

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA DISCIPLINA ESCOLAR EN EL CICLO CUATRO DE EDUCACIÓN  
BÁSICA DE LA IED ORLANDO FALS BORDA**

**GERMÁN ACUÑA RIVERA.**

**LUIS GUILLERMO ROJAS GÓMEZ.**

DIRECTOR Y ASESOR DE TESIS

LUIS FERNANDO ESCOBAR CANO

CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ - 2012

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado para optar al título de Maestría en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Las Representaciones Sociales de la disciplina escolar en el ciclo cuatro de educación básica de la IED Orlando Fals Borda
<b>Autor(es)</b>	Acuña Rivera Germán; Rojas Gómez Luis Guillermo
<b>Director</b>	Luis Fernando Escobar Cano
<b>Publicación</b>	Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional, 2012, 303p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	
<b>Palabras Claves</b>	REPRESENTACIONES SOCIALES, DISCIPLINA ESCOLAR, CICLO CUATRO, EDUCACIÓN BÁSICA, CONVIVENCIA

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado que se propone describir las representaciones sociales que sobre la disciplina escolar, tienen los estudiantes y docentes del ciclo cuatro de educación básica, de la IED Orlando Fals Borda. Lo anterior teniendo en cuenta que el estudiante en la institución educativa, se somete a un régimen específico que ocasiona cierta ruptura y a la vez cierto moldeamiento en su comportamiento cotidiano, -modos de hablar, de actuar, temas sobre los cuales reflexionar, formas de vestir e interactuar-, en tanto se inserta en una realidad colectiva, con unos límites temporales determinados y unos roles formalizados, delimitados por normas y reglamentos tácitos y explícitos que se pueden catalogar como una forma de disciplina, la cual se cristaliza en determinadas representaciones sociales de la misma.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Abric, J. (2001). <i>Prácticas sociales y representaciones</i>. (s. f.). México D.F: Ediciones Coyoacán.</p> <p>Araya, S. (Octubre 2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. <i>Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)</i>. Recuperado de <a href="http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf">http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf</a></p>

- Botero, P. (Compiladora) (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Argentina: Espacio Editorial.
- Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- Farr, R. (1979). *Las representaciones sociales*. En: Moscovici, Serge (compilador) *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.
- Páez, D., Ayestará, S., Etxebarria, A., Valencia, J., & Villareal, M. (1987). *Pensamiento, Individuo y sociedad: cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.
- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (5), 1-18. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44720504001.pdf>
- Suarez, M. (2003). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, (335), 429-443. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_27.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_27.pdf)
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, dialogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología*. Colección: niñez, juventud y desarrollo. Bogotá. D.C: CINDE.

#### 4. Contenidos

La investigación, a partir del análisis del papel de la disciplina escolar en las instituciones educativas, específicamente en el contexto de la IED OFB describe las representaciones sociales que sobre la disciplina escolar poseen los estudiantes y docentes de la institución y analiza sus alcances como elemento regulador de las interacciones entre estudiantes y entre estos y los docentes –convivencia-, y como fundamento de socialización de los estudiantes. Los principales elementos que describen la investigación son: Qué son las Representaciones Sociales (RS), Qué es la disciplina escolar (La disciplina escolar en la práctica, el conflicto en la Escuela contemporánea, de disciplina escolar a la convivencia escolar, hacia una transformación de las RS en función de la Convivencia), y técnicas e instrumentos de recolección de datos.

## 5. Metodología

La investigación es de carácter cualitativo y define, mediante muestreo teórico, como unidad de análisis a los estudiantes y docentes del ciclo 4 de educación básica de la IED Orlando Fals Borda. Estos casos se estudiaron en el periodo correspondiente al semestre académico II-2012. Para lograr los objetivos planteados se emplearon diferentes fuentes y técnicas de recolección de información: recursos bibliográficos (documentos de políticas, programas y normas institucionales y legales), y como técnicas: Revisión documental (PEI, Manual de convivencia, Observadores del estudiante), entrevistas de incidentes críticos, entrevistas semiestructuradas y cartografía social.

## 6. Conclusiones

Las RS de la disciplina escolar, están determinadas principalmente por el tipo de transacciones que los distintos miembros de la institución van construyendo cotidianamente. La imagen que tienen los actores de sí mismos y de los demás, construidas en una auto-caracterización permanente enmarca la forma como se dan las interacciones.

La familia es un actor fundamental en las RS de la disciplina de los estudiantes, sin embargo, los vínculos con la institución van desde la aceptación y colaboración hasta cierto enfrentamiento o indiferencia ante las sanciones o llamados de atención de los docentes.

La disciplina está influida por relaciones de poder manifiestas en la perspectiva de que unos tienen la capacidad y responsabilidad de velar por ella mientras otros son incapaces de asumirla. La autoridad debe ser ganada en las interacciones, en el comportamiento ético y el respeto por el otro. Las RS de la disciplina reflejan desconfianza mutua evidenciada en una actitud de permanente vigilancia ante el proceder de los estudiantes, y una precaución de los estudiantes para no dejarse observar.

Las normas se expresan en pactos de convivencia que son el referente obligado para solucionar

los problemas y hacer seguimiento a las distintas actuaciones.

La disciplina en la institución cumple funciones, no solo de garantizar la convivencia sino de formar en los estudiantes hábitos útiles para el trabajo y la vida ciudadana en el futuro.

Las sanciones demuestran que hay un pacto que resguarda la convivencia y el cumplimiento de los objetivos educacionales e institucionales. Una parte fundamental en este proceso es la aceptación de compromisos y las acciones de reflexión.

El cumplimiento de la función de la disciplina escolar incluye alternativas como capacitación y el trabajo colectivo, hasta el uso de las estrategias y liderazgo individual. En este contexto, los estudiantes han ganado en capacidad de discusión, resistencia y oposición al sistema adulto.

<b>Elaborado por:</b>	Acuña Rivera Germán; Rojas Gómez Luis Guillermo
<b>Revisado por:</b>	Luis Fernando Escobar Cano

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	03	12	2012
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pág.</b>
INTRODUCCIÓN	9
1. JUSTIFICACIÓN	13
2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
Formulación del problema	20
Pregunta de investigación	23
Objetivo general	24
Objetivos específicos	24
3. MARCO REFERENCIAL	25
3.1 Antecedentes	25
3.2. Qué son las Representaciones Sociales (RS)	32
<i>Estructura y dinámica de las Representaciones sociales</i>	41
<i>Las representaciones sociales como un sistema cognitivo y contextualizado</i>	51
<i>Funciones de la Representaciones sociales</i>	55
<i>Representaciones sociales y comunicación</i>	56
<i>Características de las representaciones sociales</i>	57
<i>La formación de las representaciones sociales.</i>	58
<i>Metodologías de estudio de las representaciones sociales</i>	67
<i>El enfoque procesual.</i>	75
<i>Representaciones sociales y educación</i>	77

<i>Representaciones sociales y comportamiento</i>	78
3.3. Qué es la disciplina escolar	86
<i>Perspectivas de estudio</i>	86
3.3.1 <i>La disciplina escolar en la práctica</i>	97
<i>Disciplinar el habla y la participación</i>	98
<i>Disciplinar la mirada y el gesto</i>	100
<i>Disciplinar el uso del tiempo y el espacio</i>	101
<i>Disciplinar el movimiento y la posición</i>	103
3.3.2 <i>El conflicto en la Escuela contemporánea</i>	105
<i>Otro gran dilema dentro del contexto escolar: la violencia escolar.</i>	107
<i>La Política Nacional de Convivencia Escolar</i>	111
<i>La violencia escolar en Bogotá.</i>	113
<i>Seguridad Escolar: un nuevo concepto.</i>	118
3.3.3 <i>De la disciplina escolar a la convivencia escolar.</i>	123
<i>Perspectiva jurídica de la convivencia escolar</i>	125
3.3.4 <i>Hacia una transformación de las RS en función de la Convivencia</i>	129
4. MARCO METODOLÓGICO	140
4.1 Metodología	140
4.2 Unidad analítica	144
4.2.1 <i>Contextualización del objeto de estudio</i>	144
<i>Ámbito institucional</i>	144
<i>Ámbito normativo</i>	146

<i>Ámbito demográfico</i>	149
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	153
<i>Incidentes Críticos</i>	153
<i>La entrevista</i>	154
<i>La observación documental</i>	155
<i>La cartografía social</i>	156
4.4 Procedimiento	158
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	167
6. CONCLUSIONES	274
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

## INTRODUCCIÓN

Las actividades escolares, desde las clases hasta las filas, los campeonatos deportivos, las actividades culturales y los recreos, son espacios y tiempos en los cuales los estudiantes y docentes se relacionan e interactúan permanentemente, mediados por ciertas normas. Reglas, formalismos o costumbres que, extrañamente, en algunas ocasiones hacen que actividades como una danza o un juego, incluso el mismo aprendizaje de algo como la lectura, puedan terminar siendo utilizados como castigos y sanciones. Tales situaciones, en principio hacen presumir que dichas normas son abordadas por niños y docentes con sentidos y significados diferentes. He aquí, una primera inquietud.

Por otra parte, es sabido que el estudiante en la institución educativa, además de aprender temas relacionados con distintas asignaturas, al entrar en contacto con una gran variedad de personas, dentro de ciertas normativas y reglas, aprende, entre otras cosas, a valorar la importancia que se da a los demás y actitudes como la competitividad y a actuar de acuerdo con ellas. Es decir, aprende asuntos que no se enseñan de manera formal y sistemática, sino que en el transcurso de las clases va asimilando una serie de pautas de conducta, razonamientos, costumbres, valores, creencias, formas de organización, etc. que su grupo social ha generado y que configuran su cultura. “En la escuela, los niños están continuamente recibiendo una enorme cantidad de mensajes, explícitos o implícitos, que tienden a reforzar el sistema de valores de la sociedad en que viven” (Macionis, 1999, p.142). De esta manera, el

estudiante adquiere conocimientos que lo cualifican como ser humano y a la vez, accede a la cultura de su grupo social. Segunda inquietud.

En este sentido, la escolarización implica que el estudiante se someta a un régimen específico que ocasiona cierta ruptura y a la vez cierto moldeamiento, en su comportamiento cotidiano. Modos de hablar, de actuar, temas de reflexión, formas de vestir e interactuar se ven afectados en tanto el estudiante se inserta en una realidad colectiva, en un espacio específico, con unos límites temporales determinados y unos roles formalizados. Esto implica el desenvolvimiento del individuo dentro de unos parámetros específicos, delimitados por normas y reglamentos tácitos y explícitos que se pueden catalogar como una forma de disciplina. ¿Cómo se entienden y cómo afectan ciertas formas de disciplina, el desarrollo de las interacciones en la institución? Tercera inquietud.

Por lo demás, la educación desempeña un rol muy importante, porque al examinar lo que acontece en su cotidianidad, permite de alguna manera, comprender la articulación entre el desarrollo personal, cognitivo y social del individuo. Desarrollo influido por un conjunto de actividades ejecutadas en la institución educativa, reguladas de diversas maneras a través de manuales o reglamentos o en ocasiones, simplemente por las relaciones de autoridad que emergen de los distintos roles como el de director, maestro o estudiante, respaldadas por la tradición, las buenas costumbres, la sociedad y por los padres de familia.

Por consiguiente, la presente investigación trata uno de los aspectos más importantes en la disciplina escolar, específicamente, las representaciones sociales que tienen acerca de esta los estudiantes y docentes del ciclo cuatro de educación básica. Más concretamente en su aspecto constituyente (procesual) el cual privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general.

En este caso, la descripción de las representaciones que tiene cada uno de los actores involucrados (docentes, estudiantes, coordinadores de convivencia u orientadores) acerca de los sentidos y prácticas de los comportamientos que se pueden y se deben o no presentar en la institución educativa, tendientes a favorecer ciertas interacciones dentro y fuera del aula de clase, relacionadas con el aprendizaje y con las formas de relación en general dentro de la institución, no tienen por qué ser coincidentes, incluso entre distintos grupos de estudiantes y por supuesto con las de los docentes en tanto se presume, que cada uno de ellos tiene percepciones distintas del acto educativo y de la disciplina que lo regula dentro y fuera del aula, a partir de responsabilidades y roles diferenciados y de expectativas, edad y entornos socioculturales distintos.

Así, la identificación de las representaciones que tiene cada uno de los actores educativos acerca de la disciplina escolar, permitirán identificar qué comportamientos deben ser favorecidos, interrumpidos o modificados en la institución, a partir del esclarecimiento de qué asunciones, creencias, valores e ideologías configuran tales representaciones en los

estudiantes y docentes y por tanto, deben ser objeto de análisis y posible intervención por parte de los mismos actores involucrados.

