

CONVIVENCIA: UN DISCURSO TOTAL POSTURAS DESDE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL¹



Resumen

Este texto es producto de una serie de investigaciones que se vienen adelantando en la Fundación Convivencia Centro de Investigación Educativa. Corresponde a una segunda parte en la que realiza un análisis sobre el uso de la noción *convivencia* en las publicaciones oficiales - especialmente por parte del Ministerio de Educación Nacional -estableciendo que esta noción se ha constituido en una totalidad al entablar relaciones con otros discursos educativos generales o totales, tales como el de *calidad educativa*, *formación para la ciudadanía y la educación (o formación) en derechos humanos*. Cada apartado que lo conforma, analiza la correspondencia que estas totalidades entablan con el discurso de *convivencia*. Las conclusiones, que se delimitan como “preliminares”, recogen los hallazgos de cada relación y dejan abierto el camino para un tercer análisis bajo la hipótesis planteada.

María Isabel Heredia

mihd08@fundacionconvivencia.org

Asesora pedagógica de la Fundación Convivencia y magíster en Historia.

Abstract

This text is the result of a series of investigations that are being advanced in the Fundación Convivencia Centro de Investigación Educativa. Corresponds to a second part that performs an analysis of the use of the notion coexistence in official publications - especially by the Ministerio de Educación Nacional, stating that this notion has become a whole to engage with other general educational discourses or total, such as the “quality of education”, “citizenship training” and “education (or training) on human rights”. Each section that forms, correspondence analyzes these wholes engage with the discourse of coexistence. The findings, those defined as “preliminary” findings collected every relationship and leave the way open for a third analysis under the hypothesis.

Palabras clave: Totalidad, educación para la convivencia, calidad educativa, formación para la ciudadanía, educación en derechos humanos, educación para la democracia, educación para la paz, educación (o formación) integral y educación para el medio ambiente.

Orejas grandes

“Existe un problema que aunque parece muy pequeño, en ocasiones, por sus implicaciones de orden psicológico, se puede convertir en gigantesco. Son las orejas que se hallan, en su parte superior y lateral, muy separadas del cuero cabelludo. Cuando un pequeño ingresa al colegio y sus compañeros se mofan de él y le aplican motes y le hacen chanzas sobre su deformidad auricular puede sufrir graves trastornos emocionales.

La parte superior del pabellón auricular, llamada hélix, debe estar separada del cuero cabelludo entre uno y uno y medio centímetros máximo. Cuando esta distancia es mayor, las orejas se ven antiestéticas, dependiendo de su tamaño; si son muy grandes, la deformidad es más notoria que si son pequeñas.

Claro está que como la oreja se desarrolla precozmente, en ocasiones se las ve desproporcionadas con el tamaño de la cabeza y, a medida que esta va creciendo, el defecto va desapareciendo; pero si no se presenta el caso de orejas de murciélago, orejas de jeep con las puestas abiertas como las llamaba el compañero de un pequeño paciente que en determinado momento se negaba a regresar a su colegio por temor a las burlas de que era objeto.

Hay moderados grados de malposición que pueden ser disimulados con el peinado, pero también hay casos que ningún tipo de peinado puede ocultar.

La mejor edad para corregir este defecto es la preescolar, para así evitarle al niño problemas de orden psicológico.

La cirugía plástica y estética tiene como solución a este problema

una intervención que consiste en la recolocación, por así decirlo, del pabellón auricular en la posición correcta. Es una intervención que puede efectuarse con anestesia general y muchas veces aun con anestesia local (esto es lo más usual) y que no demanda gran incapacidad para el paciente. La cicatriz se localiza detrás de la oreja de tal manera que en muy poco tiempo no se va a notar.

También es una operación que se hacen practicar adultos que por años sufrieron, porque sus padres ignoraban la existencia de un remedio eficaz y rápido para su problema.”

Axel Vargas. Médico Cirujano Plástico Estético

Abril de 1978

Introducción

En una pequeña sección dedicada a la moda, los obituarios y los consejos domésticos para el ama de casa, un 18 de abril de 1978 el diario El Tiempo publicaría este artículo escrito por un médico cirujano preocupado por las posibles *burlas* que en su colegio pudiera sufrir un niño que naciera con *orejas de murciélago*. Este artículo nos suscita gran inquietud, especialmente por el hecho de que, por lo menos en el tiempo de su publicación, los posibles *traumas psicológicos* de los que un niño pudiera ser objeto

en su contexto escolar, no era interés del Ministerio de Educación Nacional, y es aquí donde queremos ubicar el problema que nos convoca: la *convivencia* constituida como una totalidad, un objeto de saber enseñable, público, normativizado e implementado en un contexto en el cual se considera que está ausente: la escuela. Por tanto, el propósito del presente texto gira en torno a los discursos que han confiscado el saber sobre *convivencia*, específicamente a partir de las fuentes gubernamentales, tales como las publicaciones emanadas desde el Estado encarnado en el Ministerio de Educación Nacional (MEN).



// Los discursos totalizantes que vamos a analizar en este texto, basan su poder en el enganche y la confiscación de varios objetos, con el fin de traducirlos en discursos generales.”



