*.

Álvarez, A. y Monedero, J. (2003). Gobiernos escolares, democracia representativa y las dificultades de la educación democrática en la escuela. En: *Revista Prospectiva*, N° 8, Cali: Universidad del Valle, pp. 79-96

Álvarez, E. y Reyes, L. (2013). *La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación*. Santiago de Chile: Piso Diez.

Alterman, N. y Coria, A. (2012). La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu. En. A. Forlán, *Reflexiones sobre la violencia en las Escuelas.* México: Siglo Veintiuno editores.

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* México: Fondo de Cultura Económica.

Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Revista Pedagogía y saberes*, N° 37, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Arcila, J. y Cortés, A. (Comp.) (2016). *UAQUE: el arte de con-vivir. Apuestas investigativas, pedagógicas y estéticas desde la escuela.* Bogotá: IDEP.

Arias, E. y Bazdresch, M. (2014). *Manual de autodiagnóstico de la convivencia escolar.* Guadalajara: ITESO, Gobierno del Estado de Jalisco y CONACYT.

Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. En: *Cinta de Moebio, Revista de epistemología de Ciencias Sociales*, núm. 59. Universidad de Chile.

Arnove, R. (2006). La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad. En: X. Bonal. *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?* Barcelona: Fundación CIDOB.

Asamblea de Cundinamarca. (2013). *Ordenanza 182. Creación de Contraloría Escolar.* Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas. Edición electrónica.

Bauman, Z. (2001). *En busca de la política.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Belando, M. (2012). *El movimiento desescolarizador y la alternativa de la educación en el hogar. La práctica de esta modalidad en España.* Universidad Complutense de Madrid. En: https://www.ulia.org/ficv/homeschooling/downloads/03-2012/Belando%20homeschooling.pdf

Belgich, H. (2003). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Rosario: Homo Sapiens.

Berger, P. y Huntington, S. (2002). *Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo.* Barcelona: Paidós.

BID. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington: BID.

_____. (2014). *¿Cómo se desempeñan los estudiantes pobres y ricos? Brief #6*. Washington: BID.

Bigo, D. (2013). Pierre Bourdieu y las Relaciones Internacionales: el poder de las prácticas, las prácticas de poder. *Relaciones Internacionales*, núm. 24. Universidad Autónoma de Madrid.

Blásquez, G. (2012). Los actos escolares como escenas de la vida escolar. En Miño y Dávila: *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar.* Buenos Aires, IDES, pp. 151-262.

Blaya, C., Debarbieux, E. y Ortega, R. (2004). Clima y violencia en la escuela. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación* 339. MEC, 293-315.

Blaya, C. (2012). Violencia escolar: ¿una juventud desilusionada? En: A. Furlán (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas.* México: Siglo XXI editores, pp. 31-47.

Bocchi, B.; Dozza, L.; Chianese, G. y Cavrini, G. (2014). School climate: comparison between Parent's and Teacher's perception. *Procedia – Social and behavioral Sciences* 116.

Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus.

_____. (1980). El capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 31.

_____. (1984). *Sociología y cultura.* México: Grijalbo.

_____. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Editorial Anagrama.

_____. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

_____. (2000). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

_____. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brower.

_____. (2001b). *El campo político*. La Paz: Editorial Plural.

_____. (2001c). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

_____. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto.* Buenos Aires: Montressor.

_____. (2005). De la casa del Rey a la razón de Estado. Un modelo de la génesis del campo burocrático. En: L. Wacquant. (Coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática.* Barcelona: Gedisa.

_____. (2007a). *El Sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

_____. (2007b). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2011). *Las estrategias de la reproducción social.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1973). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: editorial Labor.

_____ . (1977). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Editorial Laia.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo.

_____ (2001). New Liberal Speak. Notes on the new planetary vulgate. [Neo Lengua Liberal. Notas sobre la nueva vulgata planetaria]. *Radical Philosophy*, N° 105.

_____. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Braslavsky, G. (08 de enero de 2019). En el Congreso, la oposición intentará frenar la ley para bajar la edad de imputabilidad. *Diario El Clarín*. En: https://www.clarin.com/politica/baja-edad-imputabilidad-genera-resistencia-diputados-senado_0_yrpTXiRNh.html

Brites de Vila, G. y Müller, M. (2010). *Prevenir la violencia. Convivir en la diversidad.* Buenos Aires: Bonum.

Buhler-Niederberger, D. (2007). The power of innocence. Social politics for children between separation and participation. En: *The well-being of children: the impact of changing family forms, working conditions of parents, social policy and legislative measures.* [El bienestar de la infancia: el impacto de las transformaciones familiares, las condiciones de trabajo de los padres, las políticas sociales y las medidas legislativas.] Barcelona: CIIMU. www.ciimu.org/webs/wellchi/publications.htm

Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cajiao, F. (Dir). (1995). *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia.* Bogotá: Fundación FES.

Carbajal, P. (2017). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En: N, Tello y A, Furlán. (Ed.). *Violencia Escolar: Aportes para la comprensión de su complejidad.* México: UNAM.

Carbonell, J. L., y Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos.* Madrid: Editorial CCS Alcalá.

Casallas, E. (2016). *Mosquera tarea de todos. Plan de desarrollo 2016-2019.* Mosquera: Alcaldía de Mosquera.

Castañeda, G. (2018). *Configuración del maltrato en la relación profesor-estudiante.* Tesis doctoral. Bogotá: DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

CEPAL. (2011). *Programas de transferencias condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: CEPAL.

_____ (2014). *Panorama fiscal de América Latina y el Caribe 2014: Hacia una mayor calidad de las finanzas públicas.* Santiago de Chile: CEPAL.

Chacón, M. (2016). Estado del arte de los estudios sobre Convivencia Escolar. *TIPICA, Boletín Electrónico de salud escolar, TIPICA, Vol. 12, N.° 2.* Universidad Nacional de Colombia.

