



La convivencia y su asocio con los discursos de formación para la democracia, la paz, la formación integral y el medio ambiente.

UN ANÁLISIS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA CONVIVENCIA COMO DISCURSO TOTAL

Resumen

Este artículo puede considerarse una segunda parte del titulado “*Convivencia un discurso total: posturas desde el Ministerio de Educación Nacional*”, publicado por la misma autora en el número cinco de esta Revista. En ese artículo se había propuesto como hipótesis la configuración de ciertos discursos fragmentados bajo la figura de totalidades o *textos uniformes* (al decir de Michel Foucault), que se referencian mutuamente hasta el punto de llegar a “significar lo mismo”. De manera que se analizaron bajo esta propuesta las relaciones entre *convivencia y calidad de la educación, formación para la ciudadanía y formación para los derechos humanos*. En esta segunda versión, se le suman a esta perspectiva analítica las asociaciones con discursos como *educación (o formación) para la democracia, formación integral, formación para la paz y formación para el medio ambiente*.

María Isabel Heredia Duarte

mihd08@fundacionconvivencia.org

Asesora Pedagógica de la Fundación Convivencia - Centro de Investigación Educativa. Magíster en Historia. mihd08@fundacionconvivencia.org

Abstract

This article can be considered a second part entitled "Convivencia un discurso total: posturas desde el Ministerio de Educación Nacional" published by the same author at number five of this Journal. That article was hypothesised configuration of certain fragmented discourses under the figure of wholes or uniform texts (in the words of Michel Foucault), which referenced each other to the point of reaching "mean the same thing." of so under this proposal analyzed the relationship between cohabitation and quality of education, training and training for citizenship rights human. In this second version, we add to this the analytical perspective partnerships with speeches like education (or training) for democracy, comprehensive training, peace education and environmental education.

Palabras Claves: Convivencia, ciudadanía, calidad de la educación

Introducción

En el número anterior de esta revista habíamos publicado un artículo titulado: "Convivencia: un discurso total" (Heredia: 2014), en donde exploramos las asociaciones que la noción de convivencia ha entablado con otras totalidades, tales como *calidad de la educación, formación para la ciudadanía y "formación (o educación) para los derechos humanos*. Todo ello desde las fuentes del Ministerio de Educación Nacional y algunas políticas públicas educativas. La exploración nos permitió observar cómo estos discursos manifiestan la tendencia a establecer ciertos "designios" o "visiones del mundo y de la sociedad" que se inscriben bajo la "promesa" de los *finés educativos*. Una sociedad pacífica, un ciudadano que conviva en paz, ejerza y respete los derechos humanos; son elementos sobre los cuales se instituye *el futuro* de la sociedad, el cual, al parecer, debe ser construido desde la Escuela, en el marco de una *educación de calidad*.

Para llegar a estas deducciones, habíamos partido de una hipótesis que establecía que los discursos asociados a la convivencia se comportan como totalidades, o discursos generales que se reúnen para fortalecerse. Específicamente se trata de discursos amplios que se *remiten los unos a los otros para constituirse en figuras únicas (Foucault, 1979:201)*. En este artículo continuamos confirmando esta hipótesis,



analizando el enganche que se ha producido en los últimos años entre *convivencia* y *formación* (o *educación*) para la *democracia*, *formación para la paz*, *formación integral* y *educación para el medio ambiente*.

Convivencia y formación para la democracia:

El enunciado *formación para la democracia* manifestó un recorrido similar al que se identificó en los enunciados sobre *formación para los derechos humanos*. Al respecto habíamos dicho que fue la Constitución de 1991 la que permitió la posibilidad de pensar los *derechos humanos* en la escuela con un doble fin, que involucraba tanto su *ejercicio* como su *formación*, función propia de la percepción de la escuela como laboratorio social; es decir, el lugar en donde la *democracia* y los *derechos* se asumen como objetos enseñables y a su vez se “ejercitan” por medio del llamado *gobierno escolar*.

Los enlaces con la *formación para la ciudadanía* y la *formación para los derechos humanos* se manifiesta especialmente desde lo que se estableció como fines de la educación, que reafirman la preparación de los sujetos, en este caso para la *profundización de la democracia*. Podría decirse que la base primordial para este enunciado también se encuentra en el Artículo 41 de la Constitución Política de 1991¹.