En los últimos dos años, este organismo ha realizado una serie de guías instrumentales que tienen como objeto la implementación de la *convivencia* en las aulas de los establecimientos educativos del país. Estos eventos enunciativos configuran la *convivencia* como una necesidad y se suma así a una serie de requerimientos que se le hacen al denominado sistema educativo actual, un nuevo saber, una nueva verdad, y una demanda infinita legitimada en la sociedad deseada. A partir de estas posiciones, planteamos, como hipótesis que la *convivencia* en tanto verdad total y asumida hoy como natural para la escuela, ha requerido - para revestirse de tal poder - de su enganche con otros discursos totales, tales como *calidad de la educación, formación para la ciudadanía, formación para los derechos humanos, formación (o educación) para la democracia, educación para la paz, educación (o formación) integral y educación para el medio ambiente*. Estableceremos la forma en que la *convivencia* se revela en tanto verdad para la educación. Siguiendo el planteamiento de Michel Foucault, se trataría de aproximarnos a *presentar la voluntad que mueve este discurso y la intención estratégica que*

lo sostiene (Foucault, 1998:9), en este caso, desde los enunciados de uno de los organismos del Estado.

Este texto procede de las investigaciones que se han venido adelantando al interior de la Fundación Convivencia Centro de Investigación Educativa, especialmente de un artículo publicado en el número 3 de esta misma revista titulado: *Apuntes para una visión histórica de la noción de convivencia en el contexto educativo* (Heredia, 2013), en donde se exploró la emergencia de la noción en el contexto de la literatura internacional. Para este número, hemos elegido analizar los enganches que se establecen entre *convivencia y calidad de la educación, formación para la ciudadanía y formación para los derechos humanos*; y en una futura edición, completaremos el análisis observando, bajo la misma hipótesis, la relación con *formación (o educación) para la democracia, educación para la paz, educación (o formación) integral y educación para el medio ambiente*.

No sobra aclarar que aunque esta exploración ha priorizado los enunciados del MEN, y a partir de allí se ha intentado realizar una reconstrucción mínima de la emergencia de la noción de *convivencia*

desde sus fuentes, ello no implica que sea el único agente enunciativo al respecto, ni que esta noción se haya construido exclusivamente desde allí. Por tanto, consideramos este texto solo una investigación preliminar, pues la exploración aquí descrita debe ponerse a dialogar con otras enunciaciones, originadas en otros lugares no necesariamente de corte estatal que también se han ocupado de la temática, tales como la academia, las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones internacionales, por solo mencionar algunos.

Convivencia en tanto “totalidad”

Los discursos totalizantes que vamos a analizar en este texto, basan su poder en el enganche y la confiscación de varios objetos, con el fin de traducirlos en discursos generales. Se muestran, siguiendo el planteamiento de Foucault, remitidos los unos a los otros para constituirse en figuras únicas que: “...entran en convergencia con instituciones y prácticas, y entrañan significaciones que pueden ser comunes a toda una época. Cada elemento tomado en consideración se admite como la expresión de una totalidad a la que pertenece y lo rebasa.” (Foucault,

1979:201); y ello produce a su vez el efecto de “texto uniforme” que tiene la tendencia a articular objetos distintos y dispersos que, en épocas anteriores a la manifestación de sus enganches, no se pensaban o no se presentaban de tal manera.

Establecemos entonces que, en parte, lo que motiva la unificación de estos objetos fragmentados (tales como *calidad*, *derechos*, *convivencia* o *democracia*) en la figura de un discurso total podría hallarse en una articulación estratégica de poder que hace que se produzcan ciertas relaciones “solidarias” entre los discursos – extrañamente sin someterse entre sí, es decir, sin renunciar a su “soberanía”, sino precisamente con el efecto de su fortalecimiento mutuo – que terminan, en su trasfondo y dependiendo de la ubicación estratégica en los textos, tendiendo a “significar” lo mismo, pues todos se remiten entre sí: “... ya que es a él solo al que se refieren todos, siendo el que constituye la verdad de todos: plétora de los elementos significantes en relación con ese significado único.” (Foucault, 1979:201).

Lo anterior puede demostrarse a partir del siguiente ejercicio: si se busca en algún texto oficial producido desde 1990 (guías pedagógicas, estándares, planes de desarrollo o decenales, entre muchos más) el enunciado *convivencia*, aparece asociado a otras nociones como *calidad*, *derechos*, *democracia* y *ciudadanía* (entre otras), además de ello, es importante no perder de vista que la misma noción “convivencia” es reciente en el contexto de las enunciaciones educativas, calculamos que aproximadamente a partir de 1990.

A partir de este descubrimiento, quisimos expresar cierto extrañamiento acerca de los discursos

sobre los cuales, en estos momentos, se cimenta la noción. La totalidad, para el caso de la noción de convivencia que analizaremos, constituye también una forma estratégica de revestimiento para constituirse como verdad aceptada. Percibimos en dicha totalidad, la administración de un conjunto de *discursos raros* (Foucault, 1979:205), que se reúnen para fortalecerse.

En parte, una propuesta política y de largo alcance que planteamos a partir de este análisis es precisamente fracturar de alguna manera esta totalidad, que en esencia ha confiscado el saber sobre convivencia desde el punto de vista de la práctica pedagógica. Quizás aún es demasiado pronto para ofrecer explicaciones directas sobre los efectos de la configuración de tales totalidades, pero sospechamos que es altamente posible que la organización total de los discursos educativos y pedagógicos de este corte esté depositando y multiplicando en la escuela y el maestro ciertas responsabilidades infinitas y de difícil consecución, dada su amplitud.

Convivencia y calidad de la educación

La *calidad de la educación* es un objeto que probablemente haya tenido su lugar de emergencia a partir de la década de 1950. Investigaciones recientes han demostrado que no sólo la noción ha enfrentado transformaciones hasta constituirse en un discurso que cobija múltiples dimensiones, sino que también emergió articulado al modelo de desarrollo imperante. De la misma manera, es importante tener en cuenta que tal noción ha tenido la cualidad flexible para acomodarse al carácter transformativo que ha venido manifestando la educación a partir de la segunda mitad del siglo XX².