En otro orden de ideas, aún cuando muchos investigadores, por diversa razones, prefieren estudios cuantitativos que registren detalladamente las conductas de las personas objeto de estudio, es innegable que la información proporcionada por los sujetos implicados, siempre y cuando se defina adecuadamente el problema y se establezcan mecanismos de control y análisis de la información, proporcionan información y elementos de análisis valiosos, en tanto surgen de datos elaborados a partir de la propia historia personal y social de los sujetos en estudio, por lo cual en el presente trabajo, se ha optado por la investigación cualitativa.

En razón a lo anterior, resulta valioso el contraste entre las representaciones de al menos dos grupos de estudiantes, unos “seguidores” de las normas disciplinarias y otros que por el contrario, se resisten a ellas, las cuestionan o controvierten, al tiempo que se cotejan con las representaciones de los docentes de la institución, por otra parte, encargados de velar por el cumplimiento de dichas normas. Así, la reflexión sistemática sobre la multiplicidad de perspectivas y el análisis comparativo constante entre los datos y la teoría emergente, características básicas de la *Teoría Fundamentada*, serán la fuente de interpretación de la realidad vivenciada por los sujetos de estudio.

Finalmente, en tanto la posición del estudiante frente a la disciplina dentro de la institución, está definida por el conjunto de relaciones que se establecen en espacios y tiempos

definidos, en función de ciertas reglas que regulan las prácticas comunicativas, y generan la producción y transacción de intenciones, significados, conceptos y formas de actuar a través de interacciones sociales culturalmente situadas y mediadas por distintas representaciones sociales del otro, de la educación y de la misma disciplina escolar, es posible encontrar diversas visiones en cuanto a las normas (cómo se perciben, interpretan y aplican), las sanciones, las acciones objeto de castigo, los premios y castigos y su eficacia, las formas de intervención (reconvención, sanción, conciliación, exclusión, perdón), la equidad en dichas intervenciones, las percepciones de símbolos y rituales, las cuales son materializadas en diversas representaciones sociales que inciden -a la vez que son constituidas-, en el clima escolar (convivencia) y son descritas como resultado de la presente investigación.

## 1. JUSTIFICACIÓN

La disciplina resulta ser, en diferentes ámbitos de la vida pero especialmente en el campo escolar, una idea que sin ser completamente comprendida está presente en todas las actividades. Dentro y fuera del aula e incluso fuera de la institución educativa, se espera que el estudiante sea un ser disciplinado, lo cual equivale a decir un “buen” ciudadano, una buena persona e incluso un buen futuro trabajador. Pero en distintas ocasiones sencillamente, la disciplina se entiende y “aplica” desde las normas, los reglamentos, la moral, la tradición y el “así debe ser” de quien ostenta algún poder; en el caso de la institución educativa los docentes, el coordinador de disciplina, el director, etc. Pero el problema no es quién la “aplica” sino qué efectos tiene en las personas, en las relaciones con otras personas y en el caso de la educación,

sobre el aprendizaje y el comportamiento dentro de la institución y en el futuro de los estudiantes como ciudadanos, trabajadores o simplemente como personas.

Son muchas las expectativas sobre la función de la disciplina: se espera que sirva para controlar ciertas conductas; para facilitar el aprendizaje, -de hecho se afirma que sin disciplina este es imposible-, se supone también, que la disciplina es útil para evitar o resolver conflictos y para mantener el orden institucional y para promover los valores importantes para la convivencia y para la sociedad. Es decir, la disciplina afecta las **relaciones interpersonales** y en algunos casos ciertas manifestaciones como la seguridad con que se asume una interacción, la violencia como respuesta a reglas opresoras, el desconocimiento de poder y autoridad, la legitimación de ciertas jerarquías y la presencia de actitudes como la obediencia. Igualmente regula aspectos como la **participación** (toma de decisiones; gobierno escolar; participación en actividades, clase, eventos), el **rendimiento escolar** (aprendizaje; motivación para asistir a clases y al colegio y permanecer en ellos; manejo del tiempo y evasión) y el **desarrollo personal** (comportamientos sociales dentro y fuera de la institución; asertividad; autonomía; autoestima; identidad) todos estos constituyentes y constituidos por las representaciones sociales de la disciplina, como elemento que media todas las interacciones. Pero la disciplina no solo influye en estos aspectos, sino que conjuga las **percepciones** acerca del otro: los pares y también los desiguales, en este caso, los docentes por los estudiantes y viceversa en los distintos roles, dinámicas y prácticas de disciplina. Igualmente, es relevante la percepción del **castigo** como consecuencia de conductas clasificadas como de “indisciplina”: mal porte del uniforme, retardos, interrupción de clase, reacciones “inadecuadas” de los estudiantes, al igual que de los

**instrumentos disciplinarios:** llamados de atención, calificaciones, suspensiones y acciones tendientes a la exclusión y motivadoras del fracaso escolar.

Así, la problematización de las prácticas disciplinares permite reconocer sus limitaciones, posibilidades y plantear propuestas para su transformación en las interacciones cotidianas concretas como las clases, las filas, los campeonatos deportivos, las actividades culturales, los recreos en tanto estos son espacios y tiempos en los cuales los estudiantes y docentes se relacionan e interactúan permanentemente. Identificar de qué manera, qué sentidos y significados le asignan a la disciplina cada uno de los actores de dichas interacciones y qué lugar ocupan en los manuales de convivencia, en el PEI y en los distintos documentos institucionales, permitirá comprender por qué algunos estudiantes e incluso docentes se oponen a ciertas prácticas disciplinarias y favorecen otras. Por qué y qué consecuencias tiene que, en ciertas instituciones, algunas actividades como la lectura o las matemáticas, o la exclusión de ciertas actividades culturales o recreativas terminen siendo utilizados como instrumentos de castigo, y por supuesto, identificar qué acciones de las que se vienen realizando que promueven la autonomía, la responsabilidad, la resolución pacífica de conflictos, etc., entre los estudiantes deben ser promovidas y generalizadas.

De acuerdo con lo anterior y tomando en cuenta que las representaciones sociales son un constructo más amplio que las actitudes, valores, creencias y opiniones en tanto las contiene, la comprensión de las RS acerca de la disciplina escolar, permitirá vislumbrar sus sentidos en los aspectos pedagógico, político y psicológico, para poder proponer vías de

transformación en función de las prácticas de convivencia, al tiempo que, en cuanto forma de pensamiento social, analizar las RS de la disciplina escolar en las instituciones educativas, permitirá comprender las interacciones docente-estudiante, sus consecuencias en la acción educativa y el desentrañamiento de ciertas maneras de exclusión que puedan presentarse al interior del sistema educativo (aspecto pedagógico).

Al tiempo, investigar sobre las RS de la disciplina escolar, facilitará el entendimiento del desarrollo del estudiante a partir de las prácticas disciplinares y su incidencia en aspectos como la convivencia y la construcción de democracia; permitirá comprender el papel de la disciplina en la visión de la realidad social y en la construcción de la misma por parte del estudiante, a partir de las consecuencias de las prácticas disciplinarias sobre sus derechos y deberes y actitudes de sumisión o participación (aspecto político).

En este mismo sentido, evidenciar los contenidos de las RS propiciará una descripción más acertada de la manera de ser del estudiante, la forma de dar sentido a sus acciones individuales y colectivas e interpretar y explicar su realidad al interior de la institución educativa (aspecto psicológico).

En definitiva, los resultados de investigar las RS de la disciplina escolar, beneficiarán a la comunidad educativa al contar con referentes más claros para valorar las prácticas relativas a la disciplina escolar y sus consecuencias en la convivencia escolar y los procesos educativos en general. La institución, los docentes y los estudiantes contarán con elementos para repensar los

procesos de socialización, comprender mejor las situaciones disciplinares no como problema individual sino colectivo, podrán replantearse preguntas acerca de ¿Cuál es la validez de los sistemas de disciplina implementados? ¿Qué puede replantear la institución al respecto? ¿Responden los procesos educativos y disciplinares a la problemática social de las comunidades atendidas? ¿Las alternativas de disciplina responden de forma eficiente a los retos sociales y a las necesidades de la población escolar?

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La cotidianidad del estudiante en la institución educativa y las repercusiones de carácter emocional, relacional, social y hasta laboral que esta situación puede tener en él, -más allá del aprendizaje de ciertas asignaturas-, obliga a reflexionar sobre las relaciones que se dan en la institución con sus pares y con los docentes, y especialmente sobre las normas y condiciones implícitas y explícitas que las condicionan, configurando algo que comúnmente se denomina “disciplina escolar” y específicamente sobre los contenidos de las representaciones sociales que la sustentan, las cuales se van conformando paulatinamente, en tanto constituyentes y constituidas socialmente.

Así, las repercusiones sociales e individuales de las situaciones vividas por los estudiantes y docentes en la institución educativa, las relaciones de poder que se establecen, la asimetría de dichas relaciones, la diversidad de representaciones que parten de la evaluación de discursos y prácticas, y en definitiva, la visión del mundo que los individuos o grupos

construyen y utilizan para actuar o tomar posición, las creencias, valores e ideologías involucrados, hacen indispensable entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de tales prácticas que se perciben como obvios y naturales y como un saber propio del quehacer docente, hasta el punto de no concebir una institución educativa sin disciplina.

Por otra parte, en cualquier caso, las acciones encaminadas a instaurar y mantener dicha disciplina, van más allá del espacio físico del aula, para convertirse en un espacio sociocultural de interacción en el cual se reproduce y construye una determinada estructura social. Estructura que se intenta mantener por todos los medios, en el convencimiento de que es la forma natural de organización e interacción social y que por tanto no amerita ser cuestionada, sino quizá perfeccionada y no en su estructura misma, sino en sus miembros que no observan los comportamientos que deberían. Tanto así que muchas de las normas y procedimientos están enfocados a la prohibición, lo cual no suele dar mayores resultados sino que por el contrario, centra más a los jóvenes en la defensa de sus actitudes, amigos, costumbres, subculturas, etc. al sentirse simplemente atacados y desconocidos por tales normas, apareciendo a su vez como atacantes de los profesores, los padres y las instituciones mismas.

Desde esta perspectiva, la disciplina escolar que debería regular las relaciones en procura del bienestar de los estudiantes, entendido como favorecedor de estados de equilibrio físico, psíquico, emocional y social, que les permita integrarse, adaptarse y desarrollar

confianza, autoestima y satisfacción en cada actividad, momento o espacio en que interactúan, es decir, proporcionar seguridad, tranquilidad, reconocimiento, comunicación entre iguales, respeto por sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, respeto a la diversidad, satisfacer las necesidades de los estudiantes, las actividades constructivas y lúdicas, la iniciativa, responsabilidad y autonomía se vuelve en contra de la personas y de las instituciones que intentan promoverla, e incluso en contra de los mismos jóvenes, quienes se ocupan más, en controvertir o resistir tales prohibiciones, convirtiéndose la disciplina en un campo de enfrentamiento explícito y tácito, que degenera en más conflictos y más prohibiciones a la vez que aleja cada vez más a los actores involucrados de la consecución de los objetivos perseguidos por ambas partes.

Una vez más, se plantea la incongruencia entre aquello que cada uno de los actores del conflicto percibe como disciplina, entre los fines que cada uno persigue y las estrategias utilizadas, incluido el engaño y la aparente conformidad o benevolencia con las normas y con el otro, de tal manera, que resulta de suma importancia comprender los contenidos de las representaciones de cada uno, acerca de la disciplina escolar en la medida en que “La representación social es un proceso psicosociológico que refleja las formas específicas de construcción de la realidad social y las relaciones interpersonales.” (Gómez, 2004, p. 39)

Con el propósito de lograr mayor efectividad en su implementación y evitar -o por lo menos tener elementos para intentarlo, ya que la disciplina por sí sola no abarca todas las problemáticas de las comunidades-, mayores problemas como las agresiones físicas, verbales o

psicológicas; enfrentamiento de grupos fuera del colegio; amenazas e intimidación; consumo, porte y expendio de sustancias psicoactivas; robos; daño o destrucción de elementos e instalaciones; pandillas y porte de armas; aparte del bajo rendimiento escolar.

### *Formulación del problema*

Uno de las principales expectativas de la sociedad y específicamente de las familias es que los y las estudiantes que acuden a las instituciones educativas se apropien de ciertos conocimientos útiles para la vida y para el trabajo, pero también que adquieran habilidades sociales que les permitan un desarrollo personal que se refleje en las relaciones con sus compañeros y con los diferentes miembros de la comunidad educativa. Se espera, entre otras cosas, que en la institución escolar los niños y jóvenes aprendan a convivir con “otros” diferentes y apropien formas de relación recíproca, desde la óptica del respeto y la responsabilidad, orientados al bien colectivo.