Al igual que ocurrió con la emergencia de la *formación para la ciudadanía*, su existencia se explica desde un déficit, algo de lo cual la sociedad carece y es necesario reforzar mediante la *educación*. En este sentido, se trataría de generar una *cultura escolar democrática* que haga cotidiana la *democracia* desde su práctica, mediando en esto también la idea del ambiente de la escuela como laboratorio social:

“Construir una escuela en la que cada uno de sus miembros tenga la oportunidad de expresar y en la que se tengan en cuenta sus ideas, iniciativas, propuestas y sentimientos, implica ante todo un cambio de mentalidad, un cambio de actitud; supone concebir la democracia como una forma de vida, como parte de nuestra forma de ser y de relacionarnos con los demás. Es sentirla, es convivir con ella, en la búsqueda de hacerla cada día más perfecta. La construcción de una cultura escolar democrática es algo



más que la utilización de los espacios, mecanismos y procedimientos que le ha otorgado la ley para el ejercicio de la democracia.” (MEN, 1998Aa:38)

La idea básica que quiso expresar el MEN desde 1998 es que la democracia es *una forma de vivir que se asume viviéndola* (MEN, 1998b:4), y en este sentido, al involucrar la escuela, manifiesta la misma figura que el enunciado *formación para los derechos*, en donde su fin social es su propio acto en la formación:

“Es posible que la escuela aporte en la construcción de una cultura para la democracia, transformando hábitos y actitudes profundamente arraigadas entre nosotros. Precisamente en estos aspectos se define el papel de la educación en la superación de la compleja encrucijada por la que atraviesa nuestro país.” (MEN, 1998b:4)

No obstante, lo que hace distinto el enunciado *formación para la democracia* de los demás en su relación con la *convivencia*, es la configuración de nuevos objetos para la escuela: los *ambientes democráticos para el aprendizaje* y en esta medida, el hoy llamado *clima escolar*:

“Sin embargo, aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Pérez-Juste, 2007). Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales. Es así como el clima escolar positivo no se improvisa, se construye

contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivos docentes.” (MEN, 2013: 25)

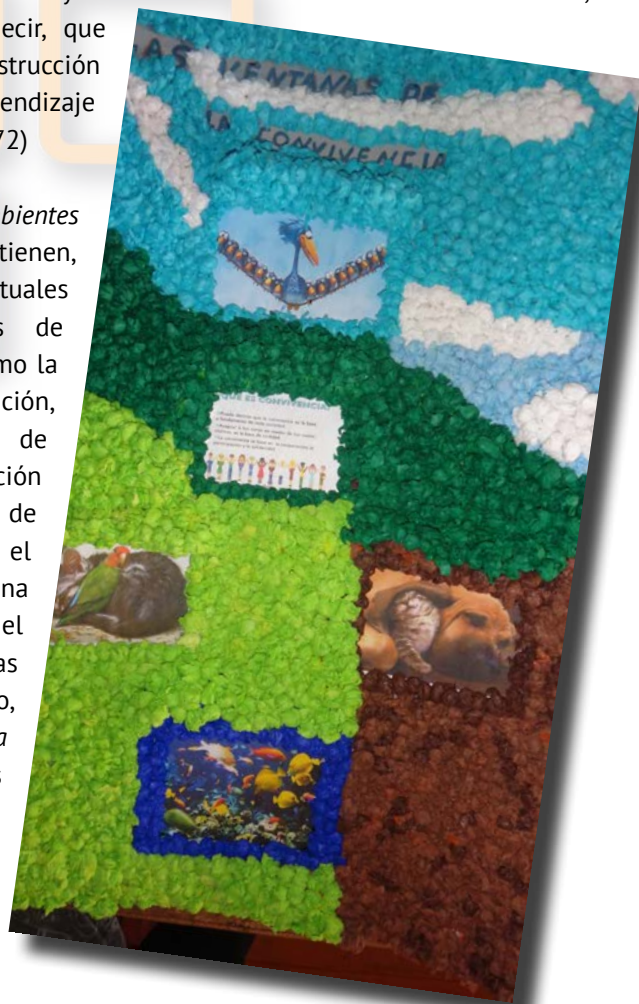
La búsqueda de un *clima democrático de aprendizaje* posibilitaría, según el MEN, la creación de otras enunciaciones que se le asocian como sus pequeñas partes: la búsqueda de una *escuela democrática*, una *institución educativa democrática* y un *aula democrática* en las que la *convivencia* asistiría como su engranaje:

“...es necesario que ocurran procesos de transformación de las prácticas educativas y estilos docentes que contribuyan a la cultura y la convivencia escolar, es decir, que estén enfocados en la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos.” (MEN, 2013:72)

Estos llamados *ambientes democráticos de aprendizaje* tienen, según las expresiones actuales del MEN, ciertas tareas de compleja amplitud, tales como la potenciación de la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, la generación de actitudes que involucren el respeto a la dignidad humana (la vida, lo moral, lo físico), el desarrollo de competencias ciudadanas, el sentido crítico, la mitigación de la *violencia escolar*, el ejercicio de los derechos, entre otros (MEN, 2013:167); pero además de ello, al parecer también deben ser responsables de la innovación pedagógica

y los alcances cognitivos de los estudiantes:

