

Algunas precauciones en torno a la investigación sobre convivencia escolar a propósito de la relación cultura-poder²³

Mario Fernando Chacón Sánchez²⁴

Resumen

La reflexión aquí plasmada es fruto de la preocupación por el papel que tiene la investigación en educación en un tema como la convivencia escolar, tomando como puntos de referencia cuatro perspectivas teóricas que a su manera realizan un abordaje crítico de la sociedad y de la producción intelectual. Estas son las pedagogías críticas, la perspectiva decolonial, la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y el aporte de Michel Foucault, que para algunos pueden tener cabida dentro de los Estudios Culturales, pues cada una, desde su esquina, cuestiona la relación cultura-poder y el papel de la educación en ella.

El documento ofrece una discusión abierta, con algunas ideas fuerza, que pueden tomarse como precauciones heurísticas si se quiere investigar sobre convivencia escolar, más allá de lo que podría ser lo obvio o ingenuo en un tema como estos. Pero también para incorporar un llamado de atención en el reconocimiento de las condiciones en las que viven los estudiantes que de carne y hueso que son los sujetos de la educación actual.

Palabras clave: pedagogías críticas, perspectiva decolonial, teoría de los campos, Foucault, discurso, convivencia escolar.

23 Este trabajo es resultado del seminario Estudios Culturales, Educación y Pedagogías Críticas: una relación estratégica para leer la cultura escolar, en el marco de la formación del Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a cargo de los profesores Juan Carlos Amador y a la participación especial de la doctora Zandra Pedraza, a quienes debo un agradecimiento total.

24 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

Investigar en educación en el mundo contemporáneo nos enfrenta a unas agendas de trabajo que no en pocas situaciones terminan por ser procesos rutinarios, con resultados esperados que no se perciben como particularmente sorprendidos, lo que exige un gran esfuerzo para sacudirse de los supuestos previos que son comunes a los lenguajes académicos por los que se da por sentado lo que se debe preguntar, la manera de resolverlo y aquello que no se debe preguntar y que aparentemente no sería necesario cuestionar. A este respecto, haber compartido un seminario como el que orientaron los profesores Juan Carlos Amador y Zandra Pedraza, como invitada especial, es por el contrario un espacio refrescante, que obliga a detenerse a cuestionar el papel como investigador de la educación, específicamente en temas como la convivencia escolar, de manera que no se dé por sentado el punto de partida del que muchas las investigaciones parten, como si las cosas tuvieran que ser de tal o cual manera.

Por lo anterior, se propone en este documento la revisión de algunos aspectos que, desde diferentes perspectivas teóricas, son de utilidad como precauciones para no caer en la obviedad si se quiere comprender mejor lo que está sucediendo en la escuela en relación con la convivencia escolar. Sin pretender realizar un inventario exhaustivo de tipo epistemológico, pero sí tomando aquellas discusiones que, sin importar las etiquetas que puedan recibir por su procedencia teórica, comparten en común el cuestionamiento por la relación entre cultura y poder, tomando la educación como cultura.

Las cuatro primeras secciones proponen acercamientos a algunos de los planteamientos que brindan luces para investigar en educación y específicamente en convivencia escolar, así que se repasan las llamadas pedagogías críticas, la perspectiva decolonial, las ideas de Michel Foucault y, por último, la teoría de los campos de Bourdieu. En la quinta parte, se intenta realizar una mirada transversal a las cuatro perspectivas tomando como ejes la estructura, sujeto, cultura y poder y la educación como cultura. Finalmente, a manera de conclusión, se resaltan las precauciones necesarias para realizar investigaciones en convivencia escolar tratando de salir de la obviedad y conservando la postura crítica común en las cuatro perspectivas, pero dejando la puerta abierta para la discusión.

Pedagogías críticas para la convivencia escolar

Las pedagogías críticas toman como punto de partida la concepción del mundo social como un lugar de relaciones de desigualdad en el que las cosas están dispuestas de manera tal que aquellos y aquellas que nacen con desventajas, desde el punto de vista económico, tienen pocas oportunidades de modificar su situación. Mientras que, por el contrario, quienes nacen en la opulencia no solamente van a encontrar las cosas a pedir de boca sino que en la mayoría de los casos van a trabajar para reproducir las desigualdades por cuanto esto redundaría en el propio beneficio.

Puede afirmarse, desde esta perspectiva, que existe una alianza entre la burguesía y la clase política, siendo los medios de comunicación y otros aparatos encargados de garantizar que el sistema se mantenga (Althusser, 1969). No obstante, a partir de la manera de comprender la cultura no como un mero reflejo de la estructura económica, es Gramsci quien aporta para comprender las posibilidades emancipatorias que esta encierra, y es especialmente la educación una posibilidad de transformar las condiciones de explotación, por lo que a partir de este autor puede pensarse en la contrahegemonía, con la educación y el maestro como intelectual orgánico, como posibles salidas para cambiar el mundo (Gruppi, 1978).

Esto implica reconocer que no existe solamente una alta cultura sino, por supuesto, una cultura popular con todo el potencial que la segunda puede tener si se logra una convergencia entre educación y el reconocimiento de la realidad contextual de los grupos humanos que están siendo dominados.