_____. (2017). La ley 1620 de 2013 como política pública en enfoque de derechos humanos: avances y limitaciones. En: D. Carranza (Co.). (2017). *El enfoque de los derechos humanos en la escuela: políticas públicas sobre violencia, convivencia y seguridad escolar*. Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Chacón, M. y García, B. (2020). Resistencias de la Escuela al reconocimiento de los derechos de estudiantes. En prensa.

Chankova, D. y Poshtova, T. (2004). *Enfoques restaurativos en la escuela: hacia una escuela restaurativa.* Sofía: Vista-Europe. Disponible en: http://www.vista-europe.org/downloads/Spanish/E4f.pdf

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus y Universidad de los Andes.

_____. (2013). *Violencia Escolar en Bogotá: avances y retrocesos en cinco años. Documentos de Trabajo EGOB*, N. 5. Bogotá: Universidad de los Andes.

Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios pedagógicos*. Universidad Austral de Chile, 347-359.

Concejo de Mosquera (2018). *Base de datos de Acuerdos del Concejo de Mosquera (1994-2010)*. Mosquera.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política Nacional.* Bogotá: Presidencia de la República.

_____. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá: Presidencia de la República.

_____. (2001). *Ley 715. Sistema General de Participaciones.* Bogotá: Presidencia de la República.

_____. (2002). *Código Único Disciplinario. Ley 734.* Bogotá.

_____. (2006). *Ley 1098. Código de infancia y adolescencia.* Bogotá.

_____. (2013). *Ley 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la Prevención y mitigación de la violencia escolar.* Bogotá: Presidencia de la República.

_____. (2016). *Ley 1801. Código Nacional de Policía.* Bogotá: Presidencia de la República.

Coombs, P. (1971). *Crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península y Unesco.

Corcuff, P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza editorial.

Corea, C. (2005). El desfondamiento de las instituciones educativas. Subjetividad pedagógica, subjetividad mediática, subjetividad informacional. En I. Lewcowicz, y C. Corea, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas* (págs. 165-174). Buenos Aires: Paidós.

Corte Constitucional (2011). *Sentencia T-905-11*. Bogotá: Corte Constitucional, versión digital

Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. En: *Revista Pedagogía y saberes*, N° 38, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 63-69.

_____ (2013, b). *Convivencia y aprendizaje. Panel presentado en: II conversatorio Aprendizaje, trabajo en equipo y convivencia. Posibles relaciones hoy.* Bogotá: Fundación convivencia. Versión digital en: https://www.youtube.com/watch?v=o_HMCXL-7Jc

Cruz, A. (2001). *Plan de Desarrollo Trabajemos juntos por Cundinamarca 2001-2004*. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

_____. (2011). *Reconstrucción para el Desarrollo social de los cundinamarqueses. Programa de Gobierno.* 2012-2015. Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Revista Nómadas,* 15, 10–23, Bogotá: Universidad Central.

Cubides, H.; Laverde, M.; Valderrama, C. y Margulis, M. (1998). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Bogotá: Siglo del hombre editores y Universidad Central.

Cuesta, R. (2005). *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo.* Barcelona: Paidós.

Cunill, N. (2010). Las políticas con enfoque de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública. *Reforma y Democracia. Revista del CLAD*, (46), 41-72.

DANE. (2000). *Formulario C600.* Bogotá: DANE

____. (2017). *Investigación educación formal 2016*. Bogotá.

_____. (2019). *Boletín Técnico Educación Formal (EDUC)*. Bogotá.

Dávila, P. y Naya, L. (2014). *La representación de la infancia en América Latina a través de los informes del Comité de los Derechos del Niño 1990-2010.* XVII Congreso Internacional de AHILA. Berlín: Universidad Libre de Berlín.

Delors, J. y otros. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Paris: Santillana Ediciones UNESCO.

Departamento Administrativo de la Función Pública (2019a). *Decreto 1016. Tabla salarial 1278*. Bogotá.

_____. (2019b). *Decreto 1017. Tabla salarial 2277*. Bogotá.

Departamento Nacional de Planeación (1995). *Conpes económico 2779.* Bogotá: DNP. Versión digital en: https://www.dnp.gov.co

_____. (1997). *Conpes económico 2951*. Bogotá: DNP.

_____. (2010). *Conpes económico 3674.* Bogotá: DNP.

_____. (2017). *Documento de Distribución de los Recursos del SGP 021 de 2017*. Versión digital en: https://www.dnp.gov.co/programas/inversiones-y-finanzas-publicas/Paginas/Sistema-General-de-Participaciones---SGP.aspx

Dezalay, Y. y Garth, B. (2002). *La internalización de las luchas por el poder. La competencia entre abogados y economistas por transformar los Estados Latinoamericanos.* Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.

Diker, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en sociedades Adultocéntricas.* San José: DEI.

Dubet, F. (1998). Las figuras de la violencia en la escuela. *Revista francesa de pedagogía*, N° 123. Editada en castellano en Revista Reflexiones pedagógicas, N° 19, 2003.

Echavarría, C. (2012). Formar la ciudadanía en clave ética, moral y política. En C. Echavarría Grajales, y J. Meza Rueda. *Formación ético-política. Itinerarios sobre ciudadanía y violencia escolar* (pp. 27-45). Bogotá: Universidad de La Salle.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Panamá: Unicef y Plan.

Elias, N. (1998). *La civilización de los padres*. Bogotá: Norma.

Escobar, A. (2004). *La invención del desarrollo*. Popayán: Universidad del Cauca.

Estévez, M. (2002). *La convivencia escolar en los centros educativos. Diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo de Don Bosco.* Tesis doctoral. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Farías, I. (2010). *Adieu* a Bourdieu? Asimetrías, límites y paradojas en la noción de *habitus*. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, número 54, pp. 11-34.

Faure, E. (Et. al.) (1973). *Aprender a ser: educación para el futuro.* Unesco.

Fernández, J.M. y Puente, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. En: *Revista Española de investigaciones sociológicas (REIS)*, número 127, pp. 33-53.

Fernández, N. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos.* Buenos Aire: Fundación CIPPEC.

Fierro, C. (2018). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí: COMIE.

Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa y Universidad Iberoamericana de León.

Fierro, C.; Lizardi, A.; Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En: A. Furlán y T. Spitzer (Co.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011.* México: Colección Estados del Conocimiento. COMIE.

Fierro, C.; Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2014). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela.* México: Ediciones SM y SEP.

Flórez, L (2006). TIPICA: una metodología de prevención de la salud escolar. *TIPICA: Boletín electrónico de salud escolar.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Volumen 2, Número 2. En: www.tipica.org

Flórez, L. y Sarmiento, D. (2005). Programa TIPICA: un enfoque motivacional para la promoción de la salud escolar. *TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, Vol. 1, N°1. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Furlán, A.; Saucedo, C. y Lara, B. (Coord.) (2004). *Miradas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares.* México: Universidad de Guadalajara.

Furlán, A.; Pasillas, M.; Spitzer, T. y Gómez, A. (Comps.) (2010). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones.* Buenos Aires: Noveduc.

Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse.* Barcelona: Paidós.

García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____. (2014). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*, N° 55, pp. 108-124

_____. (2017). *Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad urbana.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, B., Guerrero, F. y Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar desde la mirada de las familias*. Bogotá: DIE.

García, B. y Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: DIE.

García, N. (2012). *El futuro sigue su marcha. Programa de Gobierno 2012-2015*. Mosquera: Alcaldía de Mosquera.

Girola, L. (1992). Teoría sociológica y fin de siglo. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Vol. XXXVII, No. 148.

Gobernación de Cundinamarca. Secretaría de Educación y Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Plan Decenal de Educación de Cundinamarca 2013–2022: Por un territorio educado, pacífico e innovador.* Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Gobernación de Cundinamarca (2016). *Caracterización y perfil del sector educativo.* Bogotá.

Gollás-Núñez, I. (2016). *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública.* Tesis de Doctorado Interinstitucional en Educación. Guadalajara: ITESO.

Gómez, A.; Zurita, Ú. y López, S. (2013). *La violencia escolar en México.* México: Ediciones Cal y Arena, Universidad de Colima y SINED.

González, A. (2008). *Plan Departamental de Desarrollo 2008-2012. Cundinamarca corazón de Colombia.* Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Guerra, M. I. y Guerrero, M. E. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En: E. Weiss (Coord.). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

Guerrero, F. y García, B. (2012). *Violencias en contexto*. Bogotá: DIE.

Guillén, J. (2008). Estudio crítico de la obra: La educación encierra un tesoro. *Laurus*, Vol. 14, número 26, pp. 136-167, Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Ed. Joaquín Moritz.

Gutiérrez, A. (2006). *Las Prácticas Sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreryra editor.

Guzmán, C. y Saucedo, C. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos. En: C. Saucedo; C. Guzmán; E. Sandoval y J. Galaz (coords.): *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativas. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011,* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, COMIE.

Han, B. (2013). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Hernández, O. (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. México: *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, Vol. 15, N° 46, pp. 945-967

Herrera, M. y Pinilla, A. (2001). Acercamientos a la relación entre cultura política y educación en Colombia. En: M. Herrera, y C. Díaz (comps.): *Educación y cultura política: una mirada interdisciplinaria.* Bogotá: UPN.

Hoyos, G. (2000). Formación ética, valores y democracia. En: M. Henao y J. Castro (Comps.). *Estado del Arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia.* Tomo I. Bogotá: Icfes, Colciencias, Socolpe.

Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires: Paidós.

Ibarrola, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos.* Madrid: Editorial Pirámide.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2011). *Resolución 9011*. Bogotá.

Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia.* Barcelona: Editorial Grao.

Jiménez, W. (2007). El enfoque de los Derechos Humanos y las políticas públicas. *Revista Civilizar*, Universidad Sergio Arboleda, 31-46.

Keiner, D. (2005). *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Goethe-Institut e ITESO.

Kemelmajer, A. (2004). *Justicia Restaurativa. Posible respuesta para el delito cometido por personas menores de edad.* Buenos Aires: Rubinzal - Culzoni Editores.

Krauskopf, D. (2006). *Estados del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares.* Washington: OPS-GTZ.

Landeros, L. y Chávez, C. (2014). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México.* México: INEE.

Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre juventud. *Revista Última Década*, Número 34. Valparaíso: Centro de Estudios Sociales.

Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: El desafío para crear una secundaria con sentido. En: C. Carvacho (Et. Al.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa.* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación y UNESCO.

Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Llinás, R. (1995). El Reto. Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia en el siglo XXI. En: E. Aldana y Otros. *Colombia al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Informe de la misión de Sabios.* Bogotá: Presidencia de la República, Colciencias y Tercer mundo editores.

London, S. y Formichella, M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la educación. *Economía y sociedad*, vol. 11, núm. 17. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Magendzo, A., M. Toledo y V. García. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre violencia escolar (20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX, Nº 1: 377-391, 2012.

Maggiolo, I. y Perozo, J. (2007). Políticas Públicas: proceso de concertación Estado-Sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, Año 12, N° 39. Universidad de Zulia.

Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar. Ensayos y experiencias.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Maldonado, C. (2010). Desterritorialización del cuerpo. El tatuaje y la episteme de lo subjetivo. *Perspectivas de la Comunicación*, Vol. 3, N° 1. Temuco: Universidad de la Frontera.

Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.* Barcelona: Planeta-Agostini.

Martín, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En: L. Alonso; E. Martín y J. Moreno (eds.) (2004). *Pierre Bourdieu. Las herramientas del sociólogo.* Madrid: Editorial fundamentos. 67-114 pp.

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

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

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

_____. (2015, a). *Verdades y mentiras sobre la escuela.* Capítulo III. La escuela surge para los pobres y Capítulo VI. Objetivación y naturalización de la infancia. Bogotá: Aula de humanidades.

_____ (2015, b). Governed and/or schooled. En: *Revista Pedagógica Histórica*. Volume LI, Number 1-2. London: Taylor & Francis Group, pp. 221-233.

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

Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño: ¿historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.