“Este tipo de ambientes de aprendizaje se caracteriza por la posibilidad de interacción de todas las personas del grupo, la construcción colectiva del conocimiento, la innovación pedagógica, la valoración de las identidades del grupo de estudiantes, el uso de espacios diferentes al aula para aprender, la reflexión continua y la construcción de relaciones significativas (Cano & Llana, 1995). Por ejemplo, un ambiente de aprendizaje democrático es aquel donde se organiza el aula de tal manera que permita al grupo de estudiantes interactuar,



donde los contenidos, actividades y evaluaciones se construyen de la mano de los intereses de los niños, niñas y adolescentes. Así mismo, en este ambiente las y los docentes construyen las normas con sus estudiantes y se preocupan por su bienestar.” (MEN, 2013: 204)

La *democracia*, como la entidad mayormente valorada, contiene un gran poder enunciativo; de manera que con todo lo que se le asocie adquiere justificación plena. Estratégicamente, el enunciado *convivencia* (para la sociedad) o para la escuela (escolar), mantienen en este momento un estado de articulación tal al de democracia, que difícilmente se encuentran propuestas que le limiten, y en ese sentido, todo cabe: desde los *finés generales* que se esperan de la educación, pasando por la gran esfera de la formación (en el sentido de *Bildung*), hasta la forma en que se debe actuar y organizar el aula.

Convivencia y formación para la paz (y su opuesto: el conflicto)

El enunciado *formación para la paz* tiene ya un largo recorrido como propuesta para la educación, especialmente desde la perspectiva internacional. En un artículo de la Fundación Convivencia, habíamos identificado su emergencia en la literatura de las organizaciones internacionales como la UNESCO, y pudimos concluir que: “educación para la paz y convivencia no se constituyen como discursos que se desplazan o desprenden de forma lineal, más bien consideramos que hay un punto histórico en que uno de ellos – llámese educación para la paz – se incorpora a otro más general que lo transforma en su parte – llámese

convivencia” (Heredia, 2013:23).

Identificamos también que, después de la década de 1990, se emprende en nuestro país la articulación entre los enunciados *educación para la paz* y *educación para la convivencia*, especialmente a partir del lado opuesto de la paz: el *conflicto*. Antes de educación para la paz, los enunciados iniciales incorporaban “la paz” como parte del conjunto de necesidades que la educación debía suplir, iniciando con el Artículo 67 de la Constitución Nacional, al establecer que: “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.” (Artículo 67, Constitución Política de 1991)

Podría resultar natural que ante la percepción de un país con violencia histórica, haya un despliegue amplio de los argumentos que posibilitarían la pronta aparición de la *educación para la paz*, articulada al conjunto de necesidades, como ocurrió con la *formación para la ciudadanía* o la *educación para la democracia*, pero nuestra postura es que esto sí ocurre, aunque no de manera automática. La necesidad de *formación para la paz*, articulada a la propuesta de *convivencia* para la escuela desde el MEN, tardó unos años más, y es más común en Colombia encontrarla a partir de la primera década del presente siglo.

Es importante, para efectos de la comprensión de este proceso que estamos describiendo, hacer una separación entre los enunciados

paz y educación para la paz, que en nuestro análisis constituyen dos objetos distintos. La paz aparece en la Constitución Política de 1991, la Ley 115, los planes decenales, los lineamientos y otros documentos del MEN, como alcance y parte de los proyectos sociales que se le demandan a la educación. Pero el enunciado directo formación para la paz, se percibe como una tecnología que involucra aspectos que, como política para la educación, intentan interferir en la cotidianidad de la escuela y el aula.

En el año 2002, el MEN expresaba abiertamente la articulación entre *formación para la paz* y la *convivencia* en su revista virtual:

Educación para la paz

“Apostarle a la paz, a la convivencia pacífica, a la tolerancia y a la aceptación del otro como válido interlocutor, hace parte también de las políticas que desarrolla el Ministerio de Educación Nacional a través de sus programas de Formación para la Paz y la Convivencia. En ese sentido, uno de los componentes del programa es la elaboración de un catálogo de iniciativas y experiencias significativas en temas de paz y convivencia, puesto en marcha hace algunos meses y que será dado a conocer en los primeros días del mes de mayo.” (MEN, 2002)

Igualmente, en el año 2003, la *Guía de formación ciudadana* organizaría las competencias ciudadanas en tres “dimensiones para la construcción de una sociedad democrática”. Una de ellas se llamaría: *convivencia y paz*, dentro de la que se contempla la asimilación de