Para el caso de las vertientes norteamericanas de las pedagogías críticas, se puede mencionar a Henry Giroux, quien desde el borde entre pedagogía crítica y estudios culturales, llama la atención sobre la necesidad de incorporar en la educación el papel de las y los maestros como intelectuales públicos y productores culturales y no como meros transmisores de conocimientos, de forma tal que tiene en sus posibilidades inimaginables de incidir en la formación del estudiantado de manera crítica.

Resalta la importancia de partir del conocimiento de las condiciones de las y los jóvenes que tenemos como estudiantes, en cuanto a su identidad, en medio de las decepciones del capitalismo y las salidas violentas y, en ocasiones superficiales, como un contexto que gana en coherencia y en potencial político. Insiste en la urgencia de trabajar desde la cultura popular, que ahora también involucra los medios de comunicación y las tecnologías, pues llevan los textos que más circulan entre los jóvenes, mensajes que si bien pueden ser prejuiciosos y ligeros también ofrecen la posibilidad de una

intervención crítica. Y, finalmente, la necesidad de una formación política para las y los jóvenes, que permita constituirse en sujetos deliberantes con capacidades de realizar cambios en sus comunidades (Giroux, 1994).

En una línea similar, McLaren insiste en que no es aceptable creer que la globalización trae el fin de la historia hacia un mundo idílico en el que los problemas sociales son agotados. Por el contrario, llama la atención sobre las formas de dominación que perviven en el sexismo, racismo, etnocentrismo, clasismo, entre otras, así como las dificultades de las diásporas poblacionales en relación con la división internacional del trabajo, que demuestran que la lucha que plantea el pensamiento crítico no puede cesar. Y es en la escuela, como lugar privilegiado de la esfera cívica, en donde las y los maestros deben reconocerse como productores culturales comprometidos (McLaren, 1999).

Para el caso latinoamericano, se reconoce el aporte a esta perspectiva de Freire, quien en su pedagogía del oprimido hace posible pensar y vivir la educación como una vía para romper las desigualdades y dar lugar a los que no tienen voz, desde una educación por y para los desfavorecidos (Freire, 1968), que encuentra cercanía con la investigación acción participativa (IAP) del colombiano Orlando Fals Borda (1991), para quien no tiene sentido una investigación social que no involucre a los implicados, rompiendo así con la relación distante que tiene la academia con lo social, pero además exigiendo no solamente un diagnóstico o un análisis a distancia, si no la intervención como acción social.

Como resultado de lo anterior, si se quiere proponer una educación consecuente con las pedagogías críticas, sería necesario tener en cuenta algunos principios que a su vez tienen implicaciones en la convivencia escolar, y reconocer:

- La existencia de condiciones de desigualdad, en las que algunos actores y grupos sociales están sometidos a dominación por parte de otros, que en el contexto contemporáneo se expresan en sexismo, racismo, etnocentrismo, clasismo, entre otras.
- Que estas condiciones se intentan reproducir por parte de quienes obtienen beneficios por ello, haciendo uso de la cultura especialmente de los medios de comunicación y la educación para lograrlo.
- El doble papel de la educación como aparato ideológico del Estado en la reproducción de las condiciones de dominación, pero también como estrategia contrahegemónica para transformar las condiciones de desigualdad.
- La disposición de la escuela como un lugar que puede ser intervenido tanto para reproducir las condiciones de dominación y explotación,

desde el autoritarismo o desde una democracia de papel y unas prácticas que privilegian la alta cultura; como para la transformación de las condiciones actuales, para y desde una democracia radical, desde relaciones horizontales y vinculando la cultura popular al mundo académico.

- La posibilidad de incorporar las tecnologías y los medios de comunicación al ejercicio pedagógico crítico, como parte de la cultura popular, para aprovechar su potencial masificado y su lenguaje cercano a la juventud, pero en un sentido opuesto, bien de decodificación o como soporte de textos críticos.
- El papel del maestro como trabajador de la cultura comprometido con la transformación de las condiciones de injusticia.
- La IAP como la manera más coherente de intervenir en los problemas y soluciones de la comunidad educativa, de tal suerte que la identificación del problema, la ruta de trabajo y las acciones realizadas para transformar se den desde la comunidad para la comunidad y no como indicaciones de expertos externos.
- Los estudiantes como sujetos políticos que deben ser intervenidos para formar ciudadanía en la democracia radical, en el respeto a la diversidad, en la reflexividad que permita empoderarse de manera crítica de las propias condiciones de vida y contribuir así desde su perspectiva individual como comunitaria, a la transformación social.

Por lo anterior, pensar una convivencia escolar desde las pedagogías críticas necesariamente pasa por dichos principios y tiene como resultado transformación de la cotidianidad en la escuela, desde la participación y la inclusión, pero a partir del trabajo de la misma comunidad educativa rompiendo la brecha entre mundo académico y cultura popular, con la posibilidad de resultados en la transformación social de tipo emancipatorio, dotando a los estudiantes de herramientas como sujetos políticos del cambio. En esta perspectiva no son pocos los trabajos que se pueden consultar que se han enfocado especialmente a la investigación y propuesta de alternativas que terminan en la formación ciudadana para la paz, la democracia y la vivencia de los derechos humanos.