Mejía, J. M. (2013). *Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria.* Tesis del doctorado en ciencias con especialidad en investigaciones educativas. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Ministerio de Educación Nacional (1979). *Decreto 2277. Estatuto docente.* Bogotá: MEN

_____. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005. La educación un compromiso de todos.* Bogotá: MEN.

_____. (2002a). *Decreto 1278. Estatuto de profesionalización docente.* Bogotá: MEN.

_____. (2002b). *Decreto 3020*. Bogotá: MEN.

_____. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2015. Pacto social por la educación.* Bogotá: MEN.

_____. (2011). *Plan Sectorial de Educación 2010-2014.* Bogotá: MEN.

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

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

_____. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.* Bogotá.

_____. (18 de mayo de 2015). ¿Qué es el índice sintético de calidad educativa? En: colombiaaprende.edu.co.http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf

_____. (2017). *Mosquera cobertura en cifras OAPF, 2008-2017*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Justicia. (1994). *Ley 124. Prohibición de consumo de alcohol por menores de edad.* Bogotá: Presidencia de la República.

Ministerio de Justicia y del Derecho (2016). *Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas en Población Escolar Colombia 2016.* Bogotá: Minjusticia, Organización de los Estados Americanos y Observatorio de Drogas de Colombia.

Ministerio de Protección Social. (2010). *Decreto 120 sobre Consumo de Alcohol*. Bogotá.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). *Política Integral de Prevención y Atención del Consumo de Sustancias Psicoactivas. Resolución 0089.* Bogotá.

Mockus, A. y Cancino, D. (2012). Prólogo. En E. Chaux, *Educación, convivencia y agresión escolar*, pp. 15-38. Bogotá: Taurus y Universidad de los Andes.

Montoya, J. (2003). *Escuela, conflicto integracional y democracia.* Medellín: Instituto Popular de Capacitación. IPC.

Muñoz, G. (2011). Prácticas políticas de jóvenes "desde abajo y a la izquierda." En G. Muñoz [Et. al.] *Jóvenes y derechos en la acción. Voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá.* Bogotá: Personería de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas e IPAZUD.

Narodowski, M. (2009). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual.* Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.

Nietzsche, F. (1972). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Madrid: Alianza Editorial.

National School Climate Center (NCSC). (2015). www.schoolclimate.org

Ocampo, O. (2013). El movimiento sindical de los maestros en Colombia: de la acción colectiva estratégica a la acción colectiva identitaria. *Ánfora*, vol. 20, n° 35, Universidad Autónoma de Manizales.

OCDE. (2011). ¿Cómo algunos estudiantes superan su entorno socioeconómico de origen? En: *Pisa in focus,* No. 5. París: OCDE.

OCDE, CEPAL y CAF. (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015: educación, competencias e innovación para el desarrollo.* Paris: OCDE, CEPAL y CAF.

Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *REIFOP*, 13 (4). En: http://www.aufop.com

ONU (1985). *Reglas mínimas de las naciones unidas para la administración de justicia de menores*. Beijing: ONU.

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

_____. (1990). *Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil*. Riad: ONU.

_____. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena. Conferencia Mundial de Derechos Humanos.* Viena: ONU.

Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras.* Sevilla: Junta de Andalucía y Consejería de Educación y Ciencia.

_____. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno, y M. Soler, *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

_____. (2012). Violencia escolar y *bullying*. El estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En: *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 205–235). México: Siglo veintiuno editores.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención.* Barcelona: Graó.

Ospina, J. y Palacios, C. (2011). *Superando el asistencialismo: La Economía Social como horizonte de Política social en Colombia. Tesis de Maestría en Política Social*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Parra Sandoval, R. (1989). *Los maestros colombianos.* Bogotá: Plaza y Janés.

_____. (1994). *La escuela vacía*. Bogotá: Tercer Milenio y FES.

_____. (1996a). *Escuela y modernidad en Colombia. Volumen 2. La escuela rural.* Bogotá: Fundación FES, IDEP, Fundación Restrepo Barco.

_____. (1996b). *Escuela y modernidad en Colombia. Volumen 3. La escuela urbana.* Bogotá: Fundación FES, IDEP, Fundación Restrepo Barco.

Pastrana, A. (1998). *Cambio para construir la paz. Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002*. Bogotá: Presidencia de la República.

Paulín, L. (2006). *Disciplinamiento y escuela media. Un análisis de la experiencia de los consejos de convivencia.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Pavez, I. y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Revista Sociedades e infancias*, N° 3. Universidad Complutense de Madrid.

Peña, F. (1999). El conflicto en la esfera de la nueva normatividad educativa. En: *Pedagogía y saberes*, núm. 12. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Peppler, U. y Fisker, E. (1990). *Foro Mundial sobre la educación Dakar. Informe final*. Paris: Unesco.

Perales, C.; Arias, E. y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO y CONACYT.

Pérez, T. (2001). *Hacia una convivencia respetuosa. Nuevos paradigmas para su construcción.* Bogotá: Universidad Javeriana.

Pérez, A. (2015). *Los profesores como los actores clave para la construcción de la convivencia escolar.* Tesis doctoral. ITESO.

Pérez, A. y Bazdresch, M. (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. México: Ediciones SM y Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

Pérez, D. y Mejía, M. (1996). *De calles, parches, galladas y escuelas: transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy.* Bogotá: Cinep.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el *Habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* México: Fondo de Cultura Económica, pp. 265-308

Peters, M. (2005). Gestión y política educacional en un contexto global. Foucault, neoliberalismo y la doctrina de la gestión. En: N. Burbules [et al.]. *Globalización y educación: manual crítico.* Madrid: Ed. Popular.

Pineda, J. y García, F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Vol. XVIII, N.° 496*, Universidad de Barcelona.

Presidencia de la República. (1994). *Decreto 1860*. Bogotá: Presidencia de la República.