Estudiantes que participaron

Juan Pablo Arias Bolívar
Luna Mariana Beltrán Carranza
Lujan Alejandra Fernández Beltrán
María Alejandra Bahamon Carreño
Camilo Andrés Bahamon Carreño
Laura Valentina Gonzalez Millán
Joan David Gonzalez Millan
Andrés David Aldana Campos
María Paula Moreno Arciniegas
Iván Santiago Coy Páez
David Santiago Sánchez Mejía
Laura Catalina Yopasa Gómez
Elizabeth Ortiz Ortega
Edwin David Hernández Lara
Andrés Felipe Hernández Lara
Ángel Nicolás Urbina Pérez
Nicol Camila Cetina Cetina
Luisa Fernanda Cetina Cetina
Laura Sofía Huepo Solarte
Camila Alarcon Montaña
María Victoria Quevedo Quevedo
Santiago Pardo Ortega
Ivonne Samara Ramírez Otálora
Laura Sofía Hernández Franco
Mía Fernanda Velandia Gómez
María Paula Pacheco Cepeda
Ximena Martínez
Mariana Pineda
David Santiago Morales Rodríguez
Norgy Tatiana García Ariza
Mateo Páez Páez
Edward Contreras
Samuel Guarín Gonzalez
Rafael Mercado
Melisa Olivares
Jhonatan David Rodríguez Ibáñez
Sofía Quiceno
Samuel Quiceno
Dayanna Velásquez
Jeremy Denis Pérez
Luna Alejandra Aguja Santamaría
María Fernanda Martínez
Santiago Gonzalez Rincón
Juan Camilo Moreno Gonzalez
Mariana Varela
María José Conrado
William Quintero
Gabriela Cruz
Ana Gabriela Mariño
Sofía Prada
Gabriel Orlando Corredor
Antoiney Andrey

La Fundación Convivencia agradece y felicita a los estudiantes que participaron en el concurso “Yo soy artista de la convivencia”

LICEO INFANTIL MI REFUGIO CAMPESTRE
Grados Prekinder a Quinto de primaria



los siguientes estándares por parte de los estudiantes:

Grados primero a tercero de primaria:

“Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.)”

Grados cuarto y quinto:

“Asumo, de manera pacífica y constructiva, los conflictos cotidianos en mi vida escolar y familiar y contribuyo a la protección de los derechos de las niñas y los niños.”

Grados sexto y séptimo:

“Contribuyo, de manera constructiva, a la convivencia en mi medio escolar y en mi comunidad (barrio o vereda).”

Grados octavo y noveno:

“Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.”

Grados décimo y undécimo:

“Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global.”

(MEN, 2003:16-24)

En la reedición de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, realizada a mediados de la década de 2000, se estableció que este tipo de estándares aportarían a la construcción de la *convivencia y la paz*, en el sentido transformador de una sociedad con un *pasado violento*:

“Como se ha dicho, el desarrollo de competencias ciudadanas le apunta a la transformación cultural de nuestro país. Esta meta supone reconocer y analizar los antecedentes históricos y las características sociales actuales de Colombia, como son los altos índices de violencia en contextos tales como familia, política y vida urbana. Por eso es importante formar a los y las

estudiantes para que cuenten con las competencias y conocimientos necesarios para relacionarse con otras personas de manera pacífica y constructiva, sin recurrir a la violencia, a partir de la consideración de los demás como seres humanos que tienen sus mismos derechos y deberes, en pro de la protección de los Derechos Humanos y acorde con la Constitución Política.” (MEN, 2006:159)

Esto implica que a medida que la *paz* - sin dejar de ser una imagen ideal para la sociedad del futuro - se constituye también en prioridad para la política educativa (es decir, se constituye como objeto de saber enseñable); el conflicto y la violencia (desde la perspectiva histórica) emergen como sus figuras legitimadoras, que le dan sentido, y en este enganche aparece la *convivencia*, también como objeto de saber que emerge como la antítesis del conflicto, y que debe inculcarse desde los primeros años. El conflicto, entonces,

en la forma como está expuesto en el anterior enunciado, estaría legitimando el enlace entre *educación para la paz* y *educación para la convivencia*.

Convivencia y formación integral

Sin duda, una de las nociones más atractivas que han emergido para la *educación* es la llamada *formación integral*. El poder enunciativo que arrastra tras de sí es tan fuerte, que difícilmente se encuentran posiciones que la tensionen o establezcan sus límites, quizás porque en el trasfondo, sea esto lo que este tipo de discurso pretende eliminar. Sospechamos que es también a partir de la década de 1990 en que el Ministerio de Educación se embarca en la adopción y amplificación de este concepto. Al respecto, podríamos decir que, desde lo que se percibe en el mandato constitucional, en lo referente a la niñez, todo parece apuntar a la *integralidad* en una clara articulación a los *derechos*:

“La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.” (Art. 44. Constitución Política de 1991)

Estas enunciaciones de la Constitución de 1991 tendrían un efecto inmediato sobre las políticas del MEN, especialmente cuando el artículo 45 establece que “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral” y la misma Ley General

de Educación (Ley 115), presenta la educación como un proceso de formación permanente que parte de la *concepción integral* de la *persona humana* a partir de su primer artículo. Igualmente, esta Ley, al formular los fines de la educación, deja claro, desde su primer punto, este rastro para los lineamientos futuros de las políticas:

“ARTICULO 5o. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes 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.” (Artículo 5. Ley 115 de 1994).