Sin embargo, los estudiantes se perciben de maneras distintas aunque son tratados de manera más o menos homogénea, por edades o cursos y son regidos por normas semejantes. Pero cada uno conlleva diversas emociones, sentimientos, expectativas, actitudes, necesidades y valores, conformándose grupos que pueden ser referencia positiva o negativa para los demás y que por supuesto, afectan la convivencia, el desarrollo moral y el aprendizaje. En este contexto, las normas explícitas y tácitas de la institución y las establecidas entre grupos y compañeros se aprenden rápidamente para poder dominar el campo de las relaciones con los

demás y con los docentes estableciendo formas de relacionarse, status, costumbres, vocabularios, convenciones y rituales que marcan ciertas culturas de grupo, que muchas veces los docentes no alcanzan a comprender. Adicionalmente, cada día parece menos frecuente que los estudiantes reconozcan la autoridad de los docentes, sobre todo si aparece impuesta a través de formas de disciplina que le atribuyen al docente el poder de castigar, enjuiciar – a veces recompensar-, a través de la vigilancia, el control y el castigo o la corrección.

Por otra parte, los docentes a través de la historia, se han preocupado por la indisciplina de sus estudiantes, de tal manera que la disciplina escolar es asumida como una herramienta de control que permite mantener el orden, garantizar el buen funcionamiento del aula de clase, gobernar el comportamiento de los estudiantes, lo cual en la práctica se traduce en “hacerse respetar”, en la necesidad de obediencia, de contar con “buenos estudiantes”, de guardar silencio y estarse quietos, de “evitar problemas” reflejándose lo anterior en una actitud autoritaria, -si bien, a veces matizada con gestos de flexibilidad, de reconvención, para ganarse la buena voluntad de los estudiantes-, aunque de todas maneras descontextualizada de la realidad de los jóvenes, originando descontento, resistencias veladas, manipulación de situaciones, rechazo abierto a las normas, etc. Esto sin contar con los bajos índices de aprendizaje, la reprobación de asignaturas, la deserción y exclusión escolar y la baja autopercepción y autoestima del propio estudiante, como variables afectadas –aun cuando la disciplina, por supuesto no es la única influencia-, por las normas explícitas e implícitas llevadas a la práctica.

Desde esta perspectiva, la institución educativa debe, reflexiva y críticamente, ir más allá de garantizar la asimilación de conocimientos y preguntarse por su papel en la formación de personas a la vez, sujetos y constructores de sociedad y es a este quehacer reflexivo y de búsqueda de respuestas, que se suma la presente investigación, aportando específicamente a la comprensión de las representaciones que sobre la disciplina escolar han construido los estudiantes y docentes de la institución en mención. Construcción signada por la historia particular de personas y comunidades con moldes culturales comunes, en tanto pertenecen a una misma comunidad y a la vez disímiles, en la medida en que hay distribución desigual de bienes sociales y culturales, lo cual deriva en sentidos, representaciones y acciones diversas.

El estudio de la disciplina escolar “Puede dirigirse hacia los problemas generados por los alumnos, con funciones que pueden ser preventivas y/o correctivas; puede entenderse como una condición para la creación de un clima favorable de enseñanza y aprendizaje, o puede analizarse como un instrumento de poder inseparable de la institución escolar.” (Suarez, 2003, p.429). Pero en todo caso, pondrá al descubierto expectativas, sentidos, creencias, valores, mitos e incertidumbres expresados en las representaciones y actuaciones de los individuos estudiados, concretamente, en el ámbito de la disciplina escolar.

Otro ángulo problemático dentro del estudio de la disciplina, es la naturaleza y uso de los instrumentos para lograrla. Por ejemplo, no es extraño que la escritura, la lectura o los ejercicios matemáticos, así como la privación del descanso, los alimentos o la relación con otros sean utilizados como instrumentos disciplinarios, al igual que las calificaciones de los

estudiantes, con las consecuencias que esto puede tener a corto y largo plazo para el desarrollo de habilidades, actitudes y motivaciones de los estudiantes e incluso como herramienta de exclusión. Esto sin contar con las consecuencias que sobre la identidad puedan tener estas formas de relación establecidas en las instituciones educativas. A este respecto Moscovici (citado en Suarez , 2007), afirma que hay una idea psicologizada que parece se ha difundido entre los mismos alumnos, e incluso docentes, actores ambos que se convierten en “sabios aficionados” al reconstruir como representación social las teorías psicológicas de la adolescencia, empleada por estos para criticar en el caso de los maestros y para justificar en el caso de los alumnos las actitudes de ambos en clase: los primeros “controlando al adolescente inquieto, descontrolado”, los segundos tratando de rebelarse ante lo impuesto. La escuela aparece como una institución sufrible y a la vez inevitable para el logro de las credenciales necesarias para el mercado de trabajo.

*Pregunta de investigación.*

De las anteriores consideraciones surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la disciplina escolar en los estudiantes y docentes del ciclo cuatro de educación básica de la IED Orlando Fals Borda?

### *Objetivo General.*

La presente investigación se plantea como objetivo general: identificar las representaciones sociales de la disciplina escolar, que tienen los estudiantes y docentes del ciclo 4 de educación básica de la IED Orlando Fals Borda. Lo cual permite reconocer características, limitaciones y posibilidades de transformación de las prácticas disciplinares presentes en las interacciones entre los diversos actores educativos.

### *Objetivos específicos.*

- Caracterizar la forma como se asume la disciplina en la institución educativa Orlando Fals Borda.
- Indagar acerca de los contenidos y estructura de las representaciones sociales de la disciplina escolar de los y las estudiantes de la institución educativa Orlando Fals Borda.
- Indagar acerca de los contenidos y estructura de las representaciones sociales de la disciplina escolar de los y las docentes de la institución educativa Orlando Fals Borda.
- Analizar la concepción de disciplina escolar implícita (o explícita) en los documentos de la institución educativa Orlando Fals Borda.

### 3. MARCO REFERENCIAL

#### 3.1 Antecedentes.

Dentro de la bibliografía revisada para la construcción de los antecedentes investigativos, no se identificó experiencia alguna dirigida al análisis de las representaciones sociales de la disciplina escolar. Lo común ha sido la investigación de la disciplina escolar desde diferentes perspectivas y enfoques, y un número significativo de investigaciones que han sido desarrolladas alrededor de las representaciones sociales.

Aun así, podríamos indicar como desarrollos con algún nivel de acercamiento teórico y metodológico similar, las realizadas y referenciadas en artículos y diferentes trabajos como tesis de grado para optar a titulación profesional o posgradual. En consideración de lo anterior, nombraremos las siguientes:

Mercedes Suárez (2004), presenta la investigación realizada entre docentes acerca del castigo como mecanismo de disciplinamiento. En este aspecto, entran en observación diferentes formas de castigo que los docentes aplicaron a los estudiantes (hoy maestros) con fines prácticos de control de sus comportamientos, siendo la información recabada por medio de los relatos autobiográficos de los participantes, dentro de un ejercicio de escritura libre. Parte interesante de la investigación la representa la visión de los actualmente docentes (activos y cesantes) sobre los castigos recibidos desde su condición como estudiantes. Aunque

no es una conclusión de esta descripción por parte de su autora, bien podría pensarse que ciertas formas de castigo se mantienen como una especie de herencia, que se sostiene por fuerza del aprendizaje obtenido por docentes bajo su situación de estudiantes, y que de una u otra manera, se reproducen contras sus estudiantes. De otro lado, la autora establece como teoría explicativa la concepción foucaultiana de la disciplina, como marco de referencia teórica tanto para sus análisis como para sus conclusiones.

La forma como los estudiantes y profesores conciben y viven aspectos propios de la disciplina escolar en España, han sido abordados por la investigación realizada en centros de educación secundaria obligatoria ESO, cuyos resultados fueron publicados en 2003 (Gotzens, Castelló, Genovard & Badía). Se trató de estudio de perspectiva empírico-analítica, en donde se logró un contraste de variables entre dos grupos diferentes, de modo que se trató de una investigación de tipo cuantitativo. Por medio de la aplicación de un cuestionario, se interrogó a los participantes acerca de la forma como describen las intervenciones ejercidas frente a ciertos tipos de comportamientos considerados inadecuados. Se identificaron marcadas diferencias entre las percepciones de profesores y estudiantes, con lo cual se concluye que entre las normas, los discursos institucionales y las prácticas de disciplinamiento no hay consenso, lo que bien puede sugerir, que ante una percepción heterogénea de una realidad normativa se pueden presentar comportamientos divergentes, incluidas las conductas poco deseadas.

El análisis del discurso conversacional es la metodología empleada en la investigación presentada por Antonia Candela (2001), su propósito fue identificar las asimetrías en el poder

en el aula a través de las interacciones entre estudiantes y profesores, pero descubriendo la forma como los estudiantes logran generar algunas alteraciones en el orden discursivo centrado en el docente. En la interacción lingüística establecida en el aula, hay un intercambio discursivo activado por la dinámica de la pregunta-respuesta-evaluación, es allí, donde a partir del despliegue de su capacidad de respuesta o de pregunta, el estudiante puede lograr una relativa condición de equilibrio de poder. Sin embargo, esto no rompe del todo el predominio docente, pues el poder de su discurso, se estructura sobre la base de su autoridad académica, es decir, sobre el poder de su saber, que afianza la dinámica casi constante de mando y obediencia, pues es el docente quien establece el orden de la clase, aunque pueda hacer algunas concesiones transitorias.

El estudio de la norma escolar como marco reglamentario de las conductas es un campo poco explorado aun, siendo que su presencia representa lo permitido y/ o lo prohibido a los estudiantes, y establece los parámetros generales del funcionamiento institucional. Como reguladora de las relaciones interpersonales, se convierte la norma en el referente puntual para el ejercicio de la disciplina, ya que es ésta la que legitima el ejercicio de la autoridad en función de un determinado orden. La investigación realizada en escuelas primarias de Buenos Aires en Argentina (Prado, Rossetti & Villasante, 2008), consistió en una recolección de información a través de entrevistas a profundidad que fueron realizadas entre profesores y directivos escolares, se preguntó acerca de la construcción de la norma, su comprensión, su papel dentro de la funcionalidad de la institución y su papel socializador, pues a partir de esta información, se logró reconocer algunos aspectos propios de la identidad de la institución, de la cual se podría

decir, se aferra a esquemas tradicionales, dificultando la democratización institucional, la actualización contextual, el ejercicio de los derechos. Ello porque hay un desfase entre lo que indica la norma y lo que se ejecuta, porque hay una interpretación no unánime de la norma, o porque existen diversos tipos de resistencias entre las cuales, existe en intento por sostener la tradición a pesar de las exigencias normativas de orden superior. En medio de todas estas distorsiones, la norma pierde su poder regulador y orientador, dejando espacios para diferentes tipos de conflictos en el seno de la institución.

Una investigación que genera particular interés, es la que presenta José Inés Lozano (2007), en la que indaga las percepciones de los estudiantes encasillados como fracasados- en lo académico- y problemáticos –en lo disciplinario-, para entrar a describir algunos de los factores que inciden en las diferentes problemáticas que presentan las escuelas actuales tales como las disciplinarias, las académicas y las convivenciales. La descripción hecha desde este sector del estudiantado bajo características tan particulares, permite explicar los mecanismos de resistencia expuestos por los estudiantes ante las normas y las autoridades escolares, o la adaptación condicionada a la conveniencia o la obligación. El autor se vale como referente interpretativo de la resistencia, expuesta por Peter McLaren, citado por Lozano (2007), desde donde se intentan describir el conjunto de métodos y formas de poder desplegados por la escuela para supeditar cualquier forma de disidencia. Dados los casos en los cuales la Escuela no logra supeditar a los estudiantes, entonces sobrevienen las acciones de exclusión. Pero aun así, la Escuela inmersa en un proyecto moderno, es incapaz de entender la realidad social posmoderna, realidad que es propia a los jóvenes y que ideológicamente los desprende de

proyectos futuros, internándolos en un efímero y permanente presente, situación que se hace más notoria, cuando la escuela, accionada por métodos educativos transmisionistas, no ofrece alternativas que ofrezcan un grado de significancia para los jóvenes. Ante la volatilidad de las actitudes de los estudiantes, la Escuela opta por la rigidez, y así evitar cualquier influencia externa traída por los estudiantes de su mundo real, la Escuela busca mantenerse intacta ante sus estudiantes.