_____. (2002a). *Decreto 3020. Organización de la planta de personal del servicio educativo.* Bogotá.

_____. (2002b). *Decreto 1850. Jornada escolar y jornada laboral de docentes estatales.* Bogotá.

_____. (2015). *Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo 1075.* Bogotá.

Prieto, M.T. (2011) *Violencia Escolar: Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato*. México. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte.

Quintero, M. (2013). Narrativizar la Convivencia. Convivencia y trabajo en equipo en clave de ciudadanía. *Panel presentado en el Segundo Conversatorio Aprendizaje, trabajo en equipo y convivencia escolar posibles relaciones hoy.* Bogotá: Fundación Convivencia. Versión audiovisual en: https://www.youtube.com/watch?v=ukMRDpeJvlA

Rangel, X. (2007). La edad de responsabilidad penal de los adolescentes en México: algunas reflexiones. *Hechos y derechos, Revista del IIJ*, núm. 38, México: UNAM.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.

_____. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo. *Los jóvenes en México* (págs. 395- 429). México: Fondo de Cultura Económica.

Rey, J. (2016). *Plan de Desarrollo de Cundinamarca. Unidos podemos más. 2016-2020.* Bogotá: Gobernación de Cundinamarca.

Rincón, L. (2008). *Recuperemos a Mosquera. Plan de Gobierno 2008-2011*. Mosquera.

Rincón, O. (2010). *Análisis de la política de educación actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Tesis de grado en Filosofía.* Bogotá: Universidad de La Salle.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015).* Buenos Aires: Fundación CIPPEC e Instituto Natura.

Rivero, J. (2006). Globalización, educación y pobreza en América Latina: Los límites de las reformas educativas. En: X. Bonal. *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?* Barcelona: Fundación CIDOB.

Rodríguez, E. (2006). *Jóvenes, Movimientos juveniles y políticas públicas de juventud en la región andina: una hoja de ruta para encarar los desafíos del futuro.* Celaju y UNESCO.

Roth, A. (2003). Introducción para el análisis de las Políticas Públicas. *Cuadernos de Administración.* N° 30. Universidad del Valle.

Rozo, J. (2007). *Informe final de Gestión y resultados. Plan de Desarrollo: Desarrollo con justicia social.* Mosquera: Alcaldía de Mosquera.

Ruíz, J. (2007). *Sociología de las organizaciones complejas*. Universidad de Deusto.

Ruíz, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín.* Medellín: Instituto Popular de Capacitación IPC y Corporación de Promoción Popular.

Saldarriaga, O. (2003). *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Samper, E. (1994). *El salto social. Plan Nacional de Desarrollo. Ley de inversiones 1994-1998*. Bogotá: Presidencia de la República.

Sánchez-Rubio, D. (2014). Derechos humanos constituyentes, luchas sociales cotidianas e historización. *Revista del Cisen Tramas, Maepova*, N° 3, Universidad Nacional de Salta.

Santos, J. (2010). *Prosperidad para todos. Plan Nacional de Desarrollo.* Bogotá: Presidencia de la República.

_____. (2014). *Todos por un nuevo País. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Bogotá: Presidencia de la República.

Sastre, A. (2011). Práctica del tatuaje y el proceso de subjetivación. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*, Vol. 7, N° 1. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Secretaría de Gobierno. (2007). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá.* Bogotá.

Secretaría de Educación de Bogotá (SED). (2013). *Clima escolar y victimización en Bogotá 2013. Encuesta de convivencia escolar.* Bogotá.

Secretaría de Educación de Mosquera. (2012). *Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2012-2015*. Mosquera: Alcaldía de Mosquera.

Simons, M. y Masschelein, J. (2013). Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía de los dispositivos del aprendizaje. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 38, UPN, 93-102.

Steffgen, R., Recchia, S., y Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: a meta-analytic review. *Aggression and violent behavior* 18, 300-309.

Stenhouse, L. (1975). *La disciplina en la escuela.* Buenos Aires: Ateneo editorial.

Tapia, G. (2012). Perspectivas de los "nuevos estudiantes" al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En: E. Weiss (Coord.). *Jóvenes y bachillerato.* México: ANUIES.

Tawil, S. y Cougoureux, M. (2013). Una mirada actual a la educación encierra un tesoro. Evaluar la influencia del informe Delors 1996. *Investigación y prospectiva en educación. Contribuciones témáticas.* Número 4. UNESCO

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Torres-Melo, J. y Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas. Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y Ciudadanía*. Bogotá: IEMP Ediciones.

Torres, J. (2010). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Editorial Morata.

Uceda, F. (2011). *Adolescentes en conflicto con la ley. Una aproximación comunitaria: trayectorias, escenarios e itinerarios.* Valencia: Universitat de València. Tesis Doctoral.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre la educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Internacional Unesco Jomtien.* Nueva York: Unesco.

_____. (2000). *Educación para todos en las Américas. Marco de acción regional*. Santo Domingo: Unesco.

_____. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación.* Ginebra: Unesco.

_____. (2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el desarrollo sostenible*. Unesco.

Uribe, A. (2002). *Hacia un Estado comunitario. Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006.* Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

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

Valenzuela, J. (2009). *El futuro ya fue. Socio-antropología de los jóvenes en la modernidad.* México: Colegio de la Frontera del Norte.

Vasco, C.; Martínez Boom, A.; Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica. Una perspectiva epistemológica. En: G. Hoyos, *Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Vol. 29 pp. 99.127.

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

Verdu, P. (1989). La Teoría escalonada del ordenamiento jurídico de Hans Kelsen como hipótesis cultural comparada con la tesis de Paul Schrecker sobre la estructura de la civilización. *Revista de Estudios Políticos Nueva Época*, N° 66.

Wacquant, L. (2002). Durkheim y Bourdieu. El zócalo común y sus fisuras. En: *Revista Runa*, XXIII, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires

Weiss, E. (Coord.) (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES

_____. (2015). Más allá de la socialización y sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. En: *Educação e Pesquisa*, 2015, 41.

Zapata, J. (21 de abril de 2018). Los estratos en Colombia. Eres el lugar en el que vives. *El País*.

Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Bogotá: Magisterio.