El alcance multidimensional que abarca la formación integral le confiere cualidades amplias en las que caben los asuntos éticos, físicos, cognitivos, morales, espirituales, afectivos y todas las posibilidades que progresivamente se le irán incluyendo. El Plan Decenal, formulado en el año 1996 por mandato de la misma Ley 115, planteaba como uno de sus objetivos la *formación de seres humanos integrales*, con el propósito último de favorecer dos tipos de desarrollo: el de la persona y el del país, en donde median la convivencia, la tolerancia y, extrañamente, el saber científico y tecnológico:

“El objetivo más profundo del Plan Decenal de Desarrollo Educativo es el de concitar la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda

la nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la Humanidad en favor de su propio desarrollo y del país.” (PNDE, 1996:3)

Según esta perspectiva, el *sujeto integralmente formado* sí tiene límites, se constituye como *útil* para los propósitos del desarrollo; lo que resulta un poco curioso, dado que las finalidades de esta tecnología llamada *formación integral* aquí planteadas, se constriñen a objetivos específicos como éste; y, en el documento citado, cuando se habla de formación integral, se realiza un enlace extraño con el *desarrollo científico y tecnológico* en la búsqueda de un desarrollo sostenible (quizás en el sentido económico del término) del país:

“El proceso educativo, inspirado en la vida misma, será integral y estará centrado en el desarrollo de las potencialidades y los talentos de la persona. Cultivará la capacidad de aprender a aprender, la creatividad, la autonomía, el espíritu crítico y reflexivo y el trabajo en equipo. Fomentará un pensamiento más diferenciador que generalizador, más indagante que concluyente, más proactivo que reactivo. Así mismo, el aprendizaje será universal: comprometido con el enriquecimiento del acervo cultural del país; abierto al aprovechamiento

Te invitamos a RedEquipo

<http://redequipo.ning.com/>



lidera

Comenta

Comparte

Colabora

Investiga

Trabaja en Equipo

Educa

Aprende

Construye

y disfrute de otras culturas y saberes; promoverá el desarrollo de habilidades para la apropiación, transformación y generación de conocimiento, y para que la investigación científica y el desarrollo tecnológico se conviertan en las bases de un desarrollo equitativo y sostenible.” (PNDE, 1996:6)

Al parecer, la *integralidad* se plantearía de manera amplia, estableciendo un enlace directo con la noción de *calidad de la educación*, ello en el sentido de que, si se *forma integralmente*, se tienen en cuenta las dimensiones intelectuales, afectivas, éticas y estéticas, que a su vez entrarían en relación con la formación para la participación y la democracia, así como para una elevación del trabajo productivo. Ello, según el noveno objetivo de este Plan Decenal que tituló: *¿A dónde queremos llegar en el decenio?*:

“9. Ofrecer a todos los colombianos y colombianas una educación de calidad en condiciones de igualdad. Esto implica orientar la tarea educativa hacia el desarrollo integral del ser humano, y el fortalecimiento armónico de tres aspectos básicos: el desarrollo intelectual, afectivo, ético y estético; la formación para la participación y la democracia; y la formación para el trabajo productivo.” (PNDE, 1996:10)

El siguiente Plan, formulado para del decenio 2006 – 2016, no se aleja mucho de estas posturas, e incluye otros elementos que aluden también a la amplitud de la noción de *formación integral*, al definir la educación misma como parte de este proceso, en donde además de la ciencia, la tecnología y

la producción sostenible, involucra también elementos como la paz:

“La educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción, contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión.” (PNDE, 2006:1)

Hasta la fecha de formulación del último Plan Nacional Decenal de Educación, la tecnología *formación integral* sería un asunto de *derechos, calidad, convivencia, paz, democracia, dimensiones de sujeto, desarrollo humano y desarrollo científico y tecnológico*; todo ello con una finalidad cimentada en el criterio de la *formación del recurso humano para el aumento productivo del país y la competitividad económica*. Si contrastamos estos elementos con la formulación, hecha en el mismo año, del Plan Sectorial de Educación titulado *Revolución Educativa*, encontramos aún más clara esta postura:

“El objetivo de la política de pertinencia es lograr que el sistema educativo forme el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global. Por ello, el Ministerio de Educación viene trabajando en la adecuación del sistema educativo de tal manera que responda a las exigencias y las necesidades de los estudiantes, la

sociedad y el sector productivo. Con este fin se adelanta un trabajo de articulación de todos los niveles de enseñanza alrededor del desarrollo continuo de las competencias laborales necesarias para mejorar las condiciones de empleabilidad de los bachilleres y profesionales, y la competitividad del país. Las competencias laborales son una pieza central en un enfoque integral de formación que conecta el mundo del trabajo con la educación, centrando su atención en el mejoramiento del capital humano como fuente principal de innovación, conocimiento, diferenciación y productividad.” (PSE, 2006:40)