Desde una investigación basada en la teoría crítica, es presentada la visión del fracaso escolar como un tema de relevante importancia, más cuando encontramos alrededor de la Escuela algunas prácticas de socialización, o mejor dicho de escolarización, que son congruentes con la necesidad impuesta de reproducir unos códigos sociales determinados, y la producción de sujetos económica y políticamente útiles. El fracaso escolar es por tanto, un resultado diferente –tal vez indeseado- de la expectativa generada por la norma que presupone actitudes de obediencia y sumisión. En relación al fracaso, señala la autora que, el fracaso escolar puede ser entendido como una forma de resistencia de los estudiantes al fraccionamiento y supeditación normativa de su ser, lo que no significa necesariamente una resistencia activa, sino más bien indirecta, pues no hay una apropiación consciente de lo que es enfrentado como un discurso estructurado e intencionado. Aun así, el joven se asimila como un desviado social, como un agente perturbador de un orden normal y normalizado. En esta investigación de tipo etnográfico, la autora (Herrera, 1999) busca a partir de la identificación de códigos culturales que evidencian en una población de niños propensos al fracaso escolar, la forma como opera el discurso de regulación, todo a través de las resistencias evidenciadas en las narraciones. Dentro

de las categorías estudiadas, se hace un análisis del ORDEN, entendido como es estado social deseable, el lugar que ocupa el individuo respecto a sus conductas y valores. Allí se observa una especie de conflicto entre lo que la escuela enseña y lo vivido en los contextos reales, aunque los estudiantes reconocen un alto valor a la escuela en su aspecto formativo.

¿Cómo concebir la indisciplina, sobre todo cuándo se desarrolla un rol directivo?, ¿Qué criterio prima al momento de aplicar sanciones disciplinarias?, ¿Qué percepción del " infractor" existe entre los directivos docentes? Este es un aspecto desarrollado en el informe de la investigación presentado por Fierro (2005), que en una investigación del tipo biográfico-narrativa, buscó establecer cómo a lo largo de la práctica profesional y, con base en los criterios personales contruidos por diferentes influencias culturales y socioeconómicas, se construye un concepto amplio de disciplina e indisciplina que confluye en las relaciones de autoridad dentro de la institución educativa. Pero es especialmente el concepto de indisciplina el que es desarrollado y por tanto, dotado de un conjunto de variables de observación y análisis, los que son por supuesto concluyentes en el informe final.

Pablo Daniel Vain, señala que los *rituales escolares* se constituyen en un medio como una sociedad transmite sus valores, principios y prácticas a los niños y jóvenes, es una forma de transmisión de la cultura y de la ideología dominante. Es una práctica vertical y repetitiva controlada por los docentes y directivos. En Argentina, se buscó establecer por medio de una investigación, el modo como perviven en las escuelas públicas estructuras autoritarias heredadas de la dictadura militar que se impuso desde los años setenta. Autoritarismo que se

expresa en las relaciones de poder dentro de la escuela, en las prácticas de control y en los discursos sostenidos, se evidencia una discontinuidad entre las políticas de democratización de la escuela, con los comportamientos cotidianos. De este modo, la resistencia estaría representada no en los estudiantes, sino en los profesores, quienes asumen actitudes favorables al control constante y hasta abusivo sobre los estudiantes.

Las fuentes revisadas, permiten determinar el estado de desarrollo de las indagaciones sobre factores asociados a la disciplina escolar, lo cual sirve de base para llevar a cabo la investigación sobre sus representaciones sociales, al ofrecer elementos teóricos y conceptuales para comprender las prácticas disciplinarias, y la forma como son concebidas por estudiantes y docentes. Es decir, permiten comprender con mayor profundidad, aspectos como las relaciones de poder establecidas desde el discurso, los aprendizajes construidos por los profesores acerca del control y el castigo como mecanismo de disciplinamiento, el papel de la norma en la institución y su influencia en el ejercicio de los derechos en los estudiantes y las formas de resistencia generadas por estos. Así mismo, posibilitan comprender las influencias culturales, socioeconómicas y las de los medios de comunicación en la formación de criterios que guían las prácticas disciplinarias y su papel en la transmisión de la cultura y de la ideología dominante. En definitiva, todo lo anterior, propicia una mayor comprensión de la estructura y el contenido de las representaciones sociales de la disciplina escolar en el grupo objeto de estudio.

### 3.2 Qué son las Representaciones Sociales RS.

Los estudios de Moscovici (1961) sobre la representación que tenían los franceses acerca del psicoanálisis tenían una intención clara: “mostrar cómo las dimensiones ideológicas de la vida en la colectividad (por ejemplo las orientaciones religiosas o políticas) afectan a la interpretación que hacemos de la realidad, determinan los juicios sobre las personas y objetos, son el origen de emociones que está unidas a esos juicios y guían comportamientos que así constituyen la concreción de nuestras representaciones” (Páez, Ayestarán, Etxebarria, Valencia & Villareal, 1987, p.278).

La tesis de Moscovici es simple. “Los grupos humanos constituyen sobre ellos mismos, los otros y los eventos que viven, explicaciones cuyo objetivo no es científico, sino práctico: ayudar a la regulación de los comportamientos intra e intergrupales” (Páez et al, 1987, p.278).  
La cursiva es del autor.

El resultado de las investigaciones de Moscovici, continúa Páez, muestran que: a) No hay una representación única del objeto en cuestión, sino varias. b) Los sujetos evalúan el discurso y la práctica (en este caso del psicoanálisis) con la ayuda de criterios relacionados con su pertenencia política o religiosa, etc. c) La elaboración de la representación siempre se lleva a cabo de la misma manera: las informaciones privilegiadas son seleccionadas y retiradas de su contexto, luego son reorganizadas “teóricamente” y nuevamente integradas al grupo en cuestión. Durante esta fase, el concepto se vuelve metáfora, imagen, representación. d) la

representación cumple una función: permite a la gente reducir el ambiente a categorías simples. Constituye un instrumento adecuado para categorizar personas y comportamientos y una guía comportamental.

“La identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar o tomar posición, es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (Abric, 2001, p.11), todo esto a partir de la idea de que *a priori*, no existe una realidad objetiva “pero que toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda.” (Abric, p.12) y que esa realidad así apropiada y reestructurada constituye para el individuo la realidad misma. “Esta representación reestructura la realidad para a la vez permitir una integración de las características objetivas del objeto, las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes” lo cual “permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, p.12, 13).

Así, aunque las representaciones sociales son “una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” Jodelet (citada por Abric, 2001, p.13) estas, no son un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa que depende de factores contingentes como la situación, el contexto inmediato, la finalidad de la situación, el contexto

social e ideológico, el lugar del individuo en la sociedad, la historia del individuo y el grupo y sus desafíos sociales, conformando un sistema de interpretación de la realidad que determinará las relaciones de los individuos con su entorno físico y social y orientará sus acciones, sus prácticas y sus relaciones sociales (Abric, 2001). De donde, es necesario tener en cuenta que cada estudiante y cada docente aportan a la relación sus propios marcos de referencia, sus expectativas, prejuicios y representaciones construidas en el entorno y en la misma institución convirtiéndose las representaciones en constituyentes y constituidas a la vez.

Adicionalmente, una representación social se puede definir como “un concepto o esquema conceptual compartido socialmente. Es un producto de la función simbólica, pero construido y compartido colectivamente” (Páez, 1987, p.18). En el concepto de representación social “confluyen nociones de origen sociológico, tales como la de cultura, o la de ideología, y nociones de procedencia psicológica, tales como la de imagen o la de pensamiento” (Ibáñez, 1994, p.170). El tipo de realidad que describen las representaciones sociales incluyen procesos cognitivos, afectivos, de inserción social, sistema de valores, etc., que, por demás, no son siempre coincidentes entre docentes y estudiantes sino más bien opuestos.

La noción de representación social se refiere “a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento espontáneo [...] ese que habitualmente se denomina *conocimiento de sentido común*, o bien *pensamiento natural*, por oposición al pensamiento

científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un *conocimiento socialmente elaborado y compartido*,” (Jodelet, citada por Ibáñez, p. 172), pero que como se mencionó más arriba, precisamente por eso puede no ser del todo concurrente al ser afectado por los medios de comunicación, los amigos, los grupos, la edad, el estrato socioeconómico, etc.

Particularmente, las representaciones sociales están relacionadas con lugares o status socialmente definidos, es decir, “parece claro que una representación social no puede pensarse como una abstracción desconectada de las estructuras sociales concretas en las cuales se enmarca” (Ibáñez, p.172). Las representaciones sociales “constituyen principios generativos de tomas de posturas que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los proceso simbólicos implicados en estas relaciones” (Doise, citado por Ibáñez, p.172). Relaciones que se ven inmersas en culturas administrativas, burocráticas y jerárquicas preexistentes. Quienes ingresan a la institución, deben adaptarse a la misma, evidenciándose algunas contradicciones: por ejemplo, se le pide al estudiante institucionalizado que sea autónomo, al mismo tiempo que debe someterse a reglas impersonales, externas y preexistentes. Así, en las instituciones se ha privilegiado la necesidad de la norma –no irrespetar, no mentir, no agredir, etc.-, sobre el significado de la transgresión como resquebrajamiento del vínculo con el otro en la convivencia social, de tal manera que se han centrado en la idea de sanción para la construcción del concepto de justicia.

La idea de homogenización, más que de igualdad, que asumen algunas instituciones, ignora que, dependiendo de diversas circunstancias, familiares, comunitarias, de exposición a medios de comunicación y factores socioculturales y afectivos, experiencias anteriores, región y quizá etnia, algunas personas construyen representaciones distintas, no solo entre docentes y estudiantes sino entre los grupos, dependiendo, además de circunstancias de autoritarismo, dialogo, etc., lo cual puede derivar en respuestas y comportamientos distintos más o menos, orientadas a la heteronomía y dependencia, al cumplimiento de las normas por obligación o por temor al castigo, o, por otra parte, a la autonomía, la responsabilidad y cooperación.

Pero, es necesario tener en cuenta que “...todo conjunto de opiniones no constituye sin embargo, una representación social..., el primer criterio para identificar una representación social es que está *estructurada*.” (Di Giacomo, citado por Ibáñez, p.173) y que las representaciones sociales son consideradas por algunos, como una modalidad de pensamiento práctico “un principio que sirve de guía para la actuación concreta sobre los hombres y sobre las cosas y que pretende sistematizar los saberes pragmáticos a la vez que, por medio de la comunicación, constituyen un agente de un universo mental consensual” (Jodelet, citada por Ibáñez, p.174).

Saberes pragmáticos que se construyen en el caso de las instituciones educativas, desde instancias perfectamente estructuradas: el rector que vigila el cumplimiento de reglamentos y disposiciones; el coordinador de convivencia, los orientadores, profesores, monitores, personeros, junta de padres, que conforman “conductos regulares” perfectamente definidos y

reglamentados y que, adicionalmente, están expresados en documentos como los manuales o pactos de convivencia, los observadores del estudiante, los cuales sirven como guías y recuento para tomar decisiones e interpretar y aplicar “correctamente” las disposiciones establecidas.

Disposiciones, que sin embargo, son llevadas a la práctica por docentes más o menos democráticos que creen en los acuerdos, el respeto mutuo, la participación o por docentes autocráticos orientados por la rigidez, el infundir temor en los estudiantes, la amenaza o incluso por docentes “alternantes” que van del autoritarismo a la democracia, los permisivos y los anárquicos, frente a los cuales se encuentran estudiantes que cumplen las normas o que aparentan cumplirlas, atienden a clases o simulan hacerlo, están de acuerdo con las normas y las promueven o se resisten a ellas pasivamente; respetan las jerarquías real o aparentemente o las evaden, lo cual se evidencia en el uso de accesorios, vestidos, medias, peinados, piercing, absentismo... Es decir, las relaciones de los estudiantes con los docentes se mueven entre actitudes como la obediencia, la conformidad, la aceptación, el temor, la evasión, la resistencia pasiva o abierta, el engaño, etc.

En este contexto, a su vez cada uno de los participantes en las interacciones tiene necesidades personales como respeto, aprobación de pares, ambiente seguro, popularidad, relaciones equitativas, sentimientos de dignidad, confianza, reconocimiento y aceptación, necesidades que intentará satisfacer por distintos medios, aunque dentro de la institución, siempre mediadas por mecanismos de disciplina escolar y por tanto, influidas (e influyentes) por sus representaciones sociales.

Aquí, es necesario recordar que las representaciones sociales son a la vez pensamiento constitutivo y constituyente (Ibáñez, p.175) En tanto pensamiento constituido estas intervienen en la vida social como estructuras a partir de las cuales se interpreta la realidad y en cuanto pensamiento constituyente, no solo reflejan la realidad sino que intervienen en su elaboración. Es decir, no son solo un reflejo de la realidad sino que son un factor constitutivo de esta. No son solo un proceso de reproducción sino un mecanismo de construcción (Ibáñez, p.176)

Por otra parte, la psicología social al estudiar las modalidades de interacción, se ha centrado en la representación apuntando a reintroducir el estudio de los modos de conocimiento y de los procesos simbólicos en su relación con las conductas; los vínculos del campo psicológico con el campo social (al resistirse a contemplar el pensamiento social como una variedad del pensamiento individual); el estudio de una modalidad de conocimiento particular, expresión específica del pensamiento social y finalmente, la representación social como una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto. (Herzlich, 1979, p.394).