Aproximaciones decoloniales a la convivencia escolar

Para el caso de las epistemologías del sur o teorías decoloniales se encuentra que América Latina es resultado de múltiples formas de colonialidad: *colonialidad del poder*, *colonialidad del ser* y *colonialidad del saber*. Desde la *colonialidad del poder* por la que se imponen las formas de poder de los europeos sobre las comunidades ancestrales y sus recursos, comenzando con la tierra. La *colonialidad del ser*, al emplear la categoría de raza como

recurso de los europeos para diferenciarse del otro, naturaleza e indígenas, realizando una comparación en la que pudieran salir mejor librados con argumentos para reclamar la superioridad y el derecho de delinear los destinos de estos grupos humanos como raza superior con un deber moral de conducir por la senda del progreso. Finalmente y de manera más profunda, la *colonialidad del saber*, por la que todo conocimiento solamente puede ser validado si es resultado de los procedimientos del saber occidental, fundamentalmente de la modernidad que ha entronizado al sujeto racional negando las demás dimensiones humanas, por lo que los conocimientos ancestrales van a ser considerados inservibles, poco serios y sin fundamento para ser considerados ni filosofía ni mucho menos ciencia, lo que amputa la posibilidad de abrir otras puertas de conocimiento y deja por varios siglos condenada la producción de saber indígena, afro, mestizo y campesino, como conocimientos de poca monta, considerados resultado de la superstición o de la fantasía. Por lo anterior, más que un retorno al indigenismo, se busca el reconocimiento de lo subalterno tanto en la condición en la que se encuentran los grupos humanos como resultado de esta matriz de colonialidad, pero también en los saberes (Lander, 2000). Finalmente, la idea de posibilitar otras formas de vida fuera de la globalización capitalista neoliberal, pensando otros mundos posibles desde el aporte de las comunidades hacia el buen vivir, tal como se aprecia en los intentos de Bolivia y Ecuador especialmente.

De acuerdo con esta perspectiva, una educación decolonial no puede menos que comenzar por incorporar a la escuela la necesidad de cuestionar estas matrices de colonialidad, mediante la introducción de saberes ancestrales y campesinos con el mismo estatus de los saberes occidentales, revalorizar desde cada contexto el legado de las comunidades y su utilidad en la vida cotidiana incluso en las relaciones interpersonales, en particular, en el reconocimiento de la diversidad humana y la inclusión de todas y todos en igualdad de oportunidades en el buen vivir. Catherine Walsh (2013) sugiere tomar inspiración en la pedagogía de la esperanza de Freire (2005) y en el pensamiento de Franz Fanon (Fanon citado por Walsh, 2013), que cada uno desde sus experiencias han llegado a proponer la necesidad de la humanización, al igual que el pensamiento de Manuel Zapata Olivella (Zapata citado por Walsh, 2013), quien encuentra tres ejes problema de utilidad para la descolonización, como son raza-capitalismo-colonialismo, deshumanización-alienación y el nacionalismo excluyente, desde la mirada afro. Para Walsh (2013), es imprescindible la memoria y pensar decolonialmente la pedagogía y pedagógicamente lo decolonial, de modo que las mismas luchas sociales puedan ser asumidas pedagógicamente.

Desde una perspectiva más cercana a la escuela, Mintegiuga (2012), propone tres líneas para la educación en el buen vivir que pongan en diálogo los diversos saberes posibles, dos de ellas por lo menos en relación con la convivencia escolar: educación de la totalidad para comprender la relación del todo con las partes; formación ciudadana desde la virtud republicana, la educación en el debate y la educación universal a partir de las subalternidades; y como tercer elemento, enseñar a vivir consigo mismo y con los otros.

Discurso y convivencia escolar en Michel Foucault

A partir de Foucault puede sostenerse que existe una configuración discursiva que se va presentando históricamente como evento resultante de diferentes líneas que se encuentran, distanciándose así de los determinismos e historicismos que pretenderían hacer ver la historia con una coherencia o un sentido intrínseco que lleva a la humanidad hacia algún fin último. Por el contrario, apuesta por la casualidad, lo accidental, lo inesperado como puntos de encuentro que dan forma a un evento discursivo histórico. Estos eventos modifican el curso de la historia porque si bien el discurso es producido por seres humanos, estos eventos discursivos se hacen voz en los sujetos y en las instituciones, dando lugar a la producción de materialidades que terminan por delinear el curso de la historia. Sin embargo, no son controlados por tal o cual sujeto o clase, sino que todos terminamos por quedar atrapados en el discurso de un momento histórico (Foucault, 1992). Así las cosas, para Foucault el poder no sería una fuerza ejercida por unos sujetos que dominan a otros, si no el poder es entendido como una relación en la que las partes pueden ejercerlo pues todos estamos en atrapados en el discurso que permite relacionarnos desde el poder.