Formación integral para el trabajo y la productividad económica: esta sería la fórmula sobre la cual se cimentan sus objetivos y apuestas, por lo menos desde la política educativa del Estado y el Ministerio de Educación, hasta mediados de la primera década de 2000. Al tiempo que esta figura terminaba de concretarse, el espacio íntimo de la escuela, es decir el aula, empezaba a prefigurarse también como un *espacio integral*, con un discurso fuertemente articulado al de *calidad*. En este caso, el currículo también adquiere condiciones de integralidad, pues según la Ley 115 de 1994, se define como “...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local...” (Ley 115, Artículo 76). Los lineamientos curriculares, tanto de valores como de Constitución Política, se supone que obedecen a esta lógica, y los dos se constituyen en las herramientas (o



puntos de apoyo) para hacer efectiva dicha percepción *integral* del currículo.

Ya prefigurada la idea de lo que se entendía como *formación integral*, en 2013 el Ministerio de Educación formula la *convivencia escolar* como dispositivo articulado a este tipo de discurso:

“La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral.” (MEN, 2013:25)

La misma Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620) establece la integralidad como uno de los principios del llamado “Sistema Nacional de Convivencia Escolar”, pero lo que llama la atención del caso es que incluye dentro de la *integralidad* la “autorregulación” del *comportamiento* de los niños, niñas y jóvenes, lo que a nuestro parecer posee cierto tinte higienista, en el sentido moderno del término:

“El componente de prevención deberá ejecutarse a través de un proceso continuo de formación para el desarrollo integral del niño, niña y adolescente, con el propósito de disminuir en su comportamiento el impacto de las condiciones del contexto económico, social, cultural y familiar. Incide sobre las causas que puedan potencialmente originar la problemática de la violencia escolar, sobre sus factores precipitantes en la



familia y en los espacios sustitutos de vida familiar, que se manifiestan en comportamientos violentos que vulneran los derechos de los demás, y por tanto quienes los manifiestan están en riesgo potencial de ser sujetos de violencia o de ser agentes de la misma en el contexto escolar.” (Artículo 30. Ley 1620 de Convivencia Escolar. Marzo 15 de 2013.)

Como se aprecia, en estos momentos el *discurso integral* gobierna la mayoría de las propuestas hechas para la educación y la pedagogía, se constituye en uno de los mecanismos por los cuales se cimienta la tendencia totalizante de los discursos que habitan estos campos de saber, y a su vez se instituye como una tecnología que, pese a su ambicioso espectro, se piensa como posible y factible en el contexto de la escuela. Como pudimos apreciar, esta noción tiene también la cualidad de incorporar los discursos anteriormente descritos como sus

partes, incluido el que tratamos en el siguiente ítem: la *educación para el medio ambiente*.

Convivencia y educación para el medio ambiente

En la flexibilidad que comporta la totalidad *formación integral*, las políticas educativas para el medio ambiente no se quedan fuera. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la formulación de estas políticas que permitió la emergencia de la tecnología *educación para el medio ambiente*, ha recorrido su propio camino desde los enunciados de las organizaciones internacionales, más o menos desde 1960. De hecho, una exploración documental analizada sobre el uso de la noción *convivencia* en la literatura internacional permitió identificar que, antes de 1990, la noción se hallaba más anclada a los discursos medioambientales que a los referentes sobre *educación para la paz*,

especialmente en la idea de *convivir en un pequeño planeta*. (Véase: Heredia M.I., 2013)

La relación que guardan las tecnologías *educación para el medio ambiente* y *educación para la convivencia* hoy parece obvia, especialmente si el Ministerio de Educación hace recomendaciones como la siguiente:

“Dentro de este tipo de proyectos se encuentran por ejemplo el desarrollo de los proyectos pedagógicos transversales, los cuales buscan hacer reflexionar a la comunidad educativa sobre temas que trascienden el ámbito escolar, como la educación para la sexualidad, el ejercicio de los DDHH y el cuidado del medio ambiente. Este tipo de proyectos deben ser diseñados, construidos y evaluados por estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, directivas docentes y familias,

pues son fundamentales para el fortalecimiento de la convivencia escolar.” (MEN, 2013:205)

En Colombia, el discurso de la sostenibilidad ambiental para la escuela mantiene, desde la década de 1990, relación estrecha con el de *formación para la ciudadanía* y aunque parezca extraño, con el de *calidad de la educación*, especialmente desde el punto de vista del desarrollo sostenible y la productividad económica. Consideramos que esto ocurre precisamente por la amplitud (o tendencia totalizante) que comportan estas tecnologías. El Plan Nacional de Educación, formulado en 1996, plantea como desafío para la educación:

“... la construcción y aplicación de modelos de desarrollo sostenible, con economías sólidas, productivas en lo económico y social, competitivas y en equilibrio con el medio ambiente. Con la internacionalización de la economía, los desarrollos de la ciencia y la tecnología, los avances en la informática y las telecomunicaciones, se impone la transformación del aparato productivo y la incorporación de los avances científicos y técnicos.” (PNDE, 1996:4)