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

Anexos

Anexo 1. Glosario de términos estudiantiles en Mosquera

Atarbán/atarbanes: osco, tosco, grosero.
Bluyineo: juegos sexuales de tocamientos, en donde dos personas de manera consensuada se frotan partes del cuerpo estando vestidos.
Boleta/ ¡qué boleta!: situación o persona excesivamente llamativa que causa vergüenza/ ¡qué vergüenza!
Capar clase: evadir clase, quedarse por fuera de clase estando en el colegio, sin autorización de los docentes.
Caspa: persona traicionera o que no genera confianza. Para el profesorado significa un estudiante difícil.
Chévere: estupendo, bueno, agradable.
Chino/china/chinito/chinita: niño/niña/niñito/niñita.
Chupamedias: lisonjero, adulador, persona que alaba o realiza tareas excesivas para ganar favores de sus superiores.
Combo: grupo.
Cucho/cucha: viejo/vieja. Expresión que usan los jóvenes para referirse a los adultos.
Echar al agua: delatar.
Emo: anglicismo abreviatura de *emotional*, en castellano emocional. Tribu urbana. Depresivo, triste, aislado.
Evasión de clase/ Evadir clase: quedarse por fuera de clase estando en el colegio, sin autorización de los docentes.
Flecho: persona clave para algo, contacto o informante, persona que facilita una actividad.
Fara: apócope de farándula, se refiere a los jóvenes que siguen las modas.
Farra: fiestas, fiestas juveniles.
Fresquiado: tranquilo, despreocupado.
Gomelo/gomela: joven de estrato alto que sigue la moda con uso de marcas costosas.
Gozarse/ goce: besarse, beso, también hace referencia a una relación amorosa ocasional solamente para besarse.
Guisa/guiso: persona sin clase, chabacano, ordinario.
Jartar: manera despectiva para referirse a tomar bebidas alcohólicas.
Joder: en Colombia es sinónimo de divertirse, hacer bromas o recochar, pero también puede significar incomodar.
Lamber: lisonjear, adular, alabar o realizar tareas excesivas para ganar favores de sus superiores.
Lambón/lambona: lisonjero, adulador, persona que alaba o realiza tareas excesivas para ganar favores.
Madriar: ofender con palabras soeces, mentar la madre.
Mamera: molestia, cansancio, pereza.
Mamón: fastidioso, molesto.
Monedita: juego en que cada jugador lanza una moneda para que rebote contra la pared y gana quien logre que su moneda tenga la menor distancia. El ganador se lleva todas las monedas en juego.
Nerdo/nerda/nerdito: estudiante muy dedicado a sus labores escolares. Juego que se practica en la cárcel.
Ñero/ñera: compañero o compañera. Persona sin clase, ordinaria, chabacana.
Panela/ panelita: bloque macizo de dulce de caña de azúcar como ingrediente. Teléfono celular anticuado.
Parar/pararse: pelearse, hacer reclamo que termina en riña.
Parce/parcero/parcera: amigo/amiga, compañero/compañera.
Pelado/pelada: niño/niña.
Picado/picada: engreído/engreída.
Picárselas/ picar/ venir a picar: creerse más, ser engreído.
Pilo/piloso: inteligente, despierto, sagaz.
Pirobo: en el lenguaje callejero colombiano es una palabra soez, para referirse ofensivamente a una persona, en sus inicios tuvo connotaciones sexuales en relación con la prostitución homosexual.
Pistazo, darse pista: casar pelea, acordar una pelea o riña, generalmente a las afueras de la escuela.
Rap: género musical caracterizado por la improvisación vocal rítmica con escaza melodía.
Rata: delincuente de poca monta.
Recocha: diversión, juegos, bromas. Rechocar: jugar, divertirse, bromear.
Rosca, rosquero/rosquera: grupo de influencia que generalmente implica clientelismo o favoritismo.
Sapo/sapa: delator/delatora, traidor/traidora.
Tinto: café negro.
Vainas: cosas.
Verraco/verraca: aunque el término define a un cerdo semental, en el uso coloquial en Colombia se refiere a una persona pujante, persistente, exitosa. También puede denotar una situación que presenta dificultades para lo que se necesita ser muy persistente para sobrellevarla.

Anexo 2. Fichero

a. Ejemplo de ficha

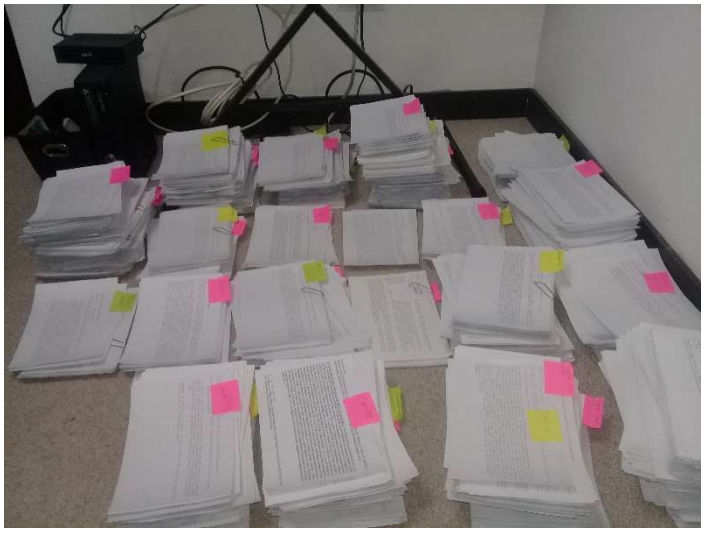
Interacciones/prácticas sociales cotidianas/condiciones de posibilidad de la democracia en la escuela
Tiempo: 2001 Espacio: Colombia

Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas (Col)*, (15), 10-23.