De acuerdo con Foucault, la clave sería entonces, un momento crítico en el que podamos entender las líneas que se cruzaron para llegar al evento discursivo, y un segundo momento en el que se pueda estudiar lo que produce ese evento discursivo como materialidad (Foucault, 1992). En este punto, nos encontramos con los estudios de diversos investigadores como Martínez Boom (2015a; 2015b), que encuentra que más que educación estamos en un proceso histórico de escolarización que se ha actualizado de diferentes maneras, desde la segunda posguerra hasta la actualidad, como dispositivo de control sobre la población, como mecanismo de generar nación, y ahora como dispositivo para lograr sujetos autosuficientes a partir del emprendimiento y de la autoformación a partir del aprender a aprender, en torno a la educación como valor económico, tal como lo refiere Martínez Boom (2015a; 2015b) cuando acuña el concepto de *educapital*, siendo además para toda la vida como autogestión de la propia formación, como resultado de cruce de diferentes líneas discursivas como la aparición de la infancia,

la necesidad de disciplinar la masa que llegaba a las ciudades europeas, luego la necesidad de consolidar estados nación, las ideas pedagógicas, más recientemente la psicología del desarrollo, el emprendimiento, entre otros (Martínez Boom, 2015a; 2015b). De esa manera, se entiende que la escolarización no fue necesaria ni resultado de un plan histórico ilustrado de evolución humanista como se le ha intentado conferir sentido en una visión retrospectiva y, sin embargo, ha tenido la capacidad de definir lo que hace la educación con generaciones de niños y jóvenes y ahora conduce hacia la eficiencia, la eficacia y el *educapital* de cero a siempre y para toda la vida.

Para el caso de la convivencia escolar en Colombia, es Amanda Cortés (2013) quien avanza desde la perspectiva foucaultiana, en la comprensión de lo que denomina la ciudadanización, entendida como evento discursivo que toma forma haciendo decir que lo necesario es la formación ciudadana en cualquiera de sus presentaciones pero que no habría otra salida más que hacer que la escuela forme ciudadanos si se quiere superar las condiciones de violencia de la sociedad colombiana. En este evento discursivo se cruzan los estudiosos de la violencia en Colombia, que parecieran considerar que es la escuela la que todo lo puede solucionar siendo la formación del sujeto político desde la democracia, la participación y la resolución de conflictos y el maestro como líder demócrata; los discursos de la psicología de la auto-superación con el desarrollo moral, cercanos a los discursos de tipo administrativo que dan el poder al sujeto emprendedor desde las competencias y la gestión de su propio destino y el maestro como *coach*; finalmente, los discursos desde la moral religiosa de larga data en nuestro país, para la formación en valores de un sujeto solidario y el maestro como líder espiritual (Cortés, 2013). Según Cortés estas formas de ciudadanización entran en pugna a la escuela, pero en el fondo son ciudadanización de cualquier manera y se ofrecen como la única salida posible para nuestra violenta y amoral sociedad, en la producción de cuatro regímenes de moralidad para la escuela y sus múltiples hibridaciones.

Cortés afirma que no se da la intervención moralizadora sobre los sujetos sino sobre el medio, en este caso la escuela, lo que hace percibir que hay libertad porque en cada escuela y cada quien puede formar ciudadanos como se quiera (Cortés, 2013). La materialidad que ha generado esta ciudadanización es, de acuerdo con Cortés, muy peculiar pues está en medio de la tensión entre identidades étnicas, de territorio, de género y etárea, en medio del Estado-nación con el Estado como mediador.

Por lo que se encuentran resultados como escuela multicultural, escuela sin fronteras, escuela incluyente y escuela democrática. En últimas, lo que se encuentra es diferentes maneras de subjetivación desde la escuela, que

terminan en formación ciudadana, como única salida ante una sociedad violenta y en crisis de valores, como mandato del evento discursivo de la ciudadanización (Cortés, 2013).

De acuerdo con lo anterior, la convivencia escolar tal como se ha planteado en nuestro país como formación ciudadana, cualquiera que sea su variante, nos ubica en medio de la ciudadanización como generación discursiva de un evento que toma forma en la década de los ochenta en el caso colombiano.

La convivencia escolar como economía de las prácticas desde Pierre Bourdieu

Una de las categorías más interesantes de las propuestas por Pierre Bourdieu es la de «campo», entendido como espacio social en el que los agentes llevan a cabo sus prácticas sociales como en un juego, tratando de posicionarse de la mejor manera como resultado de un sentido práctico connatural con los seres humanos (Bourdieu y Wacquant, 2005: 150).

Esto implica reconocer que los recién llegados a un campo, jóvenes o novatos, encuentran las cosas dispuestas con antelación y tienen muy pocas posibilidades de modificar lo que para Bourdieu siempre se ejemplificó como reglas del juego, de manera tal que el orden de las cosas está ya incorporado en el propio cuerpo, como estructura estructurada estructurante, que en la terminología bourdiana es el *habitus* (1991: 86).

El *habitus* estaba determinada, en la primera etapa del sociólogo francés, y no se podía escapar a ella; pero en su segunda etapa investigativa el autor reconoce que existe un pequeño espacio en que el agente social puede modificar sus condiciones de vida, por lo que el *habitus* deja de ser entendido como algo rígido para ser avizorado como posibilidad de cambio social. Es entonces el agente con su *habitus* quien lleva a cabo prácticas estratégicas para acumular capitales (económico, cultural, social, simbólico, especialmente) que le permitirán ocupar mejores posiciones en el campo o por el contrario fracasar en el intento, a pesar de lo difícil de las condiciones materiales que le haya correspondido vivir.

Para el caso de la educación, también en su primera etapa, Bourdieu realiza investigaciones del sistema escolar francés, y concluye que la educación posibilita mayormente la incorporación de la cultura que privilegia lo burgués y lo urbano, por lo que el lenguaje académico será más cercano a los herederos de esta cultura, y por el contrario lejano a quienes no comparten una procedencia citadina ni de clase alta.