Igualmente, una de sus estrategias sería elevar la *calidad de la educación*, fundamentada en la “... potenciación del desarrollo humano en equilibrio con el respeto a la naturaleza y la defensa del medio ambiente, aunque todos los programas que contempla el Plan incidirán en la transformación de la calidad educativa” (PNDE, 1996:11). En 1998, los lineamientos curriculares articulaban la formación para el medio

ambiente con la formación para la ciudadanía, estableciendo que una “buena ciudadanía” podía “cimentarse” “colegiando investigaciones que involucraran el medio ambiente”. (MEN, 1998:19)

En 2003, los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas profundizan la relación entre ciudadanía y medio ambiente, al establecer las *cualidades del ciudadano*, que involucran la convivencia pacífica, la defensa y promoción de los Derechos Humanos, la acción solidaria, la participación política y democrática y el cuidado y protección del medio ambiente y los recursos naturales (MEN, 2003:152). Estas posiciones se reformulan hoy como parte de la convivencia escolar, según lo que se expone en las Guías Pedagógicas para la Convivencia Escolar (Guía 49), en donde se expresa, retomando lo formulado en el Plan Sectorial de Educación vigente, que los ciudadanos que el país necesita – y que por ende, la escuela debe formar – son aquellos que contribuyan al “desarrollo ambiental, cultural, político, económico y social”; por medio de la “convivencia pacífica, activa, crítica y reflexiva”.