"Es sobre todo en el nivel de las interacciones, en el de las prácticas sociales cotidianas dentro y fuera del aula, en los procesos de comunicación y de interrelación cultural, es decir, en el ámbito de las relaciones informales, en donde es factible determinar las modalidades de formación y práctica democrática, así como sus verdaderas condiciones de posibilidad." (Cubides, 2001, p. 12)

Resumen: para Cubides no es las formas institucionalmente establecidas de gobierno escolar en las que se potencia la formación y práctica democrática, sino en las prácticas sociales cotidianas.

b. Fichero. Registro fotográfico



Anexo 3. Guía de entrevista semiestructurada a maestros

<table>
<tr><td colspan="5">UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
La convivencia escolar desde las prácticas sociales.
Investigador: Mario Fernando Chacón Sánchez</td></tr>
<tr><td colspan="5">ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</td></tr>
<tr><td>SESIÓN</td><td>LUGAR, FECHA Y HORA</td><td>POBLACIÓN</td><td>OBJETIVO ESPECÍFICO</td><td>CATEGORIAS</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Maestros y maestras (seleccionar clase)
Incorporado ☐ No-incorporado ☐ Heterodoxo ☐
Autoritario ☐ Permisivo ☐ Democrático ☐
Antiguo ☐ Nuevo ☐</td><td>Establecer los diferentes intereses que tienen estudiantes y maestros por permanecer en el campo escolar a partir de la observación de prácticas sociales en escuelas públicas de Mosquera-Cundinamarca.</td><td>Agente
Incorporación al campo
Illusio
Histéresis</td></tr>
<tr><td>AGENDA DE LA SESIÓN</td><td colspan="4">1. Instalación:
Saludo, registro de asistencia y ficha de entrevistado, 5 min.
Definición de metodología y las reglas de juego de la sesión, confidencialidad de la información, 5 min.
Contextualización de la temática de discusión: 5 min.
2. Desarrollo de la sesión: 1:40 horas
Se proponen las siguientes preguntas para el desarrollo de la discusión:
¿Tiene sentido la escuela hoy?,
¿Cómo percibe a sus estudiantes, por qué?,
¿Para qué ser maestro hoy?,
¿Preferiría estar en otro lugar y en otro trabajo, por qué?
¿Cómo eran la convivencia escolar hace algunos años, la disciplina, las relaciones entre maestros y estudiantes, los conflictos, las normas de antes y de ahora?,
¿Qué mejoró a ese respecto, qué empeoró, por qué?,
¿Le gustaría que las cosas fueran como antes, por qué?,
¿Qué es lo más difícil de aceptar de la convivencia escolar en la actualidad actual y por qué?,
¿A qué se deben esos cambios de la convivencia escolar en la actualidad?
3. Cierre: 5 min</td></tr>
<tr><td>RECURSOS EMPLEADOS</td><td colspan="4">Lugar, grabadora de audio, guía de la entrevista, ficha de registro de entrevistado, registro de asistencia, refrigerio, libreta de notas, esfero</td></tr>
<tr><td>OBSERVACIONES</td><td colspan="4"></td></tr>
</table>

Anexo 4. Guía de entrevista semiestructurada a estudiantes

<table>
<tr><td colspan="6">UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
La convivencia escolar desde las prácticas sociales.
Investigador: Mario Fernando Chacón Sánchez</td></tr>
<tr><td colspan="6">ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</td></tr>
<tr><td>SESIÓN</td><td>LUGAR, FECHA Y HORA</td><td colspan="3">POBLACIÓN</td><td>OBJETIVO ESPECÍFICO</td><td>CATEGORÍAS</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="3">Estudiantes (seleccionar clase)
Incorporado ☐ No-incorporado ☐ Heterodoxo ☐</td><td>Establecer los diferentes intereses que tienen estudiantes y maestros por permanecer en el campo escolar a partir de la observación de prácticas sociales en escuelas públicas de Mosquera-Cundinamarca.</td><td>Agente
Incorporación al campo
Illusio</td></tr>
<tr><td rowspan="3">AGENDA DE LA SESIÓN</td><td colspan="5">1. Instalación:
Saludo, registro de asistencia y ficha de entrevistado, 5 min.
Definición de metodología y las reglas de juego de la sesión, confidencialidad de la información, 5 min.
Contextualización de la temática de discusión: 5 min.</td></tr>
<tr><td colspan="5">2. Desarrollo de la sesión: 1:40 horas
Se proponen las siguientes preguntas para el desarrollo de la discusión:
¿A qué te envían a la escuela?, ¿A qué vienes a la escuela?,
Si pudieras escoger entre venir a la escuela o no venir ¿qué decidirías y por qué?
¿Qué te ofrece la escuela?
Define tu escuela ¿Cómo es esta escuela?
¿Cuáles son las principales problemáticas de convivencia en la escuela?
¿Cómo te defines en relación con la convivencia en la escuela?
¿Por qué hay conflictos en la escuela?
¿Cómo es la relación entre estudiantes y maestros?
¿Cómo son las normas y acuerdos en esta escuela?</td></tr>
<tr><td colspan="5">3. Cierre: 5 min</td></tr>
<tr><td>RECURSOS EMPLEADOS</td><td colspan="5">Lugar, grabadora de audio, guía de la entrevista, ficha de registro de entrevistado, registro de asistencia, refrigerio, libreta de notas, esfero</td></tr>
<tr><td>OBSERVACIONES</td><td colspan="5"></td></tr>
</table>