La evidente fuerza enunciativa que cobraría la *calidad de la educación* la constituye en un discurso altamente estratégico y, en este sentido, con todo objeto que entable relación el efecto sería su legitimación dentro del campo educativo. La Ministra de Educación - en la Guía Número 49, elaborada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el objetivo de aplicar la Ley de Convivencia (Ley 1620) en los establecimientos educativos – fundamenta, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, que tanto la *calidad de la educación como la formación para el ejercicio de la ciudadanía* constituyen las herramientas para “formar a las ciudadanas y ciudadanos que el país necesita” (MEN, 2013:5), específicamente se trata de “ciudadanos” que contribuyan al “desarrollo cultural, económico, político y social y en la sostenibilidad ambiental; en el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad, como parte de una nación próspera, democrática e incluyente.” (MEN, 2013:5)

Según podemos observar, la *calidad de la educación* se le relaciona directamente con la *formación* de cierta demanda de *ciudadanos* que se requieren para alcanzar múltiples “desarrollos” (económicos, sociales, culturales, políticos y de sostenibilidad ambiental), que a su vez serían posibles si se ejercitan varias cualidades, entre ellas la de convivir pacíficamente.

Notemos que las nociones de *calidad*, *convivencia*, *ciudadanía* y *paz* integran el cuadrante que acoge, desde la perspectiva gubernamental actual, los ideales de sociedad que corresponden a las demandas

infinitas que en este momento se le hacen a la escuela: *progreso, prosperidad, competitividad, igualdad, diversidad y pluriculturalidad*; ideales que serán conseguidos, según observamos en el siguiente apartado, mediante la construcción de una *herramienta que organice el sistema educativo, y al parecer, un sistema educativo organizado*, llevaría al fortalecimiento de un tipo específico de *convivencia* que antes no existía, la *convivencia escolar*:

“La Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario aportan al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación para el ejercicio de la ciudadanía, al convertirse en herramientas de política pública que organizan el sector educativo para contribuir al fortalecimiento de la convivencia escolar. De igual forma, la ley hace énfasis en la necesidad de entender la convivencia escolar como un asunto colectivo, cuya responsabilidad es compartida entre la comunidad educativa y otros sectores involucrados.” (MEN, 2013:17)

Como la percepción de la calidad en tanto totalidad extrema es valorada como positiva, se produce un efecto de verdad en los demás discursos que se le adhieren. Para el caso de la *Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar*, las apuestas están dadas, primordialmente, sobre las cuestiones formativas del sujeto en tanto la relación que entablen *calidad y convivencia*, y estas a su vez se hallen ancladas en la formación para la vida. En cuanto al argumento de que los ambientes *sanos de convivencia* influyen en el aprendizaje, las guías que ofrece el Ministerio también brindan otra forma de legitimar la relación que entablan *convivencia y calidad de la educación*, esta vez instalándose en

el aprendizaje bajo aquel argumento infalible que establece que los niños, niñas y jóvenes aprenden mejor en donde se establezcan *ambientes [democráticos, adecuados, sanos]* de aprendizaje, y probablemente, desde allí podríamos situar parte de las propuestas del llamado *clima escolar*:

“Esta preocupación se justifica porque la convivencia escolar se ha convertido en un indicador relevante para la calidad en el sistema educativo, no sólo por la creciente preocupación por los problemas de disciplina en las aulas, sino por la necesidad de generar estrategias pedagógicas específicas que involucren una conciencia del aprender juntos, participar activamente y vivir en comunidad (Pérez-Juste, 2007)” (MEN, 2013:197)

No obstante, consideramos que la relación de las nociones *convivencia (y convivencia escolar)* y calidad de la educación no es exclusivo de las recientes enunciaciones y tampoco creemos que el Estado sea su único enunciante. En la mayoría de los casos, se encuentra el uso de fuentes críticas de pensamiento para fundamentar los perfiles deseables, por ejemplo en cuestión de *calidad educativa* en el marco de una “modernidad replanteada”, en donde las fuentes críticas del pensamiento liberal - como acudiendo a Habermas se sigue el apartado siguiente -, aportarían un marco de justificación que vincularía las acciones dialógicas para la vida colectiva con, por supuesto, la *calidad educativa*:

“En Habermas, la moralidad se construye gracias a un proceso comunicativo libre de dominación. Parte de la base de que la vida colectiva se realiza a través de acciones comunicativas en las que los individuos están en

posición de hablante y oyente tratando de entenderse. Esta acción comunicativa tiene unos requisitos de validez y unas reglas que suponen en todo caso, que las personas se reconozcan como interlocutores válidos. (...) En el marco de esta modernidad replanteada, frente al problema de cómo igualar esa capacidad de interlocución, Habermas, como muchos pensadores liberales, responde que la única forma es elevar al máximo las oportunidades y la calidad de la educación, la libertad de prensa y en general los mecanismos democráticos de participación política.” (MEN, 1998a:17)

En los apartados siguientes observaremos cómo este enunciado de *calidad* continúa presente y entrelazado con los demás objetos que han entablado relación con la noción de convivencia desde lo dispuesto por el Ministerio, y quizás uno de los más amplios y equiparables a la noción que aquí trabajamos es el de *formación para la ciudadanía*, que de manera casi natural tiende a asociarse a convivencia, pero en su desglose podemos hallar algunas sorpresas.