En consecuencia, el lenguaje y las prácticas escolares no son sino violencia simbólica, pues se le presentan al estudiantado como prácticas democráticas de meritocracia, pero en realidad son muy pocos los que pueden competir en igualdad de condiciones, pues solo algunos poseen ya los prerrequisitos que les vienen dotados desde su familia; esto, además le permite al sistema quedar tranquilo porque aparentemente cumple con la función de ascenso social de la educación, pero en el fondo es solamente un sofisma (Bourdieu y Passeron, 1996).

En cuanto a la convivencia escolar, aún es incipiente la aplicación de la teoría de Bourdieu pues paradójicamente el mismo autor nunca realizó un estudio de la escuela desde la teoría de los campos, ya que esta teoría fue resultado del segundo momento de su producción, por lo que cuando investigó sobre el sistema escolar francés no había elaborado aún los planteamientos del posicionamiento en el campo, los capitales, la noción más optimista de habitus, ni el sentido práctico como estrategia de los agentes.

Es Blázquez quien brinda la aproximación a la vida en la escuela desde las categorías ulteriores de Bourdieu, analizando de manera plausible los capitales y posiciones que exhiben los agentes escolares (maestras, estudiantes y sus familias) en los actos escolares en escuelas de Argentina, en relación con la identidad nacional (Blázquez, 2012).

Por su parte, el sociólogo español Enrique Martín Criado es quien propone la configuración del campo escolar con las implicaciones de la teoría de los campos, en donde el interés que le confiere sentido a la existencia misma del campo es la obtención de un capital de salvación, materializado en saberes pero más que nada en los títulos y certificaciones que otorga la escuela como posibilidad de movilidad social (Martín, 2004). Por lo anterior, pueden aventurarse algunos principios para estudiar la convivencia escolar desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu:

- El lenguaje y las prácticas pedagógicas están dispuestos de manera que benefician a quienes provienen de contextos urbanos y de clase alta por la misma cercanía de estos lenguajes con la cotidianidad en las que han sido formados y encubren desigualdades con el argumento de la meritocracia.
- El espacio social que se configura en la vida escolar es susceptible de ser entendido como campo escolar con las implicaciones de la teoría bourdiana, como lo es el interés de los agentes en jugar el juego que propone la escuela para obtener un capital de salvación para la movilidad social, independientemente de lo efectivo que pueda ser esto en las condiciones actuales.

- Los agentes que juegan en el campo escolar son estudiantes y maestros principalmente, que llevan a cabo prácticas sociales, y exhiben su sentido práctico con el fin de posicionarse cada vez mejor en el campo como resultado de la acumulación de capitales como el cultural, que es uno de los más valiosos del campo escolar, el capital social, el simbólico y el económico.
- Las estrategias que se llevan a cabo por parte de los agentes para la acumulación de estos capitales tiene implicaciones en la convivencia cotidiana en el campo escolar, puesto que esa lucha no siempre sucede de manera amistosa.
- La convivencia escolar se percibe en las prácticas sociales de los agentes del campo escolar, de manera que los conflictos y las luchas pueden ser entendidos como resultado del sentido práctico y la necesidad de posicionarse mejor en el campo.
- Aunque las reglas de juego del campo escolar son preexistentes a los agentes y en la mayoría de los casos son rígidas, esto no implica que los agentes no puedan encontrar estrategias para moverse y obtener mejor posicionamiento con lo que tienen a su alcance.
- Los campos, en este caso el campo escolar, es dinámico debido a que registra cambios en el tiempo y en el espacio; de esta manera, no es lo mismo estudiar el campo escolar en un contexto histórico-cultural que en otro.
- Algunos agentes sociales del campo escolar, en particular algunos maestros, tienen resistencia a reacomodarse ante los cambios del campo escolar, dado que se consideran a sí mismos como baluartes de un modelo ideal de escuela y de formación humana que ya no se corresponde con la escuela actual.
- Algunos agentes sociales del campo escolar, por ejemplo algunos estudiantes heterodoxos, pero también algunos maestros, no comparten el interés que le da sentido al campo escolar por lo que son percibidos desde una lectura ortodoxa del resto de agentes del campo escolar como sujetos problemáticos, que no encajan y como foco de problemas de convivencia escolar.
- Los campos, en este caso el campo escolar, no es del todo independiente si no que tiene una autonomía relativa, y resulta afectado por otros campos que en ocasiones pugnan por controlarlo, así como el campo de político, el campo científico, el campo de la salud, entre otros.

Por lo anterior, estudiar la convivencia escolar desde la teoría de los campos de Bourdieu implica un reconocimiento de la dinámica del campo escolar y su relación con otros campos, las prácticas de los agentes como resultado del sentido práctico que los motiva a permanecer en el campo y a posicionarse

mejor mediante la acumulación de capitales. Esta situación no siempre está ausente de conflicto, pero existen posibilidades para que los agentes logren posicionarse mejor y, si así lo quieren, incidir cambio en el campo, a pesar de que en el caso de la escuela, siga pesando el hecho de que el lenguaje académico favorece a quienes ya están más familiarizados con este por su procedencia familiar, social y geográfica.