En síntesis, es posible afirmar que las principales características de las representaciones sociales son: a) Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación -sujeto en interacción. Es decir, descontextualizar algunos rasgos de este discurso. b) Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples, naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo. c) Construir un “minimodelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno, a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto. Las representaciones sociales son teorías implícitas

sobre la sociedad y el hombre orientadas a describir, clasificar, evaluar y explicar algo, que son compartidas por colectividades y grupos. d) El proceso reconstruye y reproduce la realidad, le otorga sentido y sirve de guía operacional para la vida social y para la resolución de problemas y conflictos. En definitiva, “Las representaciones sociales son modelos imaginarios de evaluación, de categorización y de explicación de las relaciones entre objetos sociales, particularmente entre grupos, que conducen hacia normas y decisiones colectivas de acción.” (Di Giacomo, citado por Páez, p.317)

De este modo, “aparecen” conductas atribuibles a grupos o que pueden caracterizar una institución o una comunidad, o incluso varias. En tanto la construcción de las representaciones sociales es fundamentada en términos relacionales, sociales, más allá de lo meramente académico, estas son sometidas a procesos de reproducción, impugnación y creación, lo cual deriva en adaptación o crítica de contenidos, habilidades, valores y actitudes consideradas como “correctas” o “incorrectas”. El estudiante no es un ser pasivo que se comporta según los parámetros impuestos con base en cierta “dignidad normativa” o a veces aparentemente negociados, sino que por el contrario se vale de ciertos criterios de validación de los demás, de las instituciones y en este caso específicamente de sus docentes o sus compañeros. El docente por ejemplo, no tiene respetabilidad por sí mismo, sino que debe cumplir con ciertas condiciones de credibilidad, status, trato con los demás, solvencia académica, criterios de éxito relacionados a su vez con los parámetros de la comunidad en la cual se desempeña y de la cual forma parte el estudiante. Su capacidad de influir positiva e intencionadamente en los estudiantes por ejemplo, es altamente valorada por la sociedad. Esto es, las normas de

disciplina, aunque de todas maneras legitiman ciertas relaciones autoritarias de poder que pueden darse en las relaciones docente-estudiante, precisamente por ser legitimadas socialmente, necesitan ser respaldadas por los padres, por la sociedad o la comunidad misma y por los estudiantes, para que tengan cierta validez.

En este orden de ideas, el estudiante no solo le otorga cierto valor al docente o la institución sino que se “valora” a sí mismo, visualiza sus expectativas y la posibilidad de concretarlas y de acuerdo con ellas actúa frente a la educación, al docente, a sus compañeros y por supuesto, frente a la disciplina. Las expectativas de continuar con una carrera profesional, de conseguir un empleo digno, las esperanzas de vida, señalan ciertas actitudes ante la educación, ante sí mismo y ante los demás actores.

Adicionalmente, las normas de disciplina tienden a ser impuestas, aun cuando se pretenda algún consenso y están centradas en la culpa y el consecuente castigo o premio. Individualizar la culpa y por tanto el castigo, en cambio de comprender las situaciones como resultado de un proceso de interacciones tiene la ventaja de excluir a los demás involucrados. Deja por fuera a la institución, a los docentes, los coordinadores de disciplina o a los orientadores, los cuales se convierten así en guardianes de la disciplina, en promotores de lo que debe ser, independientemente de las personas implicadas en las relaciones objeto de examen por considerarse como actos de indisciplina. La disciplina así, se refiere a una serie de normas “previamente acordadas” y consiste en identificar quién o quienes no se ajustan a ellas

para aplicarles el castigo, también previamente convenido, todo esto debidamente consignado en manuales y pactos de convivencia y formalmente divulgado.

De esta manera, “la disciplina” desconoce los aportes de cada estudiante a las interacciones. No toma en cuenta su marco de referencia, su manera de ser, sus necesidades, emociones y representaciones, las cuales influyen en sus comportamientos, pero que por principio son descalificados, en cuanto ellos necesitan y acuden a la institución para “ser educados” Igualmente se desconocen los aportes del docente a dichas relaciones: su marco de referencia, sus actitudes, sus necesidades, prejuicios, temores, expectativas y funciones esperadas (formar, instruir, corregir, motivar) que por supuesto, también influyen en sus relaciones al interior de la institución. Finalmente, la norma, cómo se ha concebido y cómo se aplica, la función que se le atribuye, completa en buena medida el marco de referencia en el cual cumple su destino la disciplina. Destino que según hemos visto, desconoce las características de sus actores e incluso su propia estructura, la cual no es la mejor para promover la convivencia dentro y fuera de la institución educativa.

#### *Estructura y dinámica de las Representaciones sociales.*

Considerar las representaciones sociales, nos remite al mundo de la simbología humana en dos tendencias: (Botero, Alvarado & Gutiérrez, 2008, p.31) una como abstracción, deducción y operación lógica, y otra, desde el punto de vista de la semiótica social o la construcción de sentido, tendencia a la cual han aportado la filosofía, la psicología y la sociología. Esta última,

desde dos enfoques: uno, las representaciones colectivas de Durkheim, en el que se tiende a igualar representaciones colectivas con ideología y tradición y otro expuesto por Berger y Luckman, que entienden las representaciones sociales como sistemas de pensamiento que relacionan al sujeto con el mundo y con los demás, con el fin de interpretar y construir la realidad en función de inducir comportamientos y prácticas de los actores sociales (Botero et al). Sin embargo, para estos autores “la secuencia de temas interrelacionados –denominados vivencias- no tienen en si sentido; solo aquellas aprehensiones que atraen la atención del yo, adquieren un mayor grado de definición temática y se tornan en experiencias que, en interrelación, posibilitan la construcción de sentido y de representaciones de la realidad” (Botero et al).

La pregunta que debe formularse según estos autores, debe estar dirigida a “determinar cuáles son las condiciones estructurales para que haya un grado suficiente de coincidencias intersubjetivas en la configuración de sentido” (Berger y Luckman, citados por Botero et al., p.33). Su respuesta, continúa la autora, “está centrada en las instituciones que se orientan a un sistema de valores comunes para mantener las estructuras de sentido en un nivel de concordancia básico con la vida práctica”. Esto supondría que, en la institución educativa se desplegarán algunas prácticas que garanticen cierto nivel de concordancia de sentido acerca de la disciplina escolar. Aquello que llamamos la “realidad” no es algo fijo o inmutable que se impone a las personas, sino que estas, interactuando unas con otras, van definiendo la situación o la realidad en que se encuentran. Esto es lo que Berger y Luckman denominaron “construcción social de la realidad” (Macionis, 1999)

Por otra parte, “el conocimiento social debe tener en cuenta un conocimiento práctico del mundo que le preexiste, y todo conocimiento, y en particular todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción que elabora unos esquemas de pensamiento y de expresión, y que entre las condiciones de existencia y las prácticas o las representaciones, se interpone la actividad estructurante de los agentes que, lejos de reaccionar mecánicamente a unos estímulos, responden a los llamados o las amenazas de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir” (Bourdieu, citado por Botero et al, p.34). “Así, las representaciones se construyen y se expresan en la interacción, en las personas y en su vida práctica.” (Botero et al, p. 35) Así mismo, para Bourdieu, (citado por Macionis p.522) “la educación cumple dos tipos de funciones principales: la **reproducción social**, es decir *el mantenimiento de las relaciones de poder y privilegio entre las clases sociales de una generación a otra*, y la **reproducción cultural**, *el proceso por el que una sociedad transmite el modo de conocimiento dominante de una generación a la siguiente.*” Pero esta reproducción cultural siguiendo las ideas de Bourdieu, tiene, además ciertas connotaciones “Cada clase social transmite ciertos “hábitos” (percepciones, formas de estar, maneras de hablar e incluso de andar) de unas generaciones a otras, pero desde las escuelas se reproduce solo la cultura de las clases poderosas, lo que no es sino un mecanismo de dominio social de unas sobre otras” (Macionis p.522).

En este sentido, muchos sectores esperan que el docente, por distintas vías, cumpla la función de transmitir ciertos valores y formas de actuar que caracterizan la vida democrática tal y como se conoce hoy en día. La disciplina, evidentemente desempeña un papel protagónico en este cometido, acompañada del ejemplo, la comunicación, la vivencia de experiencias

enriquecedora, orientadas a desarrollar en el estudiante, aspectos como la autonomía, la autoestima el emprendimiento, etc.

Sin embargo, es palpable y para algunos muy preocupante, la progresiva pérdida de poder del docente. Pérdida de poder asociada a ciertas tendencias de cambio signadas por el final de audiencias cautivas, como el estudiantado y las familias y el auge de las tecnologías de comunicación que acercan a las comunidades a diversas formas culturales, políticas, sociales y organizativas. Situación que a algunos preocupa por la pérdida de poder y control, y a otros porque puede ser que los medios de comunicación, aparentemente democratizadores de la información, resulten ser más cautivantes que los mismos docentes en las instituciones. Obviamente los medios de comunicación tienen más penetración, durante más tiempo (las veinticuatro horas), más recursos, más atractivos y más “realistas” en la medida en que muestran los hechos “en vivo”, lo cual frente a los docentes implica un desbalance bastante notorio, de tal forma que la reproducción social y cultural queda en manos de los medios de comunicación masivos e incluso compite con la ofrecida por los docentes.

De esta manera, los medios de comunicación y de entretenimiento como los juegos, contribuyen a formar ciertas representaciones de la educación, de los docentes, del otro, de la vida y por supuesto de la disciplina, que es el tema que nos ocupa en esta investigación. Representaciones de cómo actuar frente a determinadas situaciones, cómo engañar, evadir, tratar a los demás, qué es valioso y que no, qué justifica ciertos comportamientos agresivos o

abiertamente violentos, qué sucede en determinadas comunidades e instituciones, cómo siempre hay casualidades afortunadas que resuelven todo a favor de quienes “lo merecen”, etc.

La pregunta que surge aquí, una de las preguntas, es qué aporta esta situación al conocimiento y práctica de los derechos y deberes de los estudiantes, a la construcción de escenarios en los que sean escuchados en proceso de diálogo, de intercambio que faciliten la comprensión mutua teniendo en cuenta que la interacción en el aula de clase y fuera de ella da cuenta de valores culturales compartidos en, y mediatizados por, la institución educativa o por los medios de comunicación. ¿Cómo inciden los medios de comunicación y las tecnologías en las representaciones sociales de los actores involucrados en los intercambios en la institución educativa?

Desde otro punto de vista, la antropología simbólica sostiene que la antropología es una ciencia interpretativa que persigue el significado de la acción simbólica. (Geertz, citado por Botero et al p.35) es decir, que el sustento básico para interpretar la realidad se remite a los símbolos. “La sociedad es algo que las personas construyen diariamente en sus relaciones sociales cuando, interactuando unas con otras, van dando sentido o imputando significado a las cosas que les rodean. Y esto les incluye a sí mismas, y a sus derechos y obligaciones hacia otras personas” (Macionis, p.25). Según el interaccionismo simbólico, desarrollado a partir de las ideas de George Herbert Mead “una sociedad es el producto o resultado de las interacciones cotidianas de las personas, que van definiendo o dotando de significado al mundo social que les rodea” (Macionis p.25). Un concepto clave en la propuesta de Mead es el *self* entendido como

“una dimensión de la personalidad compuesta por la conciencia y por la imagen que de sí mismo tiene el sujeto” (Macionis p. 140). Sin embargo, continúa Macionis, el *self* no puede existir al margen de la sociedad, este nace con la experiencia social y la experiencia social es fundamentalmente, un intercambio simbólico llevado a cabo por medio del lenguaje o los gestos, a través de los cuales las personas crean significados infiriendo las intencionalidades que hay en las acciones de otras personas, para lo cual es necesario que el individuo imagine la situación desde la perspectiva de la otra persona . “Gracias a nuestra capacidad de crear y usar símbolos somos capaces de “separarnos de nosotros mismos” y de imaginarnos en la piel de otras personas, y, así también, de vernos a nosotros mismos a través de otras personas” (Macionis, p.140). En este proceso de desarrollo, el niño inicialmente simplemente imita a otros *significativos* hasta que posteriormente es capaz de jugar en equipos al poder asumir el papel de todos los que están interactuando en esa situación concreta. “En esta última etapa comenzamos a reconocer las normas y valores que son válidos para el resto de las personas de nuestra sociedad y a incorporarlos en nuestro *self*. Mead acuñó el término **otro generalizado** para referirse a las *normas y valores culturales ampliamente aceptados que nos sirven de base para evaluarnos a nosotros mismos*” (Macionis, p.141). Este es un proceso que dura toda la vida y siempre podremos tener algún control sobre esos cambios, en tanto no respondemos a las situaciones de manera irreflexiva y automática. Es decir, no solo construimos representaciones *en las relaciones y para relacionarnos con otros*, sino que construimos nuestra propia imagen, al mismo tiempo que no solo acatamos normas y reglas sino que las vamos construyendo.