Convivencia y formación para la ciudadanía

La noción de *ciudadanía* en el contexto educativo obtuvo su mayor impulso a partir de la formulación de los planes decenales de educación, según las exigencias de la Ley General de Educación en 1994 (Ley 115). Sin embargo, los usos de esta noción y su enganche con la de *convivencia* no siempre guardaron el mismo comportamiento, empezando porque en la misma Ley General, la *formación para la ciudadanía* no aparece como parte de los fines de la educación que se establecen

en el artículo quinto. Su lugar lo ocuparía lo *cívico*, pero al parecer como uno de los valores que hacen parte de la denominada *formación integral*, según el primer numeral de estos fines:

“1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.” (Art. 5. Ley 115 de 1994).

Ya en lo referente a la *formación del educando*³, la Ley General establece que la educación debe operar en tres planos: el primero de ellos tendiente a favorecer el desarrollo de la personalidad, el segundo a dar acceso (a la cultura y a la ciencia y la tecnología) y finalmente a formar en diversos valores, y entre ellos se cuenta lo *ciudadano* en el mismo nivel de lo ético, lo estético, lo moral y lo religioso:

“ARTICULO 92. Formación del educando. La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país.” (Art. 92. Ley 115 de 1994)

Lo *ciudadano*, como parte un conjunto de valores, que al igual que el desarrollo de la personalidad y el acceso a la ciencia y la tecnología, deben, según el artículo anteriormente citado, facilitarle al estudiante la posibilidad de realizar *actividades útiles*, al parecer no para

sí mismos o el conjunto social, sino para el *desarrollo socioeconómico del país*.

La Constitución de 1991⁴ había establecido en su Artículo 41 la obligatoriedad de la *instrucción cívica* y el fomento de prácticas democráticas para *los valores de la participación ciudadana*, aspecto que también se ratifica en la Ley 115:

“Artículo 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.” (Art. 41. Constitución Política de 1991).

Notemos que *instrucción cívica* y *participación ciudadana* aparecen aquí como dos objetos distintos. Consideramos, por tanto, que lo que se denominó propiamente como *formación para la ciudadanía* empezó realmente a cobrar vigencia para la política pública educativa después de mediados de la década de 1990. En el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 1996 – 2005, por ejemplo, se consideraba que la educación, además de aumentar la capacidad productiva de las personas, posibilitaría también, entre otras dimensiones, la construcción de ciudadanía:

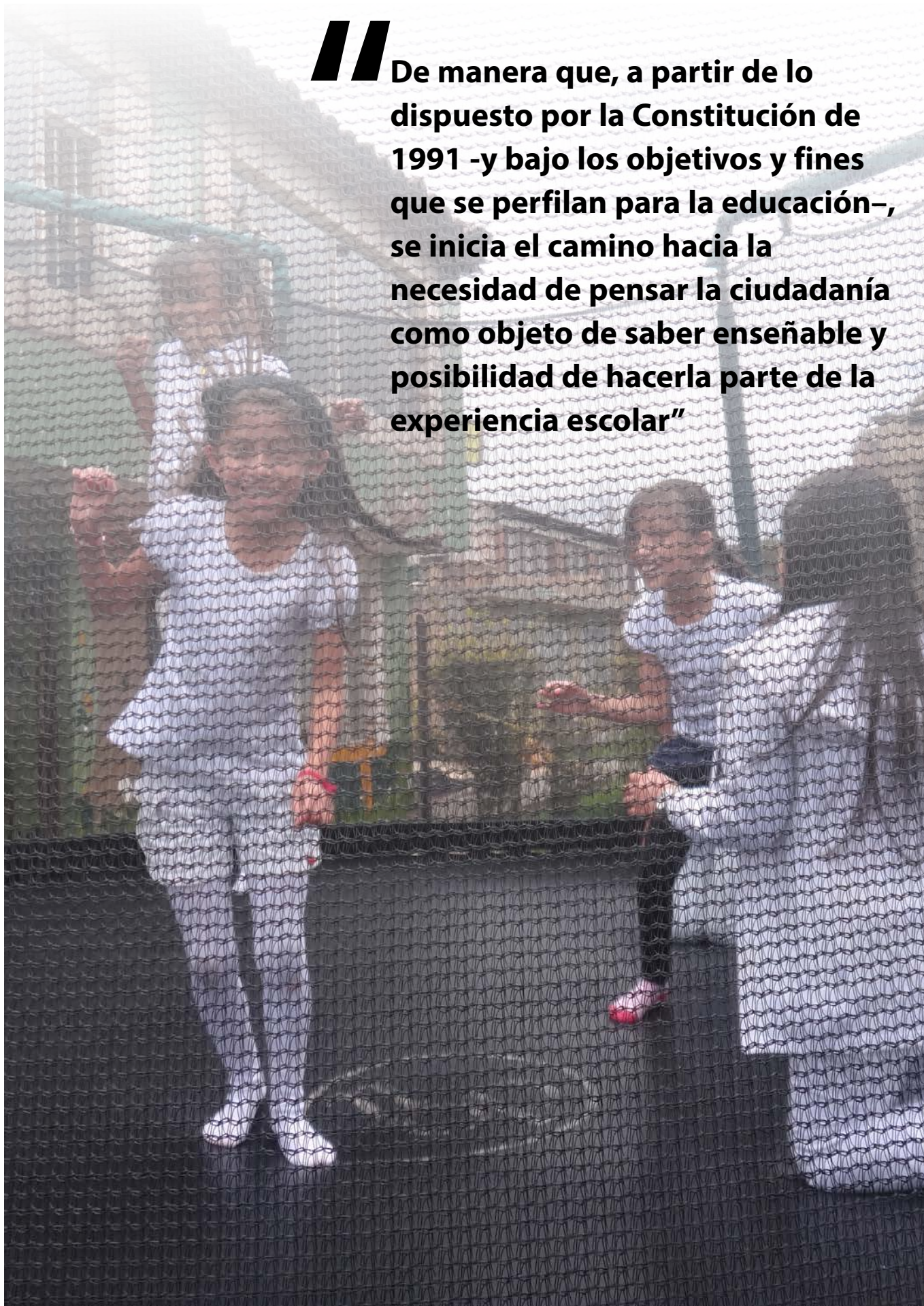
“Esta {la educación} no sólo aumenta la capacidad productiva de la persona sino que le posibilita el crecimiento espiritual, la capacidad de amar, de jugar, de gozar, de relacionarse con los otros, de integrarse, de crecer colectivamente y de construir ciudadanía. El ejercicio de la ciudadanía se expresa en una condición participativa en lo