Anexo 5. Guía de grupo Focal a maestros

<table>
<tr><td colspan="5">UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
La convivencia escolar desde las prácticas sociales.
Investigador: Mario Fernando Chacon Sánchez</td></tr>
<tr><td colspan="5">ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</td></tr>
<tr><td>SESIÓN</td><td>LUGAR, FECHA Y HORA</td><td>POBLACIÓN</td><td>OBJETIVO ESPECÍFICO</td><td>CATEGORIAS</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Maestros (seleccionar clase)
Incorporado ☐ No-incorporado ☐ Heterodoxo ☐
Autoritario ☐ Permisivo ☐ Democrático ☐
Antiguo ☐ Nuevo ☐</td><td>Caracterizar las estrategias que llevan a cabo estudiantes y maestros en sus prácticas sociales para posicionarse en el campo escolar y la manera como esto incide en la convivencia en escuelas de básica secundaria en Mosquera-Cundinamarca.</td><td>Prácticas sociales
Sentido práctico
Capitales (simbólico, cultural, social, económico)
Posiciones en el campo
Habitus</td></tr>
<tr><td>AGENDA DE LA SESIÓN</td><td colspan="4">1. Instalación:
Saludo, registro de asistencia y ficha de asistentes, 5 min.
Definición de metodología y las reglas de juego de la sesión, confidencialidad de la información, 5 min.
Contextualización de la temática de discusión: 5 min.
2. Desarrollo de la sesión: 1:40 horas
Se proponen las siguientes preguntas para el desarrollo de la discusión:
¿Cómo se siente en su escuela, por qué?, ¿Qué expectativas tiene como persona, como ciudadano, como trabajador y Qué hace en su trabajo como maestro para dar cuenta de esas expectativas?, ¿Qué estrategias hay que llevar a cabo para mejorar, para ascender, para posicionarse?
¿Cómo percibe a sus compañeros, por qué?, ¿Hay conflictos entre maestros, por qué, cómo se resuelven?
¿Hay elitismo en esta escuela entre el profesorado, por qué?, ¿considera que tiene alguna incidencia en el desempeño profesional los recursos económicos que se tienen como maestro, por qué?
¿Tiene alguna incidencia entre los maestros de esta escuela tener más títulos académicos, por qué?, ¿Además de los títulos académicos qué otros aspectos se consideran relevantes en esta escuela para ser considerado buen maestro?
¿Cómo son las relaciones entre maestros en esta escuela, por qué?, ¿Qué grupos o subgrupos de maestros se conforman en esta escuela, por qué?, ¿Es importante pertenecer a grupos o subgrupos de maestros en esta escuela, por qué?
¿Cómo se relacionan los maestros con los estudiantes, por qué?, ¿Cómo se tratan en esta escuela a los estudiantes rebeldes o que manifiestan insatisfacción con esta escuela?
¿Qué estudiantes tienen aceptación y buena imagen en esta escuela y por qué?, ¿Cuáles son rechazados? ¿Qué maestros tienen prestigio y buen posicionamiento en esta escuela y por qué?, ¿Qué hay que hacer para tener buena imagen y prestigio como maestro en esta escuela y por qué?, ¿Qué maestros son rechazados en esta escuela y por qué?
3. Cierre: 5 min</td></tr>
<tr><td>RECURSOS EMPLEADOS</td><td colspan="4">Lugar, grabadora de audio, guía de la entrevista, ficha de registro de entrevistado, registro de asistencia, refrigerio, libreta de notas, esfero</td></tr>
<tr><td>OBSERVACIONES</td><td colspan="4"></td></tr>
</table>

Anexo 6. Grupo Focal a estudiantes

<table>
<tr><td colspan="5">UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
La convivencia escolar desde las prácticas sociales.
Investigador: Mario Fernando Chacón Sánchez</td></tr>
<tr><td colspan="5">ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA</td></tr>
<tr><td>SESIÓN</td><td>LUGAR, FECHA Y HORA</td><td colspan="2">POBLACIÓN</td><td>OBJETIVO ESPECÍFICO</td><td>CATEGORIAS</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td colspan="2">Estudiantes (seleccionar clase)
Incorporado ☐ No-incorporado ☐ Heterodoxo ☐</td><td>Caracterizar las estrategias que llevan a cabo estudiantes y maestros en sus prácticas sociales para posicionarse en el campo escolar y la manera como esto incide en la convivencia en escuelas de básica secundaria en Mosquera-Cundinamarca.</td><td>Prácticas sociales
Sentido práctico
Capitales (simbólico, cultural, social, económico)
Posiciones en el campo
Habitus</td></tr>
<tr><td colspan="2">AGENDA DE LA SESION</td><td colspan="3">1. Instalación:
Saludo, registro de asistencia y ficha de asistentes, 5 min.
Definición de metodología y las reglas de juego de la sesión, confidencialidad de la información, 5 min.
Contextualización de la temática de discusión: 5 min.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">2. Desarrollo de la sesión: 2:40 horas
Se proponen las siguientes preguntas para el desarrollo de la discusión:
¿Tienes alguna estrategia para sentirte mejor en la escuela con tus amigos, con los demás estudiantes, con los profesores y en los resultados académicos, cuál es, por qué?
¿Cómo se resuelven los conflictos en la escuela, por qué?
¿Cómo percibes a tus profesores?, ¿Por qué?
¿Consideras que es importante demostrar tener más dinero en tu escuela?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿De dónde se obtiene el dinero en la escuela, de qué manera?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo y para qué se usa el dinero en tu escuela?
¿Quiénes tienen mejores resultados en tu escuela y por qué?, ¿Qué hay que hacer para tener buenos resultados en tu escuela y por qué?, ¿Cómo son percibidos quienes tienen mejores resultados en tu escuela y por qué?, ¿Cómo son percibidos quienes tienen más bajos resultados en tu escuela y por qué?
¿A quiénes consideras tus amigos y por qué?, ¿Cómo te relacionas con tus profesores y por qué?, ¿A qué grupos perteneces en tu escuela, para qué?, ¿Consideras que es importante pertenecer a grupos en tu escuela, por qué?, ¿Con qué te identificas de tu escuela, qué te hace tener sentido de pertenencia con tu escuela y por qué?
¿Qué estudiantes tienen aceptación y buena imagen en tu escuela y por qué?, ¿Qué hay que hacer para tener buena imagen y aceptación en tu escuela?, ¿Quiénes son rechazados en tu escuela y por qué?</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="3">3. Cierre: 5 min</td></tr>
<tr><td colspan="2">RECURSOS EMPLEADOS</td><td colspan="3">Lugar, grabadora de audio, guia de la entrevista, ficha de registro de entrevistado, registro de asistencia, refrigerio, libreta de notas, esfero</td></tr>
<tr><td colspan="2">OBSERVACIONES</td><td colspan="3"></td></tr>
</table>