En este sentido es necesario tener en cuenta que “La escuela es el primer entorno social en el que el niño tiene que actuar según unas reglas formales y rígidas. El horario escolar transcurre según unas rutinas preestablecidas a las que los niños aprenden a someterse. En la escuela aprenden también el significado de la puntualidad. Todas estas cosas (el sometimiento a unas normas, la puntualidad, la disponibilidad a someterse a evaluaciones impersonales) son los mínimos indispensables que toda organización, en la que esos niños terminarán trabajando cuando sean adultos, da por supuesto” (Macionis, p.143) y las cuales se espera se sigan refinando durante toda la vida escolar. En consecuencia, se pretende que el estudiante se discipline, no solo para la convivencia en la institución educativa, sino para la vida en sociedad y en las instituciones de trabajo.

A este respecto, existen diversos estudios sobre lo que acontece el aula de clase acerca de las perspectivas de docentes y estudiantes, de las culturas emergentes en el aula, entre otros, tales como los enfoques microsociológicos según los cuales existe una “pedagogía invisible” (Bernstein) o estratificación oculta que influye en el rendimiento académico, a partir de consideraciones de los docentes, sobre el aspecto externo del estudiante, su personalidad, su género, origen social, entusiasmo o sumisión (Macionis). Podría afirmarse, que no solo influyen en el rendimiento sino que esto sucede a través de las interacciones que dichas percepciones originan en los docentes hacia los estudiantes y viceversa, situaciones que pueden reflejarse en “aplicaciones” distintas de las normas y la disciplina.

Otros estudios como el de Theodore Sizer (citado por Macionis), llevan a la conclusión de que la burocratización de las escuelas ha ido en detrimento de la calidad educativa desde al menos cinco maneras distintas: a) Rigidez y uniformidad excesivas. Lo cual lleva a cierta insensibilidad ante las idiosincrasias locales. b) La obsesión por lo cuantificable. Índices de asistencia, de matriculas, de abandono, etc. c) Expectativas excesivamente rígidas. Reflejadas en la inflexibilidad frente a estudiantes “especiales”. d) Especialización de la actividad docente. Cada docente imparte su clase pero nunca llega a conocer el perfil completo de los estudiantes a su cargo. e) Escaso margen para la libertad y la asunción de responsabilidades propias. Muy poco margen para la iniciativa tanto de estudiantes como de docentes. Lo cual una vez más, influye en las relaciones docente-estudiante y, por supuesto, en las acciones que pueden considerarse “disciplinarias”.

De otro lado, la psicología social con Moscovici a la cabeza “aborda las representaciones como construcción de un conocimiento denominado “sentido común”, “epistemología popular” o interpretaciones y apropiaciones de la realidad de los sujetos sociales” (Botero et al., p.37) Moscovici, fundamenta el paso de las representaciones individuales a las sociales en las formas en que los individuos legitiman su realidad, construyen conocimientos acerca de esta y basan sus creencias a partir de conocimientos que existen antes y después de su propia existencia al tiempo que sostiene que no hay razón para excluir totalmente las experiencias individuales, sin embargo, precisa que estas se aprenden de otros a través del lenguaje de los objetos en sus usos y en las prácticas colectivas; el conocimiento significante tiene en su origen una interacción

y la comunicación y su expresión está siempre vinculada a los intereses humanos con los cuales se está comprometido (Botero et al).

El problema de la relación individuo-sociedad involucra diversos agentes e instancias de la realidad que intervienen en los procesos de configuración y apropiación de la dinámica social por las personas. Una categoría que abre nuevas puertas a nuevas miradas interpretativas es la cultura entendida como “un conjunto extenso de representaciones simbólicas, significados y valores socialmente compartidos, opiniones y actitudes fragmentarias, heterogéneas, en el que se incluyen los procesos sociales de producción y consumo” (Gómez, p.38) lo cual “permite superar la idea de las representaciones sociales como mero “reflejo” y las ubica en su doble carácter de constituyentes del proceso social y constituidas por él” (Romero, citado por Gómez p.38).

Ahora, “si bien es cierto que el conocimiento es una actividad social, es necesario entender que también requiere un trabajo de construcción individual.” (Gómez, p.39) Más allá de un simple aprendizaje social. Refiriéndose a la construcción del conocimiento social, Gómez (p.39) afirma que “es evidente que la diferencia de juicios y representaciones sociales a lo largo de sus estadios de desarrollo demuestra que sus ideas sociales no son un puro reflejo de los adultos, sino que cada individuo debe realizar una construcción y resignificación propia de los diversos eventos sociales que encuentra en su vida” (Gómez, p.39).

El conocimiento adquirido a través de la RS “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, citada por Gómez). De esta manera, “la caracterización de los procesos o contenidos de la representación debe tener en cuenta las condiciones y contextos en que surgen dichas representaciones, los tipos de interacciones comunicacionales en que circulan y las funciones que cumplen dentro del colectivo social que las utiliza” (Gómez, p.40).

“La teoría de la representación social está profundamente ligada a los sistemas de valores, ideas y prácticas que posibilita a los sujetos establecer un orden que les permitirá orientarse y “dominar” su medio social, y facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad al proporcionarles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal. (Gómez p. 40)

En lo referente a las relaciones entre grupos estas tienen origen en normas y representaciones. “Las representaciones sociales desempeñan una función particular en la interacción de los grupos; si su contenido depende de la naturaleza de las relaciones entre grupos, estas a su vez no dejan de influir en el desarrollo de dichas relaciones, anticipando su evolución y justificando su naturaleza. La representación se halla determinada por la interacción, pero esta la influye igualmente” (Doise, 2005, p.128). La influencia de tales relaciones ha dado como resultado tres tipos de representaciones: a) Representación selectiva. En situaciones de competencia, por ejemplo, se le atribuyen al otro grupo selectivamente,

características negativas. Características cuyo contenido puedan justificar un comportamiento hostil. Sin embargo estas representaciones pueden cambiar, también selectivamente. b) Representación justificadora. Esta se basa fundamentalmente en estereotipos y tiene como finalidad conservar cierta distancia con otros grupos. Así mismo la representación de los miembros del mismo grupo tiene una función análoga: salvar la especificidad del grupo. Puede que se acepte inferioridad en algunos aspectos pero se reclama superioridad en otros. c) Representación anticipatoria. En este caso la representación interviene en la determinación de cierto desarrollo, anticipándolo activamente. Previo a la interacción de dos grupos al otro grupo ya se le asignan características que justifiquen por ejemplo un comportamiento competitivo. “Selectividad, justificación, anticipación no son, evidentemente, tres propiedades independientes de las representaciones intergrupales. Dependen de una misma dinámica. Las representaciones, proyectando cierta imagen del otro grupo, atribuyéndole ciertas motivaciones, facilitan y preparan la acción que se desarrollará respecto a él” (Doise p.134).

#### *Las Representaciones sociales como un sistema cognitivo y contextualizado.*

Abrieu (1994) expone que, las representaciones sociales no son exclusivamente cognitivas sino también sociales. Es decir, integran los componentes cognitivo y social. El primero supone un sujeto activo, mientras el segundo supone la puesta en práctica de esos procesos cognitivos, determinados directamente por las condiciones sociales. Es decir, las RS están sometidas a una lógica doble: la cognitiva y la social, lo cual da pie para considerarlas como construcciones sociocognitivas.

Así mismo, continúa el autor, en tanto sistema contextualizado, las RS están determinadas en su significación por el contexto discursivo y por el contexto social. Es decir, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso a partir de las cuales se formula o descubre una representación, y por el contexto ideológico y el lugar que ocupa el individuo o el grupo en determinado sistema social.

Por otra parte, al estudiar las percepciones del entorno social por los individuos, es claro que estos tratan de dar sentido a la diversidad de estímulos inmediatos, mediante una focalización sobre ciertos núcleos unitarios, los cuales atribuirán significación a los hechos, permitiendo poner en orden y entender la realidad vivida por los individuos o los grupos. Es decir, en este proceso, es posible identificar un elemento que desempeña un papel central de manera más significativa que los otros. Así, la jerarquía entre los elementos produce y favorece la centralidad de uno entre los demás y esto supone que la simple transformación de este elemento central ocasiona un cambio radical en la impresión. En este mismo sentido, los trabajos de Moscovici (1961) citado por Páez (1987) sobre el paso del concepto de psicoanálisis a su representación social muestran como se lleva a cabo mediante etapas sucesivas que van desde la retención de manera selectiva de una parte de la información que circula en la sociedad a propósito del psicoanálisis, hasta un arreglo particular de conocimientos respecto a este objeto en un proceso llamado de *objetivación*, el cual permite pasar de la teoría científica a un modelo o núcleo “figurativo”, sintético, condensado, simple, concreto, formado por imágenes vívidas y claras, como esquematización de la teoría que se sustenta sobre la elección de algunos elementos concretos que además de ser clasificados y seleccionados, son

“descontextualizados” es decir, disociados del contexto que los produjo, aumentando la posibilidad de uso para el individuo. “Luego el núcleo es simple, concreto, gráfico y coherente, [y] corresponde igualmente al sistema de valores al cual se refiere el individuo, es decir que lleva la marca de la cultura y de las normas del entorno social” (Abric, p.20).

De acuerdo con lo anterior, toda representación está organizada alrededor de un núcleo central que determina la significación y organización de la representación y garantiza dos funciones esenciales: función generadora (crea y transforma la significación de los otros elementos constitutivos de la representación) y función organizadora (determina la naturaleza de los lazos que unen entre ellos, los elementos de la representación unificándola y estabilizándola)

El núcleo, además, constituye el elemento más estable de la representación y por tanto más resistente al cambio: es este núcleo el que permite el estudio comparativo de las representaciones permitiendo su análisis tanto cuantitativo como cualitativo. Aun así, la frecuencia de aparición de un elemento en el discurso, no es criterio suficiente para determinar su centralidad. El análisis de una representación debe ser estructural (Guimelli citado por Abric). El núcleo central “está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos los que dan su significación a la representación. Es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado, por otra parte por la relación que el sujeto -o el grupo- mantiene con dicho objeto, y finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del

grupo” (Abric p.22). Según esto, prosigue el autor, el núcleo podrá tener dos dimensiones, una funcional (por ejemplo en una situación operatoria el núcleo lo conformarán los elementos más importantes para la realización de la tarea) y otra normativa (en las situaciones en las cuales intervienen dimensiones socioafectivas, sociales o ideológicas en las cuales una norma, estereotipo o actitud fuertemente marcada estará en el centro de la representación).

Sin embargo, no se trata solamente de identificar el núcleo de la representación sino el objeto de la misma ya que cualquier objeto no es forzosamente objeto de representación. Para que algo sea objeto de representación “es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén directamente asociados con el objeto mismo” (Abric, p.23). A partir de lo anterior C. Flament (citado por Abric) define dos tipos de representaciones: Las representaciones autónomas cuyo nivel de representación se sitúa al nivel del objeto mismo y las representaciones no autónomas cuyo núcleo central se sitúa fuera del objeto mismo, en una representación más global en la cual el objeto está integrado.

Más aún, alrededor del núcleo central se organizan ciertos **elementos periféricos** cuya presencia, ponderación, función y valor están determinados por dicho núcleo, constituyéndose en lo esencial del contenido de la representación, lo más vivo y concreto. Estos elementos están jerarquizados, es decir, pueden estar más o menos cercanos al núcleo y abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios respecto al objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Los elementos periféricos constituyen la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación. Los elementos

periféricos son esquemas organizados por el núcleo y cumplen tres funciones: de concreción al permitir revestir la realidad en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato y hablar de lo presente y de lo vivido por el sujeto. Función de regulación al desempeñar un papel fundamental en la adaptación de las representaciones a los cambios del contexto. Qué pasaría si. Función de defensa, al resistirse al cambio. En términos de (Flament citado por Doise) los elementos periféricos cumplen funciones de prescriptores de comportamientos en cuanto conducen instantáneamente las acciones o reacciones de los individuos; modulación personalizada que da lugar a diferencias aparentes, relacionadas con la apropiación individual o con contextos específicos y finalmente, función protectora del núcleo central definida por cuatro componentes: La evocación de lo normal, la designación del elemento extraño, la afirmación de una contradicción entre esos dos términos y la propuesta de una racionalización que permita soportar la contradicción. De acuerdo con esto, “la transformación de una representación se operará así en la mayoría de los casos mediante la transformación de sus elementos periféricos: cambio de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración condicional de elementos contradictorios. Es en el sistema periférico donde las contradicciones podrán aparecer entonces y ser sostenidas” (Abric p.24).