político, solidaria en lo social, respetuosa de los derechos humanos y consciente del valor de la naturaleza.” (PNDE, 1996:6)

Este mismo documento realiza además un enganche directo entre *convivencia*, *democracia* y *ciudadanía*, al fijar como uno de sus objetivos: “Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica” (PNDE, 1996:8). La noción de *convivencia* aparecía ya en la Ley 115 de 1994, de hecho como parte de los *finés educativos* en la: “formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de **convivencia**, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Art. 5. Ley 115 de 1994). No obstante, consideramos que el uso que se le da a la noción de *convivencia* aquí es distante de la noción de ciudadanía, que como se alude en la Constitución Nacional, ésta aparece más cercana a un *estatus*, mientras que en el asunto *instructivo* (no *formativo*) sería para la cívica.

Mientras que el primer Plan Decenal, elaborado a mediados de la década de 1990, dejaría apenas enunciado que la educación posibilitaría la *construcción de la ciudadanía*, el siguiente Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 amplificaría este argumento en un título sugerente: “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía”. *Paz, convivencia y ciudadanía* se constituirían entonces en las tres grandes esferas que contendrían otros objetos también de considerable amplitud, como los derechos, la equidad, la inclusión, la diversidad, la integralidad, el medio

// De manera que, a partir de lo dispuesto por la Constitución de 1991 -y bajo los objetivos y fines que se perfilan para la educación-, se inicia el camino hacia la necesidad de pensar la ciudadanía como objeto de saber enseñable y posibilidad de hacerla parte de la experiencia escolar”



ambiente, entre otros; tal como lo observamos en el planteamiento de uno de sus macro-objetivos:

“Diseñar y aplicar políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en:

- Enfoque de derechos y deberes.
- Principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género.
- Valoración y tratamiento integral de los conflictos.
- Respeto por la biodiversidad y el desarrollo sostenible”.

(PNDE 2006 – 2016)

A medida que ha transcurrido el tiempo desde la formulación de la Constitución de 1991, en los documentos del Ministerio de Educación se ha hecho menos común el uso de la noción *cívica* o *instrucción cívica*, y en su lugar han aparecido diversos tipos de enunciación referentes a la *formación ciudadana*, tanto así, que la misma Guía 49 (documento más reciente al respecto, publicado por el MEN en 2013), tuvo que hacer evidente esta situación, para poder tomar posición conceptual:

“En las últimas décadas se ha escrito sobre formación ciudadana, formación en ciudadanía, formación para la ciudadanía y formación para el ejercicio de la ciudadanía. A pesar de que en algunas ocasiones se utilizan estos conceptos de manera indiscriminada, en esta serie de guías se propone el uso

de *formación para el ejercicio de la ciudadanía.*” (MEN, 2013:12)

En 1998, el Ministerio de Educación Nacional publicó los *Lineamientos en educación en valores y los Lineamientos en Constitución Política y Democracia*. Estos documentos manifiestan un giro interesante en el que se asumiría la noción de *ciudadanía* asociada a una necesidad a partir de los conflictos y la ausencia o profundización de la *democracia*, estableciendo que:

“Vivimos en muchos casos graves conflictos violentos y desgarramientos fratricidas. Prácticamente todos los países del área latinoamericana presentan altos déficits de ciudadanía y de democracia.” (MEN, 2008a:9)

El documento titulado *Lineamientos de Constitución Política y Democracia* advierte, además, el abandono evidente de la enunciación *formación cívica*, estableciendo que, quizás en un sentido pedagógico, se trataría sobre todo de una cuestión más cercana a la vida que a la simple instrucción:

“Sin embargo, pareciera ser que a la formación cívica le ha llegado un nuevo cuarto de hora. Es, empero, un civismo redefinido. No tiene su centro en los símbolos. No tiene su fuerte en el culto a héroes y próceres. En esta oportunidad, es más cotidiano, más asociado a la resolución de los problemas de la vida, orientado a buscar una convivencia más calificada.” (MEN, 2008b:7)