Cuatro formas de crítica para abordar la convivencia escolar

Así las cosas, nos encontramos en un punto en el que hay cercanías entre estas perspectivas críticas, pedagogías críticas, teorías de los campos, decolonial y Foucault, pero también diferencias que deben ser puestas en la mesa si se quiere avanzar en posteriores trabajos a investigaciones consistentes sobre la convivencia escolar.

De una parte, se pone de relieve aquí una vieja discusión sobre la estructura como el estado en que los seres humanos al venir al mundo encontramos predispuestas las cosas hasta el punto de que estas estructuras determinan nuestra existencia. Desde el punto de vista de las pedagogías críticas, la estructura es, en última instancia, de tipo económico y determina la historia en medio de unas relaciones de explotadores versus explotados; por ello, la clave estaría en identificar con claridad las condiciones de esa estructura y de esas relaciones de explotación del hombre por el hombre, tal como lo habría expresado Marx, entonces sería posible el cambio siempre y cuando los explotados puedan tener conciencia de su propio papel y realizar la transformación histórica emancipándose de sus explotadores.

A ese respecto, para Bourdieu, la estructura existe como campo y sus reglas de juego, y es casi imposible escapar a esta determinante que está incorporada hasta en nuestro cuerpo. Sin embargo, el agente social tiene un pequeño espacio y aunque con grandes dificultades le es posible crear su propio devenir en medio de las condiciones en las que nos ha correspondido vivir.

Por su parte, para la perspectiva decolonial no habría tanto como una estructura, pero sí una matriz de colonialidad-modernidad creada por los colonizadores y su pensamiento moderno que terminamos por aceptar de forma acrítica, y que inevitablemente en sociedades como las nuestras nos enfrenta a unas condiciones de inferioridad que nosotros asumimos como connaturales y que es necesario descolonizar.

Para Michel Foucault habría una determinante discursiva que no corresponde a ningún plan metafísico o historicista pero que finalmente crea al

mundo y genera las relaciones de poder en las que vivimos, también como una estructura o más como una matriz discursiva que crea la verdad.

Entonces, estaríamos ante variantes de la comprensión de la estructura, si bien es cierto en la primera y la tercera se puede identificar unos sujetos específicos que resultarían beneficiados en el sostenimiento de dicha estructura, mientras que en Bourdieu y Foucault no resulta tan claro, pues parece que el campo y sus reglas del juego pervivirán más allá de sus creadores; en Foucault algo similar pero con los eventos discursivos, por lo que muchos los han ubicado como posestructuralistas.

En segundo lugar, el sujeto en las pedagogías críticas y en la perspectiva decolonial se reconoce como sujeto en situación de dominación, en especial, los grupos subalternos como mujeres, infancias, etnias, diversidad de género, comunidades rurales, marginados, en relación con la supremacía blanca, masculina, heterosexual, adulta, urbana, de clase alta. El papel crítico emancipatorio consiste en empoderar mediante el reconocimiento de la situación de subalternidad y brindar las herramientas políticas para que el sujeto subalterno pueda proponer salidas alterhegemónicas, que van desde la participación hasta la inclusión.

A este respecto Bourdieu y Foucault parecen un tanto más contemplativos, a gusto de algunos, porque no llaman a la acción política y a la transformación social a pesar de que sus investigaciones son poderosas herramientas para comprender el mundo en el que vivimos. No obstante, a juicio de otros, parecerían más coherentes puesto que no dan fórmulas.

Si Foucault, de cuño nietzscheano, planteara cómo deben hacerse las cosas estaría arrojando por la borda la intención de desmitificar los metarrelatos al querer posicionar uno nuevo como el mejor. En ambos casos, se identifica la posibilidad del sujeto en Foucault y del agente en Bourdieu, como un espacio muy pequeño frente a la determinación del discurso y del campo respectivamente, que en Foucault es el pliegue en el que el afuera se dobla en subjetividad y en el que los sujetos y sus prácticas de sí se las tienen que ver para poder resistir (Deleuze, 2015); en Bourdieu el *habitus* como levemente flexible y las prácticas de los agentes como posibilidad de posicionarse mejor en el campo.

Por otro lado, es interesante encontrar que en las cuatro perspectivas revisadas la relación ofrece posibilidades en doble vía en la relación poder-cultura, con una doble cara de la moneda, puesto que se reconocen condiciones existentes previamente a los sujetos que además lo constriñen, pero a su vez, en esta misma relación de dominación, aparece tenuemente la posibilidad de cambio

de las mismas condiciones. Así las cosas, para los críticos y para Bourdieu, la cultura es un dispositivo que reproduce las condiciones estructurales de desigualdad para los críticos; para los decoloniales, algo similar ocurre con la colonialidad, que nos remite a un marco en el que todo está colonizado, y para Foucault, la estructura discursiva, que constituye los regímenes de verdad (Foucault, 1992; Deleuze, 2015). Sin embargo, en todos los casos, esta relación poder-cultura, tiene la contracara de un pequeño espacio para el cambio, que en las pedagogías críticas y en los decoloniales es tomada como contrahegemonía y alterhegemonía, con la revalorización de la cultura popular y de los saberes ancestrales; en Bourdieu, un juego, una lucha por el posicionamiento que no está predeterminada en la que los jugadores heterodoxos tienen su papel, y reposicionándose en el campo pueden cambiarlo; en Foucault, el reconocimiento de que el poder es una relación en la que dominado y dominante no son siempre de la misma manera pues pueden esgrimirse diferentes formas de poder que son resistencia y posibilidad, en lo que las prácticas de sí pueden ofrecer salidas como resistencia subjetiva. Algo cercano puede plantearse de la educación entendida como cultura, pues, así como es aparato, mecanismo o dispositivo de dominación, también es oportunidad de emancipación, de reconocimiento de lo subalterno.