#### *Funciones de la Representaciones sociales.*

Las RS desempeñan un papel fundamental en la dinámica y las prácticas del sistema social de acuerdo con cuatro funciones esenciales (Abric): Funciones de saber (permiten entender y

explicar la realidad); funciones identitarias (definen la identidad y salvaguardan la especificidad de los grupos); funciones justificadoras (permiten explicar y justificar a posteriori las posturas y los comportamientos en una situación determinada); funciones de orientación (guían los comportamientos y las prácticas a partir de tres factores principales: **definición** de la finalidad de la situación, producción de un sistema de **anticipaciones** y expectativas y **prescripción** del comportamiento o prácticas obligadas).

De esta manera, Las RS son indispensables en la comprensión de la dinámica social: son informativas y explicativas de los lazos sociales intra e intergrupales y de las relaciones de las personas con su entorno social a partir de sus funciones en la elaboración de sentido común y de construcción de la identidad social.

#### *Representaciones sociales y comunicación.*

Las RS desempeñan un papel capital en la comunicación social en cuanto “los intercambios verbales de la vida cotidiana exigen algo más que la utilización de un mismo código lingüístico” (Ibáñez p.191). Igualmente las RS son útiles para integrar las novedades en el pensamiento social. “La dialéctica entre acomodación y asimilación mantiene la estabilidad del pensamiento social al mismo tiempo [que] transforma progresivamente las mentalidades” (Ibáñez p.191). “La representación social es, en definitiva, una estructura cognitiva que tiene como funciones el procesamiento de la información, el otorgarle un sentido al medio, y el servir de guía o plan para las conductas” (Páez p.17).

Así mismo, las RS ayudan a la conformación de identidades personales y sociales, y a la expresión y configuración de los grupos, al poseer un repertorio común de representaciones sociales. También desempeñan un papel en las relaciones intergrupales. Las RS se constituyen en generadoras de “toma de posturas” en tanto están constituidas por elementos valorativos que orientan la postura de una persona frente a un objeto determinado. “Las representaciones sociales producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social” (Ibáñez p.192), convirtiéndose así en mecanismos y fenómenos necesarios para el desarrollo de la vida social y para la integración del individuo a la sociedad. Sin embargo, insiste el autor, es necesario tener en cuenta que las representaciones sociales no son las únicas que tiene origen social, sino que hay otros conceptos y fenómenos como las ideologías, las actitudes, las imágenes y los procesos sociocognitivos que tiene orígenes semejantes.

Las representaciones se pueden entender como “Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos” (Jodelet p.472).

#### *Características de las representaciones sociales.*

Según Páez (1987) la representación social en cuanto parte de la actividad simbólica, presenta varias características:

- Supone la representación social de un objeto, de algo que está ausente.
- Integra el conocimiento previo con las señales percibidas.
- Tiene una dimensión afectiva que se asocia con los aspectos figurativos y operativos apoyando su estructuración.
- Es un proceso de reconstrucción, no de simple reproducción: El sujeto construye activamente la representación del objeto.
- Se refiere a estructuras cognitivo-afectivas útiles para procesar la información del mundo social, así como para planificar las conductas sociales.
- Es un conjunto de cogniciones o esquemas cognitivos complejos generados por colectividades que permiten la comunicación y orientan las interacciones.

*La formación de las representaciones sociales.*

De acuerdo con Ibáñez (1994), estas se construyen a partir de materiales de diversos orígenes como las creencias compartidas, los valores considerados básicos; de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y de fuentes más específicas provenientes de la propia dinámica de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje y de las diversas modalidades de comunicación social. “las comunicaciones sociales serían difícilmente posibles si no se desarrollaran en el contexto de una serie, suficientemente amplia, de representaciones *compartidas*” (Ibáñez p.181).

Las representaciones sociales se han llegado a considerar de suma importancia en la configuración de los grupos sociales, y especialmente en la conformación de su identidad. “Se ha llegado a afirmar que lo que hace que un grupo sea un grupo es el hecho de compartir determinadas representaciones sociales” (Ibáñez p. 182).

A partir de estas consideraciones, puede clarificarse como en las instituciones educativas se definen bandos, siendo los más relevantes los de docentes y estudiantes fundamentados en roles asignados pero también en las representaciones que se hacen los unos de los otros. Esto en principio presenta varios problemas, ya que por definición estarían en contraposición y a partir de allí se generarían las demás relaciones, incluso las académicas: unos saben otros aprenden, unos vigilan y controlan otros son vigilados y controlados, etc. Adicionalmente, cabría pensar que las representaciones se refuerzan en la práctica, proporcionando coherencia a cada uno de los grupos, aumentando las distancias entre sí, en vez de acercarlos en la empresa común de construir conocimiento y bases de convivencia. Pero, para nadie es secreto que en la situación actual, las interacciones docentes-estudiantes, se basan en una relación de asimetría en tanto los docentes asumen una posición de superioridad frente a los estudiantes debido a la autoridad que les otorga la institución educativa, configurándose una situación en la que el profesor goza de cierto poder sobre el estudiante en cuanto determina por su intervención, conductas en este. Así, la institución educativa, continúa siendo el medio de reproducción cultural principal, que selecciona conocimientos, comportamientos, modos económicos y de distribución social, considerados como más elevados y convenientes, pero que entran, en contradicción con los grupos de jóvenes denominados estudiantes. Ni que decir de

las subculturas juveniles, las cuales presentan actitudes, valores, actividades, rituales y espacios propios, aunque con el tiempo desaparezcan o evolucionan a otras formas. ¿Las subculturas juveniles están subordinadas a la cultura e ideología predominante transmitida por la institución educativa? Este sería un tema de investigación interesante ya que se podría sospechar que al referirlos a la sociedad en la que están inmersos, la contradicción podría ser aparente. ¿Hasta qué punto las representaciones sociales de la disciplina son influenciadas por tales subculturas en docentes y estudiantes?

“Lo social es una propiedad que se imprime en determinados objetos con base en la naturaleza de la relación que se establece con ellos, y es precisamente la naturaleza de esa relación la que es definitoria de lo social” (Ibáñez p.183). Las relaciones no son abstracciones intelectuales sino que son entidades reales que se pueden objetivar a partir de los efectos concretos que producen.

Según Moscovici (citado por Ibáñez) existen tres ejes en torno a los cuales se estructuran los componentes de las representaciones sociales: La actitud, la información y el campo de representación.

El campo de representación se organiza en torno al esquema o núcleo figurativo, el cual constituye la parte más sólida de la representación y ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación. “el núcleo figurativo se construye a través del proceso de *objetivación* y proviene de la transformación de los diversos contenidos conceptuales

relacionados con un objeto, en *imágenes*” (Ibáñez p.186). Dichas imágenes ayudan a que las personas a forjarse una visión menos abstracta del objeto representado, convirtiendo así las ideas abstractas en formas icónicas.

Continuando con Ibáñez, la objetivación presenta tres fases claramente diferenciables: Construcción selectiva; esquematización estructurante y naturalización. “El mecanismo de objetivación no actúa en un vacío social, sino que está notablemente influenciado por una serie de condicionantes sociales, tales como la inserción de las personas en la estructura social” (Ibáñez p.188). Sin embargo, esta estructura no es inmutable y por medio de la objetivación podemos ponernos en contacto con objetos que no nos son familiares “Utilizamos las categorías que nos son ya conocidas para dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social” (Ibáñez p.188).

De esta manera, “la socialización del niño no es solo el desarrollo de las capacidades cognitivas y la interiorización de las normas y valores sociales, sino que es un proceso que se desarrolla, sobre todo, a partir de las tomas de roles y de las interacciones concretas” (Páez p.26). Así, en la representación sistemática convencional (nivel de las operaciones formales) “se desarrolla el punto de vista de una tercera persona. Se comprende que hay un otro generalizado. Es la adopción de una perspectiva dentro del sistema social y convencional” (Páez p.27), la cual inicialmente será la de su grupo de pertenencia. Después de los 11 años se espera que haya explicaciones más desde el consenso social, explicaciones causales socio-ambientales

que el niño se enfoque más en lo interno psicológico, ético, que en las conductas externas, aspectos emocionales, socioambientales y en razones fundamentadas en el bien colectivo.

Los niños y niñas progresivamente se integran socialmente con el grupo de iguales al tiempo que se emancipan de su familia. El grupo desempeña un papel muy importante como agente de socialización. Es en el grupo donde el estudiante “practica” conductas, habilidades y roles que contribuirán a la construcción de su propia identidad y a la relación con los demás. Sin embargo, este no es un proceso que se da en el vacío. Las circunstancias económicas, de estructura de las familias (nucleares o extensas, etc.) que muchas veces hacen que se viva en hacinamiento, la presencia de violencia física y psicológica, la proliferación de pandillas, el mal uso del tiempo libre, entre otros factores, hacen que las referencias sociales de los estudiantes sean confusas y ambivalentes, sobre todo en las edades en la que el adolescente tiene gran necesidad de reconocimiento y aceptación. En este contexto, aprender a resolver conflictos y manejar las relaciones interpersonales lo cual implica ponerse en el lugar de otro, se dificulta sobre todo cuando el otro es alguien que lo agrede o agrede a otros. ¿Cómo relacionarse con otros en estos contextos? ¿Son simples problemas disciplinarios? ¿Las normas de aquello que “debe ser” contemplan estas circunstancias?

A pesar de que las normas proclaman el apoyo al desarrollo integral del individuo, la participación y la autonomía, no toman en cuenta circunstancias especiales, simplemente las ignoran y pretenden que independientemente de las condiciones de los estudiantes estos entiendan y pongan en práctica las normas y observen los comportamientos que “deben ser”:

ideales, aplicables en contextos también ideales. Quizá si se tuviera en cuenta estas condiciones, muchas contravenciones, actos de indisciplina, rebeldía, etc., podrían tener otras explicaciones; se podría comprender que las lógicas de comportamiento no se rigen por un ideal, sino por las circunstancias reales de los individuos y sus interrelaciones. El manejo de las emociones, el desarrollo de habilidades sociales en circunstancias de violencia y necesidades alimentarias, en situaciones de desempleo de los padres, etc., no pueden tener “ritmos” y expresiones iguales que cuando el niño o niña crece en ambientes más estables. Esto no significa que el ambiente sea el único responsable o justifique ciertos comportamientos, pero es obvio que se requieren interacciones distintas en la institución educativa de acuerdo con el contexto social de los estudiantes. Es así como puede suponerse que las representaciones sociales de la disciplina, como elemento regulador, presenten algunas variaciones prácticas, en distintos grupos socioeconómicos de estudiantes.

En este punto, es necesario recordar con Páez (1987), que el sistema de conocimiento de la representación se ancla en la realidad social, atribuyéndole una funcionalidad y un rol regulador de la interacción grupal, lo cual tiene que ver con el hecho de que al insertar y asignar un sentido a una representación, se altera el sentido y la posición de los otros objetos y situaciones y con que la representación echa raíces en las relaciones intergrupo, en los sistemas sociocognitivos. Entra en contacto con los sistemas de representación social preexistentes, va a innovar y a modificar las representaciones antiguas. El anclaje actúa como una asignación de sentido de la representación social. Se constituye una red de significados alrededor de la representación, insertándola y relacionándola con otros elementos del universo simbólico. A su

vez, el anclaje es un proceso de instrumentalización del saber social. Se transforma en un marco de interpretación de la realidad y ayuda a construirla. Ayuda a comprender algo nuevo clasificando y explicando algo, aplicando los antiguos sistemas de representación existentes.

En cuanto a las emociones autoevaluativas y la asunción de perspectivas de rol “En un primer momento, el sujeto es capaz de reconocer que el otro puede estar orgulloso (o avergonzado) de él y de qué manera éste le evalúa, lo cual se produce antes de que exista la capacidad de explicar cómo se puede estar orgulloso de sí y cómo autoevaluarse uno mismo” (Páez p.36).

En la adolescencia, afirma Páez, el individuo respecto a la imagen de sí mismo abstrae, hipotetiza, reconoce los antecedentes internos de las emociones, evalúa por jerarquía de rasgos y constructos globales, tiene visión compleja psicológica de sí mismo, fuerte autoconciencia, evaluación realista y autocrítica. “En la etapa de las operaciones formales, el niño es capaz de observarse a sí mismo simultáneamente como actor y como objeto, y de adoptar el punto de vista de los otros significativos. La capacidad de asumir el rol del otro, la autoconciencia y la autoevaluación se desarrollan de manera interconexa” (Páez p.49).