De manera que, a partir de lo dispuesto por la Constitución de 1991 - y bajo los objetivos y fines que se perfilan para la educación -, se inicia el camino hacia la necesidad

de pensar la *ciudadanía* como objeto de saber enseñable y posibilidad de hacerla parte de la experiencia escolar; argumento que se sustentaba, según lo pudimos apreciar en los lineamientos curriculares, a partir del conflicto histórico, pero si bien abre esta posibilidad, la década de 1990 no inicia con ella. Esta posibilidad además iría más allá de la búsqueda de la participación política de la sociedad civil, buscando también la construcción de fines sociales que a su vez se configuran como condiciones materiales para el ejercicio mismo de la *ciudadanía*: la igualdad, la justicia social y los derechos. (MEN, 2008b:4)

En la medida en que la preocupación por el conflicto emerge, la noción de *convivencia*, en su asocio con la *ciudadanía*, empieza a perfilarse, en principio no como una necesidad, sino como algo que debe ser construido o reedificado⁵. Al parecer, la *ciudadanía* se constituye entonces en la condición fundamental para la reconstrucción de la convivencia, y en efecto, a partir de aquí encontramos la recurrencia a la enunciación *convivencia pacífica*, tan de moda en estos días. Resulta curioso que las formas enunciativas tanto de *ciudadanía* como de *convivencia* se constituyan, primero como algo que debe ser *construido, edificado o re-edificado* antes de que se constituyan en necesidad propiamente dicha. Igualmente la forma enunciativa para las dos nociones continúa realizándose desde estas dos perspectivas, y en ambas parecen encontrar su sustento en el *conflicto*.

En 2003, el documento *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* propondría un concepto de ciudadanía bastante cercano al hecho de *vivir en sociedad*. En efecto, no se trata de que, por inferencia, los enunciados anteriores del MEN

no tuviesen esta misma forma de asumirlo, pero si observamos de cerca lo que el Ministerio de Educación proponía en los lineamientos en 1998, las argumentaciones estaban más bien encauzadas a la búsqueda de sentido o la justificación plena de la *formación ciudadana*. La diferencia con las argumentaciones expuestas después de 2000, es precisamente la construcción de una noción de *ciudadanía* que permite un enganche más cercano con *convivencia*, al establecer la *ciudadanía* como parte de la vida o la existencia:

“El concepto de ciudadanía que está en la base de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas parte de la premisa básica de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida.” (MEN, 2003:149).

Resulta un poco ambiguo que, aunque la *convivencia* se aprecie como una condición natural de la existencia humana (y de la vida en sociedad), requiera implementarse en la escuela como una “competencia” para aprender a: “relacionarse con otras personas y participar activamente en la construcción social como actores políticos” (MEN, 2003:149), argumento que le otorga la categoría de “saber específico”, que la escuela prioritariamente debe orientar y que además estaría avalado por expertos en el campo.

Lo dicho es más apreciable si tenemos en cuenta que al concepto de *convivencia* citado en el párrafo

anterior, se le hace una nota aclaratoria que especifica que proviene de los análisis elaborados por Antanas Mockus, especialmente en el texto titulado: *Cumplir para convivir. Factores de convivencia y su relación con normas y acuerdos*, publicado por la Universidad Nacional de Colombia y el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales fechado en el año 2003. Lo que además evidencia los niveles de diálogo que el MEN entablaba con otros sectores enunciadores, en este caso la academia, y que la *convivencia*, a su vez, se había convertido ya en objeto de análisis por parte de profesionales y expertos.

Ya para el año 2011, la noción de *ciudadanía* aparece ligada, junto con la de *convivencia*, a los discursos de *calidad de la educación*. La formulación de los estándares – entre ellos los de ciudadanía – se entendían en 2003 como una forma de alcanzar la calidad educativa, pero durante los últimos años el enlace *ciudadanía-convivencia-calidad* es mucho más estrecho, como lo pudimos apreciar en el primer apartado del que nos ocupamos.

En lo transcurrido del siglo XXI no sólo se ha hecho más estrecha la relación entre *ciudadanía* y *convivencia* – que en sentido causal, se trataban al principio como dos objetos distintos aunque interrelacionados: lo uno se entendía como condición para la consecución de lo otro –; también estas dos se han adherido a otros objetos de fuerte presencia en el discurso educativo manejado por el MEN, tales como el de la *calidad de la educación*. Pero la articulación con discursos mayores no se queda allí, y es preciso entrar a observar la forma en que la noción de *convivencia* se interrelaciona actualmente con las distintas percepciones de los *derechos*.

Convivencia y formación para los derechos humanos

En el ámbito de los derechos, la noción de *convivencia* se venía haciendo, a partir de la formulación de la Constitución de 1991, de manera inferencial. Aunque la Constitución en sí misma no realiza el vínculo específico entre *convivencia-derechos*, bien podríamos establecer que sí abre las posibilidades para que, más adelante, la *convivencia* fuese entendida como una posibilidad (o herramienta pedagógica) para el alcance de los *derechos mismos*. Las fuentes que emanaron desde el MEN y el propio Estado exploradas aquí nos permitieron observar el alcance progresivo en que, a partir del enunciado *formación para los derechos*, la *convivencia* se constituye como fin y medio en el marco de los derechos.

En cuanto a la idea de que la *convivencia* fuese una posibilidad para la *consecución de los derechos*, los enunciados formulados en la primera mitad de la década de 1990 estaban dirigidos hacia las imágenes: *convivencia para la consecución del derecho fundamental de la educación*, y *educación para alcanzar los principios democráticos de la convivencia*; estas dos figuras están presentes en la Ley 115, en los planes decenales y en las distintas cartillas publicadas por el MEN para la implementación de los estándares básicos en competencias ciudadanas y sus distintas guías, incluidas las de más reciente aparición.