Cuatro perspectivas críticas para abordar la educación

PERSPECTIVA	ESTRUCTURA	SUJETO	CULTURA	PODER	EDUCACIÓN
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS	Estructura económica. Binaria entre explotados y explotadores.	Explotado debe ser emancipado.	Cultura de élite y cultura popular.	Fuerza. Hegemonía y contra hegemonía.	Burguesa como aparato ideológico y educación popular.
DECOLONIAL	Colonialidad. Binaria entre lo colonial y lo decolonial.	Subalterno, debe ser emancipado.	Moderinidad, cultura de la colonialidad. Interculturalidad.	Fuerza. Hegemonía y Alterhegemonía	Moderna debe ser descolonizada
PIERRE BOURDIEU	Campos. Reglas de juego dadas. Economía de las prácticas.	<i>Habitus</i> , posibilidad de cambio en las prácticas.	Capital cultural favorable a la burguesía urbana. Campo cultural.	Campo de poder. Prácticas sociales y economía de las prácticas.	Inculcación favorece a la burguesía urbana, genera violencia simbólica.
MICHEL FOUCAULT	Discursivo	Subjetivación. Prácticas de sí.	Materialidad del discurso.	Relación multidireccional. Emanación del saber.	Dispositivo de las sociedades disciplinarias. Responde al evento discursivo.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior presenta una comparación entre los planteamientos de cada perspectiva tal como se esbozó en las secciones anteriores. En la columna se puede realizar la comparación entre perspectivas según el aspecto específico.

Conclusiones

Si se considera que el objeto de esta revisión es ofrecer algunas precauciones para la investigación en cuanto a la convivencia escolar, en primera instancia, el análisis de tipo foucaultiano en este caso nos pone en serios aprietos, pues cuestiona lo que todos parecen desear y lo que todos parecieran estar de acuerdo como lo es la formación ciudadana, en palabras de Cortés la ciudadanización. Es una situación trágica en el sentido de que nadie en sus cinco sentidos podría refutar que a los estudiantes escolares deben dárseles herramientas en su formación como ciudadanos, pero hacerlo termina sumergiéndose en el régimen de verdad que hace circular el discurso actual sobre formación ciudadana, y se termina quedando atrapados en la creencia de que se es libres de elegir cómo formar ciudadanos en la escuela, siendo imposible escapar a la ciudadanización, cualquiera que sea su variante, ya que hasta lo contradictorio tiene cabida dentro de la tendencia generalizada del discurso actual en educación en torno a la formación ciudadana. En últimas, la aparente diversidad y heterogeneidad de propuestas pedagógicas se reducen a la aceptación de lo imperante como ciudadanización en relación con la convivencia escolar.

Es lo que parece suceder con las pedagogías críticas y la perspectiva decolonial que reclaman nuevas ciudadanías como la solución política para transformar las condiciones de injusticia de las sociedades, e intervenir en la escuela como el medio donde se incide en cientos de sujetos, bien desde la interculturalidad y el diálogo de saberes o desde la participación y la inclusión, pero que de cualquier manera equipara a estas propuestas con las de corte moralista religioso, las de tipo empresarial y las de superación personal, como una variante más de lo mismo.

Además, por muy interesante que sea una propuesta concreta de formación ciudadana para el estudiantado, no deja de percibirse la molestia de estar ante una receta, como si alguien pudiera reclamar para sí la autoridad para decir cómo se debe llevar a cabo la formación de sujetos, asunto cuestionado fuertemente desde Nietzsche a Lyotard: “¿Quién tiene derecho a decidir por la sociedad? ¿Cuál es el sujeto cuyas prescripciones son normas para aquellos a quienes obligan? (Lyotard, 1979: 26)”.

Es el sentimiento de frustración de conocer la gran cantidad de propuestas que existen sobre formación ciudadana pero que, pese a su condición exitosa como experiencias institucionales en las escuelas, dejan un sabor amargo y la sensación de ser más de lo mismo. Todo parece continuar sin resolver los problemas de fondo a pesar de las buenas intenciones.

A ese respecto, la propuesta de Bourdieu no cae en el recetario y señala la capacidad que tendrían los agentes para labrarse un camino que permita salir del determinismo estructural en que les ha correspondido vivir. Desde este enfoque, se parte de reconocer el sentido práctico que todos los seres humanos parecemos tener, no como un cálculo de acción racional interesado, sino como una facultad entre lo racional y lo vivencial. Sin embargo, no queda claro si el papel del maestro o del investigador comprometido es el de divulgar las estrategias que podrían permitir en cada caso la acumulación de mayores cantidades de capitales económico, cultural, social y simbólico para ofrecer vías de cambio. O si por el contrario esto es una experiencia individual única que debe ser vivida por cada cual, lo que en el fondo deja la sensación de pocas posibilidades de trabajo comunitario, porque no pareciera posible pensar un ejército de agentes estratégicos que saben leer, desde su sentido práctico, la manera más sagaz para posicionarse en el campo. Quizá esto nunca lo pensó Bourdieu o solo el hecho de insinuarlo sería rebajar nuevamente a la lucha binaria más propia del estructuralismo, que el sociólogo francés tal vez quería superar.