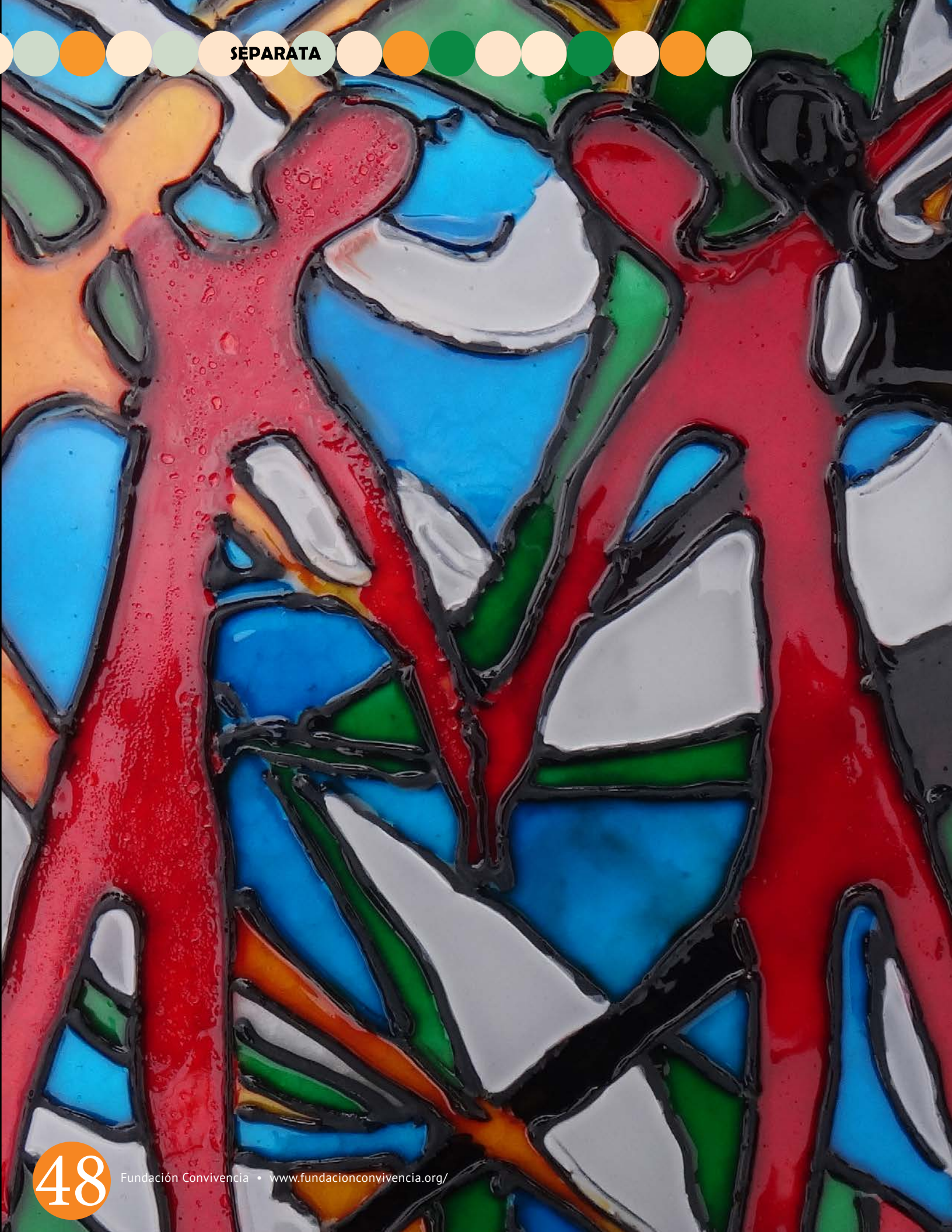
Conclusiones

Se puede apreciar que las asociaciones que manifiestan los discursos de *ciudadanía*, *derechos*, *democracia* y paz se instituyen bajo un criterio que les es común a todos: la formación como acción prioritaria. En ese sentido, estaríamos hablando de ciertos “tipos de formación” que se instalan en la escuela con la aspiración de ser “funcionales” para la sociedad. La proyección futurista de estos discursos encuentra su sustento precisamente

en la adopción de la *convivencia escolar* como ese “nuevo” objeto, que se despliega como el mecanismo por el cual se pueden conseguir estos “fines”, y a la par, se instituye como un objeto de saber enseñable y regulado en la escuela.

En cuanto a la relación pedagógica, casi todas las justificaciones parecen apuntar a la idea de que en ambientes escolares democráticos, pacíficos, sanos y respetuosos se consiguen mejores resultados académicos. Se insta así la idea, casi generalizada, de que esta sería la forma natural (si no ideal o única) en la que fluye y se optimiza el “aprendizaje”.

Subrayamos la forma en que estos discursos se referencian mutuamente, y todos terminan adoptando, de una u otra forma, la convivencia ya sea como marco de justificación o mecanismo para su concreción. Finalmente, todos se instituyen como formas legítimas de actuar en la sociedad. En esto consiste su referencia mutua, pues una buena ciudadanía (crítica y a la vez pacífica) se entiende también como la forma de mejorar la participación democrática del sujeto en la sociedad, y a la vez, esto no se logra sin un ejercicio pleno de los derechos y, por ende, la superación de los conflictos sociales (el alcance de la paz). De forma paralela, se presenta el cuidado del medio ambiente como valor agregado, ya que esto implicaría además la reflexividad del ciudadano sobre su entorno. En el engranaje que articula estos elementos se encuentra la *convivencia*, tanto como medio que potencia la adopción de estas conductas deseables, como cualidad del ciudadano modelo.



Convivencia

Este vitral interpreta la convivencia como un estado de hermandad entre los seres humanos sin importar sus diferencias, por esto los matizada desde el amarillo hasta el morado, pasando por un naranja y al rojo en una escala de intensidad donde cada uno renace en su color dependiendo del apoyo del color del otro.

También la convivencia del ser humano con la naturaleza (señalizada en el color verde) que abarca largos casos simulando la dependencia en nuestra de la misma, el lago como fuente de vida y la capa de ozono protectora de medio ambiente del planeta (representada en el color azul) incrustado en cada sector de la pintura más significando su importancia para la supervivencia; el blanco en simbología a la paz que ocupa los espacios más relevantes y a amplios profundizando en la necesidad del armonía entre todos los elementos aquí un plasmados y finalmente los trazos alusivos a la bandera de nuestra patria que tanto necesita de una verdadera convivencia basada en el temor de Dios.

Laura Valentina gonzalez millan, Cuarto de Primaria y Joan David gonzalez millan, Prekinder (Ganadores del concurso)

No obstante, en estas asociaciones pudimos hallar algunas referencias a ciertos fines un tanto simulados en este cuadro de proyección futurista de la sociedad. Se trata, como lo demostramos, del extraño asocio de algunas de estas nociones con argumentos direccionados al campo de la economía, la productividad y el trabajo. En este sentido, es importante tener en cuenta que si bien los discursos tienen la pretensión de amplitud en su totalidad, sus objetivos al parecer son finitos y concretos, tal como lo sugieren los siguientes enunciados encontrados y que pudimos rastrear: "aumento de la productividad", "aumento de la capacidad productiva de las personas" y "aumento del trabajo productivo".

Lo que implica que es urgente revisar a fondo los efectos de estos discursos para la educación. Especialmente porque, al parecer, el lugar desde donde se está diseñando el discurso y el saber sobre convivencia no es ajeno (por lo menos desde lo que se evidencia en los documentos aquí revisados) a la versión clásica del modelo de desarrollo, específicamente desde su variable económica.

En estas circunstancias, es importante que maestras y maestros hagan visible su propio saber sobre convivencia desde su experiencia y práctica pedagógica, pues quizás aquí podrían identificarse las tensiones que limitarían estos discursos totales.

Bibliografía

Ministerio de Educación Nacional (2002). Revista Altablero. No. 12. Bogotá. Disponible en: <http://>

www.mineduacion.gov.co/1621/article-87805.html (consultada el 27 de mayo de 2014)

_____ (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.mineduacion.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.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf. (Fecha de consulta: mayo 25 de 2014)

_____ (2012) Revolución Educativa 2002 – 2010