En principio, podríamos decir que, por lo menos hasta la primera mitad de la década de 1990, la *convivencia*, en el ámbito de los *derechos*, se vinculaba a la educación como parte de los fines educativos para la sociedad. El Plan Nacional Decenal de Educación 1996-2005, por ejemplo, expresaba:



“La educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz” (PNDE 1996:7)

Una figura similar aparece en el Artículo 5, numeral 1, de la Ley General de Educación (ya citado). Las apuestas estaban dadas, interpretando un poco la Ley General, en cuanto a asumir la *convivencia* como un valor general de la sociedad, que la escuela debería aportar en su construcción⁶, en otras palabras, *la convivencia como proyecto de nación* (MEN, 1998a:5). No obstante, nos interesa la forma paulatina en que a esta figura se le suma otra forma de interpretación, y es que la *convivencia*, además de ser el fin, se constituye en *estrategia formativa* para el ejercicio de los derechos y la ciudadanía, y en este

sentido, se establece la plataforma para que se construya una nueva necesidad: *la convivencia escolar*.

Consideramos que la visión de la escuela como laboratorio social que permitió la implementación del gobierno escolar - aspecto tratado en los Lineamientos de Educación en Valores en 1998 - se aproxima a esta forma de percepción:

“Gobierno escolar: Para el desarrollo de una educación ética y moral, debe existir un ambiente que permita unas condiciones para la convivencia, democracia, y el buen desempeño de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. El garantizar la participación de acuerdo con las posibilidades de las distintas instituciones, es generar a la vez espacios propicios para el desarrollo de los niños y jóvenes.” (MEN, 1998a:43)

Siendo la *convivencia*, además de un fin educativo para la sociedad, parte de la experiencia formativa del estudiante, permitiría poner en práctica distintas estrategias formativas tales como el diálogo, la participación y la resolución “adecuada de los *conflictos*”. (MEN, 1998Aa:45)

Los Lineamientos de Constitución Política y Democracia reafirman estas posiciones, al establecer como uno de los objetivos de formación: “Propiciar en el educando la afirmación de los conceptos del respeto por el otro y del disfrute de las diferencias, como condiciones para el desarrollo de una *convivencia pacífica*” (MEN, 1998b:33). Sin embargo, la mayor articulación entre las nociones de *convivencia* y *formación para los derechos humanos* *la hallamos* con fuerza en los documentos recientes, a propósito de la reflexión sobre el papel de la *convivencia* en los escenarios educativos, y específicamente

a partir de la aparición de la Ley 1620 de 2013, cuyo objeto deja entrever la enorme totalidad en que se ha constituido tal noción y los múltiples elementos con que entabla relación, tales como la democracia, la formación ciudadana y naturalmente, los derechos humanos, sexuales y reproductivos:

“El objeto de esta ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994-, mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.” (Ley 1620 de 2013)

Convivencia (y la *formación en convivencia*) se entendería entonces como la forma en que se hacen efectivos los *derechos*, y la *convivencia escolar* aportaría tanto la práctica misma de los *derechos* como la formación para el ejercicio de los mismos. Es decir que *convivencia*, en términos de formación (llámese *convivencia escolar*) asume un doble fin desde el enfoque de *derechos*: ejercitarlos y *desarrollar competencias* para su ejercicio: “Una posibilidad de incorporar este enfoque en los establecimientos educativos, en el marco de la convivencia escolar, es

movilizar las actitudes y competencias de la comunidad educativa hacia lo colectivo y lo público, para que pueda reflexionar sobre la importancia de estos elementos para la convivencia pacífica.” (MEN, 2013:18)

Conclusiones preliminares

Hemos considerado importante observar los enganches que hacen posible la organización en discursos totales de los objetos construidos para la educación, especialmente el de *convivencia* desde las enunciaciones oficiales a partir de 1990. La intención era observarlos de cerca, con el fin de hacer visible la forma en que, estratégicamente, la noción de *convivencia*, asumida en este caso desde el MEN, se posiciona como dispositivo fundamental para la educación, y para ello entabla relaciones con varios discursos de vieja data en el campo educativo (totalidades con mucha fuerza enunciativa y ya organizadas), tales como el de *calidad, ciudadanía y derechos*.

Pudimos apreciar que, en lo referente a la relación contemporánea entre *convivencia-calidad de la educación*, el carácter polifónico que asume la *calidad educativa* tiene la propiedad de asimilar la *convivencia* como uno de sus propósitos, bajo el lema de que la *calidad de la educación* proporciona “ciudadanos útiles” para el desarrollo (también polifónico: económico, social, político, cultural), pero que a su vez estos ciudadanos útiles, para alcanzar tal estatus, deben cumplir varias características, entre ellas la de *convivir pacíficamente*. Igualmente analizamos, en este apartado que, probablemente, este tipo de argumentaciones sirvan de justificación y emergencia de ciertos objetos que en estos momentos se han vuelto comunes en la literatura educativa, tales como “clima escolar”,

“convivencia escolar” o “ambientes sanos para el aprendizaje”.

En cuanto a la relación *convivencia-formación para la ciudadanía*, pudimos identificar que este último enunciado, como objeto para la educación desde la política pública, no manifestaba la abundancia enunciativa que se esperaba a comienzos de la década de 1990. Recordemos que la Constitución Nacional de 1991 no hace referencia específica a *formación para la ciudadanía* sino a la “instrucción cívica”. Lo ciudadano, se manifiesta en la Ley General de Educación (Ley 115) como parte de los “valores” de la sociedad en el mismo nivel de lo ético, lo estético, lo moral y lo religioso; pero no como parte de los llamados “fines educativos”. La exploración documental nos permitió identificar que la proliferación de la noción *formación para la ciudadanía* es más contundente después de mediados de la década de 1990, en asociación con la emergencia del “conflicto” como fórmula que legitimaría la posibilidad de construir lo ciudadano como objeto de saber enseñable en la escuela. De manera que *formación para la ciudadanía y conflicto*, dejarían el campo abierto para el posterior asocio con la noción de *convivencia*, que se manifiesta con mayor amplitud durante lo recorrido en lo que va del siglo XXI.