Foucault por su parte parece más cercano en ese sentido a Bourdieu, pues la determinante discursiva crea al mundo y el sujeto termina por hablar y vivir lo que «se dice» en el momento histórico que le ha correspondido vivir, con pocas posibilidades siquiera de pensar otra cosa; pero Foucault, en su estudio sobre los griegos, encuentra que es la posibilidad de la lucha agonística entre seres humanos libres de confrontar entre sí mismos, que el cuerpo, la sexualidad y en suma lo que considera las prácticas de sí pueden brindar una salida para resistirse al régimen de verdad que impone el discurso (Deleuze, 2015). Lo que es cierto es que desde esta perspectiva estaríamos lejos de pensar siquiera en una receta; más que eso, y más cercano a Bourdieu, es reconocer las prácticas de sí que llevan a cabo los sujetos para salir adelante y de alguna manera ofrecer resistencia.

En consecuencia, si bien es interesante comparar y conocer los esfuerzos que se hacen para la formación ciudadana desde cada perspectiva crítica y no tan crítica, luego de esta corta reflexión resulta imposible aceptar que inducir o proponer una nueva manera de formación ciudadana sea la salida, pues se está profundizando y siguiendo el ritmo de la materialidad discursiva de la ciudadanización.

Sin embargo, también es cierto que este documento no tiene la respuesta, y quizá por eso es necesario investigar sobre la convivencia escolar en el contexto contemporáneo para salir de la ingenuidad que nos ofrece aceptar el discurso imperante y su régimen de verdad, a pesar de que ello nos dejaría más tranquilos. de que ello nos dejaría más tranquilos. Es por eso que investigar sobre convivencia escolar, luego de esta reflexión, nos ubica en el terreno de lo que Restrepo (2011) define como conocimiento sin garantías, pues no se parte de un supuesto que hay que ir a comprobar en el trabajo empírico, si no que se está en la incertidumbre, ante un verdadero problema de investigación que requerirá superar los determinismos y lo disciplinar.

Queda sobre la mesa, igualmente, que el llamado de las pedagogías críticas y la perspectiva decolonial en cuanto al reconocimiento de sujetos y grupos humanos, con su cultura, en condiciones de desventaja como subalternos, es un hecho que no se puede desconocer, que la investigación en educación no puede pasar por alto y que desde los estudios sobre convivencia escolar sería necesario tener en cuenta. Para ello, resulta de especial interés la dupla hegemonía/alterhegemonía gramsciana que hace eco hasta nuestros días y que críticos y decoloniales han sabido incorporar. Asimismo, desde Foucault cuando se resalta que el poder no es una fuerza que se ejerce de un sujeto o clase determinado sobre otros, sino una relación que es compleja porque el poder puede ejercerse en múltiples direcciones y que, tanto dominados como dominantes hablan y viven el discurso. Sin descontar, la manera como, en por lo menos tres de las perspectivas revisadas, el maestro cumple un papel fundamental bien como productor de cultura para la transformación social o como agente heterodoxo para la transformación del campo escolar.

Referencias

- Althusser, L. (1969). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Recuperado de http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf
- Blásquez, G. (2012). Los actos escolares como escenas de la vida escolar. En *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar* (151-262). Buenos Aires: Miño y Dávila; IDES.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva: la lógica de los campos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Revista Pedagogía y Saberes*, (38), 63-69.

Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: curso sobre Foucault* (Tomo III). Buenos Aires: Cactus.

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Bogotá: Cinep.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF.: Siglo XXI.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.

Giroux, H. (1994). Estudios culturales: juventud y el desafío de la pedagogía. *Harvard Education Review*, 64 (3), 278-308. Recuperado de http://www.henrygiroux.com/Youth_PolOfNeolib.htm

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México D.F.: Grijalbo.

Gruppi, L. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. México D.F.: Ediciones de Cultura Popular. Recuperado de <http://www.gramsci.org.ar/GRAMSCIOLOGIAS/gruppi-heg-gramsci.htm>

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Liotard, J. (1979). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/la-condicion-posmoderna-de-jean-francois-lyotard.pdf>

Martín, E. (2004). De la reproducción al campo escolar. En E. Martín Criado, J. Moreno Pestañay L. Alonso, *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo* (67- 114). Madrid: Fundamentos.

Martínez, A. (2015a). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Aula de Humanidades.

- Martínez, A. (2015b). Governed and/or schooled. *Revista Pedagógica Histórica*, LI (1-2), 221-233.
- McLaren, P. (1999). Traumatizing Capital. Oppositional Pedagogies in the Age of Consent. En D. Macedo, *Critical Education in the New Information Age*. Boston: Universidad de Massachusetts. Recuperado de https://e.edim.co/46509837/Peter_McLaren_Manuel_Castells_Ramo_n_pdf.pdf
- Mintegiuga, A. (2012). Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En F. Cevallos. *Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción* (43-53). Quito: Contrato social por la educación de Ecuador/Unesco.
- Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. Ponencia presentada en el IV Seminario de Estudios Culturales y educación. Puerto Alegre: ULBRA. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf>
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito: Abya Yala. Recuperado de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>