Aunque un proceso similar ocurre con la articulación *convivencia-formación para los derechos humanos*, es necesario recordar que, a diferencia de las otras asociaciones enunciativas, la relación *convivencia-derechos* si era un poco más cercana, adoptando un sentido casi causal. Dicha asociación se transforma a mediados de la década de 1990, dado que la *convivencia* (en el marco de los derechos y en el sentido educativo y pedagógico) empieza a ser asumida como fin y medio para la formación y su ejercicio.

La coincidencia que hallamos entre las asociaciones de estos discursos que se establecen como totalidades, es que es precisamente en los últimos 14 años se ha agudizado la relación entre los objetos *calidad de la educación, formación para la ciudadanía y formación para los derechos humanos* con el de *convivencia*, y prueba de ello son las distintas enunciaciones de los planes de gobierno y guías pedagógicas que los perciben como sinónimos o figuras que persiguen fines similares, tal como lo demostramos en las enunciaciones citadas. Los años transcurridos desde 2000, los podríamos nominar como el tiempo de las totalidades para la educación, por lo menos desde el marco normativo y de las políticas.

Quedan pendientes otras asociaciones discursivas que son necesarias de revisar para la corroboración de la hipótesis que nos hemos planteado en torno a las totalidades y que lo haremos en una próxima publicación, tales como las relaciones que ha entablado la noción de *convivencia* con objetos como: *educación para la democracia, educación para la paz, educación (o formación) integral y educación para el medio ambiente*.

Fuentes

-(2013).
Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogotá
- (2011)
Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Amado Impresores S.A.S Bogotá.
-(2003)
Estándares básicos en competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía sí es posible. Bogotá
-(2004)
Estándares básicos de competencias ciudadanas. Lo que necesitamos saber y hacer. Serie de guías No. 6. IPSA. Bogotá
- (2013)
Guía No. 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. Amado Impresores. Bogotá
- (1998)
Lineamientos curriculares en valores. Bogotá. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf. (Fecha de consulta: mayo 25 de 2014)
- (1998)
Lineamientos curriculares en Constitución Política y Democracia. Bogotá. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf. (Fecha de consulta: mayo 25 de 2014)
- (2012)
Revolución Educativa 2002 – 2010 Acciones y lecciones. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-242160.html>
- (1996)
Plan Nacional Decenal de Educación 1996 – 2006. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85242.html>. (Fecha de consulta: mayo 17 de 2014)
-(2006)
Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016. Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-121191.html>. (Fecha de consulta: mayo 18 de 2014)
-(2002)
Plan Sectorial de Educación 2002 – 2006. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85273.html>. (Fecha de consulta: mayo 25 de 2014)
-(2006)
Plan Sectorial de Educación 2006 – 2010. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-152036.html>. (Fecha de consulta: mayo 25 de 2014)
-(2010)
Plan Sectorial de Educación 2010 – 2014. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>. (Fecha de consulta: mayo 25 de 2014)
-(2013)
Política Educativa Para la Formación Escolar en Convivencia. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf. (Fecha de consulta: mayo 25 de 2014)
- República de Colombia. (1991)
Constitución Política de Colombia
- República de Colombia (1994) Ley 115
- República de Colombia (2013) Ley 1620

Referencias bibliográficas

- Foucault, Michel. (1998) Historia de la sexualidad. Siglo veintiuno de España Editores, s.a. primera edición en español, 1977
- La Arqueología del Saber (1979). Siglo XXI, México.
- Heredía D. María I. (2013) Apuntes para una visión histórica de la noción de convivencia en el contexto educativo. Revista de la Fundación Convivencia. No. 3. Septiembre – diciembre.
- Martínez Boom, Alberto. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva Barcelona: Antropos.

1. Análisis de las posturas del Ministerio de Educación Nacional a partir de 1990

2. Puede revisarse por ejemplo: Martínez Boom, Alberto. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva Barcelona: Antropos. Allí es evidente el papel que cumple la noción "calidad" en la etapa competitiva de la escuela a partir de la década de 1990, dado su aceptación en el imaginario social.*


3. Que hace parte del capítulo V titulado "De los educandos", y capítulo 1 denominado "Formación y capacitación".

4. De hecho, la Constitución Nacional de 1991 empieza a hablar de ciudadanos a partir del artículo 40, anterior a ello se refiere a personas.

5. La tendencia a referirse a la convivencia como algo que debe ser reedificado, o reconstruido es

recurrente en los Lineamientos de Constitución Política y Democracia elaborados en 1998, en donde se aprecian, en varias ocasiones, enunciaciones como la siguiente: "No están equivocados quienes asignan a la Escuela una función significativa en la reconstrucción de la convivencia en nuestro país." (MEN, 2008b:5)

6. véase Ley 115, Artículo 20: Objetivos Generales de la Educación Básica, punto k.



“ Es decir que convivencia, en términos de formación (llámese convivencia escolar) asume un doble fin desde el enfoque de derechos: ejercitarlos y desarrollar competencias para su ejercicio”