En tanto las RS comparten características con la función simbólica del pensamiento y con los procesos y esquemas de este, la definición de esquema como referido a “unidades estructuradas de conocimientos que reunirían conceptos, categorías y relaciones entre ellos, en conjunto de bloques de conocimiento basados en la experiencia social” (Páez p.79), nos ayudará

a comprender mejor las representaciones sociales. En este sentido es pertinente anotar que, por ejemplo, “Los esquemas de roles se refieren a las estructuras cognitivas que organizan el conocimiento sobre el conjunto de normas y conductas asociadas a una posición social; son la interiorización de las normas y expectativas de roles. [...] Los estereotipos se pueden considerar como los esquemas de rol más genéricos” (Páez p.88). Una vez que un sujeto es caracterizado en un rol, tiende a atribuírsele las características de dicho rol.

Por otra parte, el modelo de representación social recalca que los esquemas están estructurados por la ideología social y que esta estructuración funciona a nivel de contenido y en los principios y funcionamiento cognitivo. Por ejemplo, la tendencia a colocar al individuo como eje del mundo social, puede ser consecuencia de la influencia de la representación social y de la ideología dominante, que recalca que el individuo es el responsable de sus actos y que su éxito es el reflejo de su esfuerzo y sus valores. “Esta tendencia cognitiva se basa en la ideología de la responsabilidad individual y de un mundo ordenado, en el que cada uno recibe lo que se merece” (Deconchy y Farr, citados por Páez, 1987, p.249), posición distinta si se considera que esta condición se da por causas situacionales.

La teoría de las RS también se refiere a las representaciones intergrupo (endogrupo y exogrupo). Brewer y Kramer (citados por Páez) definen las representaciones sociales intergrupo como “la estructura y contenido (...) de las creencias compartidas, imágenes y sentimientos que las personas de una sociedad particular poseen sobre los diferentes subgrupos o categorías reconocidas socialmente.” En este contexto, los estereotipos en cuanto “se pueden considerar

como creencias populares sobre los niveles de base de probabilidad de aparición de conductas, pensamientos y sentimientos en ciertos grupos” (Páez p.222), por supuesto, desempeñan un papel muy importante.

Por otra parte, los procesos de grupo son los mecanismos mediadores a través de los cuales las creencias y las ideologías dominantes circulan, se asimilan y se recrean, desembocando en la creación de normas colectivas. “La emergencia de una norma grupal para la interacción o representación social no es la simple suma [...] de las imágenes cognitivas de los individuos” (Páez p.259). Dentro de los grupos, la información circula en diferentes etapas: Difusión por los medios de comunicación, lo cual influye en ciertos sujetos reconocidos como guías de opinión, quienes a su vez actúan como filtros de opinión frente a los demás. Sin embargo, estos líderes de opinión son a su vez influidos por líderes de opinión con mayor estatus. Surgen así, creadores de representaciones que son una suerte de “sabios aficionados” en su área que recrean y vulgarizan el saber (Moscovici, citado por Páez). En este proceso la difusión de información del mensaje se simplifica y distorsiona, se reduce a un slogan traducido al vocabulario y a la síntesis propia de la subcultura del grupo (Rouquette, citado por Páez). Finalmente, es claro que el público se expone selectivamente a las fuentes de información, haciéndolo con mayor frecuencia a aquellas con las que converge ideológicamente.

Las RS están constituidas por un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes organizadas y estructuradas a propósito de un objeto dado, lo cual implica, para su comprensión, la identificación de su contenido y estructura. Es decir, “los elementos

constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y el lugar que ocupan en el sistema representacional” (Abric, 1994, p.18).

*Metodologías de estudio de las representaciones sociales.*

Las representaciones sociales, según Ibáñez (1994), son a la vez un producto y un proceso. Aquellos que se centran en las representaciones sociales en tanto producto sociocultural están guiados por el propósito de investigar un determinado objeto en sus aspectos sociales o conocer las diferencias que median entre diversos grupos sociales respecto a dicho objeto, mientras que quienes se centran en la representación social como proceso se preocupan por entender los mecanismos de producción de una determinada representación social o cómo incide dicha representación sobre las conductas relacionadas con cierto objeto. Es de anotar que en ambos casos, el estudio de las representaciones sociales adquiere un carácter instrumental en cuanto proporciona conocimientos sobre un determinado objeto social, en este caso sobre la disciplina escolar. Conocer cómo se elabora la representación social de un objeto nos informa sobre las características sociales de dicho objeto, mientras que el estudio del efecto que tiene una representación social sobre las conductas de los sujetos, en relación a o que entra en esa categoría, permite entender con mayor precisión el estatuto social de dicho objeto de estudio.

Por su parte Páez (1987), recoge algunas características de las representaciones sociales, sobre las que hay acuerdo en los investigadores, lo cual tendrá consecuencias metodológicas a tener en cuenta en las investigaciones.

En cuanto a las características comunes tenemos:

Es posible pensar que existen, en relación a distintos objetos de la realidad, opiniones compartidas por miembros de colectividades geográficas o ideológicas asociadas más frecuentemente al objeto en cuestión que otras colectividades, de tal manera que caracterizan tales comunidades.

Sin embargo, no todo conjunto de opiniones constituye una representación social.

El criterio principal para identificar una representación es que está estructurada; otro criterio será el de que el conjunto de opiniones comparten elementos emocionales hacia el objeto en cuestión y que este conjunto de opiniones está ligado a comportamientos específicos.

Una representación social es un conjunto de tipo modélico, es decir, permite integrar elementos nuevos del ambiente.

Las representaciones sociales son un conjunto estructurado no aleatorio, es decir, constituye un conjunto de orientaciones ideológicas del grupo, relacionadas al mismo tiempo con su realidad vital. Estos acuerdos, como se había mencionado más arriba, tienen consecuencias metodológicas entre las cuales el autor destaca:

No se debe prejuzgar sobre la posible extensión del campo figurativo del objeto. El modo de recoger datos, debe permitir poner en evidencia exhaustiva los elementos que componen la representación del objeto en cuestión.

No se debe postular a priori la homogeneidad de grupos categoriales (edad, categorías socio-profesionales, etc.). El reconocimiento de grupos ideológicos diferentes lo deben guiar las mismas representaciones. Sin embargo, antes de constituir la estructura de la representación ya debe haberse asignado cada sujeto a su “familia” de representaciones.

Se debe disponer de métodos que pongan en evidencia la estructura de opiniones. Se debe poder diferenciar o hallar similitudes de una estructura a otra.

Toda investigación sobre representaciones sociales debe contar *a priori* con criterios relativos a la existencia de una representación, es decir, se puede diferenciar de un conjunto de opiniones. ¿Cuáles son los criterios para determinar si hay una representación social de la disciplina escolar?

Debe, por lo menos, existir tres criterios: relación de los aspectos emocionales; carácter modélico (capacidad del modelo de integrar nuevos elementos) y el carácter funcional de la representación, es decir, que haya una relación en los comportamientos. Deberá demostrarse el carácter no aleatorio de las estructuras observadas, o sea, que las estructuras emergen realmente de la dinámica colectiva y posee una función social.

Finalmente, el autor hace una observación fundamental para el desarrollo de este tipo de investigaciones “Cuando se les plantea a los sujetos categorías a priori, se corre el riesgo de influir a estos para que respondan como creen que deberían responder (fenómeno conocido como “características de la demanda”), que más que nada permite medir el acuerdo de los sujetos con la representación del investigador” (Páez p.286).

“El procedimiento clásico para acceder al contenido de una representación, consiste en recopilar un material discursivo, cuya producción puede ser, o bien espontánea (conversaciones, entrevistas, libros...) o bien inducida por medio de cuestionarios más o menos estructurados” (Ibáñez p.204). En todo caso, el material discursivo es sometido a técnicas de análisis de contenido, el cual permite reconstruir el contenido de la representación social. Otros métodos son el de “análisis de similitud” Flament (1981) (citado por Ibáñez) y el de análisis de correspondencia, que consiste en un análisis multidimensional de tipo factorial de alcance descriptivo desarrollado por Jean Pierre Di Giacomo (1987). Otra forma de investigar las representaciones sociales consiste en abordarlas desde una perspectiva experimental.

Aquí, es necesario recordar con Herzlich (1979), que el término representación social designa a la vez un proceso y un contenido los cuales son aprehendidos generalmente con la ayuda de un material verbal a través de cuestionarios o conversaciones. “En todos los casos la representación es mediatizada por el lenguaje, [lo cual] no puede dejar de plantear diversos problemas algunos de los cuales son de orden metodológico: el análisis de una representación social lleva frecuentemente la huella del instrumento de recopilación del material. Otros

problemas son puramente teóricos y conciernen a la relación entre representación y lenguaje.”  
(Herzlich p.397)

Por otra parte, el análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesita una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura. “Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y el lugar que ocupan en el sistema representacional” (Abric p.18).

En este sentido, la elección de una metodología de recolección y análisis de información acerca de las RS es determinada, además de las consideraciones empíricas relacionadas con la naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, entre otras, también por el sistema teórico que sustenta la investigación, de tal forma que en este caso, identifiquen y hagan emerger los elementos constitutivos de la representación, conocer la organización de esos elementos y el núcleo central de la representación. Así, este triple objetivo “implicará una aproximación multimetodológica de las representaciones, organizada en tres tiempos sucesivos: 1) la identificación del contenido de la representación. 2) El estudio de las relaciones entre elementos, su importancia relativa y su jerarquía. 3) La determinación y el control del núcleo central” (Abric p.54).

Los métodos propuestos por (Abric, 1994), se pueden clasificar en interrogativos y asociativos, ambos basados en la expresión verbal. Entre los métodos interrogativos están la

entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras (a través de dibujos elaborados por el investigador, que ilustran temas principales procedentes de una encuesta), dibujos y soportes gráficos (apropiados para recolectar información no verbal, ideas que no son fácilmente verbalizables), aproximación monográfica (que incluye distintas técnicas como las etnográficas, encuestas sociológicas y técnicas psicológicas). Entre los métodos asociativos se encuentran la asociación libre y la carta asociativa.

Específicamente, para la identificación de lazos entre elementos de la representación se pueden utilizar métodos como la constitución de pares de palabras, la comparación pareada y la constitución de conjunto de los términos, mientras que para identificar las jerarquías se puede usar los tris jerarquizados sucesivos ( que consiste en ir separando sucesivamente de una lista de ítems los más representativos y los menos representativos del objeto estudiado, hasta llegar a los dos ítems más representativos. Cálculo del rango o valor de un ítem, a partir de la jerarquización de elementos realizada por la persona misma) y las elecciones sucesivas por bloques.

En este mismo orden de ideas, para poner en evidencia los elementos centrales de la representación se puede utilizar la técnica del cuestionamiento del núcleo central en la que, a partir de un estudio previo se elabora una lista sobre la que se plantea la hipótesis de que estos pueden constituir el núcleo de la representación en estudio, el método de inducción por guión ambiguo (ISA) que parte de proponer al sujeto una descripción ambigua del objeto de representación y el método de los esquemas cognitivos de base (SCB) que estudia, a partir de

un conjunto de pares de ítems sugeridos, el tipo de relación que estos términos sostienen entre sí.

Recordemos que Moscovici (citado por Herzlich), define la representación social como un “universo de opiniones” mientras que Kaes (citado por Herzlich) completa la definición con la adición del término “creencias” entendiendo estas como una organización duradera de percepciones y conocimientos relativos a cierto aspecto del mundo del individuo, pudiendo notarse en estas definiciones la influencia del modo de recolección de datos: la encuesta. Sin embargo, no importa cuál sea la naturaleza constitutiva de la RS esta es analizable desde distintas dimensiones: La actitud, la información, y el campo de representación.

La *información* remite a la suma de conocimientos poseídos respecto a un objeto social, a su cantidad y calidad. *El campo de representación*, por su parte, expresa la idea de cierta organización del contenido. Es decir, “hay un campo de representación allí donde hay una unidad jerarquizada de elementos” (Moscovici, citado por Herzlich p.400). Así, el campo de representación supone un mínimo de información y varía de un sujeto o de un grupo a otro (o incluso dentro de un mismo grupo). La *actitud*, por su parte, expresa la orientación general, positiva o negativa, frente al objeto de representación. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que esta característica puede presentarse incluso frente a una información reducida o a un campo de representación poco organizado.

Por otra parte, de acuerdo con Pereira de Sá (1998), citado por Araya (2002), existen tres líneas de investigación de las RS: la escuela clásica (Denise Jodelet) en la cual el énfasis está más en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones. Metodológicamente se basa en el uso de técnicas cualitativas. La escuela de Aix-en-Provence: (Jean Claude Abric) centrada en los procesos cognitivos. Se le conoce como el enfoque estructural y recurre principalmente a las técnicas experimentales. La escuela de Ginebra, (Willen Doise) conocida como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS.

Antes de continuar, es indispensable recordar que para la comprensión de cualquiera de los dos enfoques se debe tener en cuenta que las RS son pensamiento constituyente y a la vez constituido (como ya se ha mencionado anteriormente). Es decir, al ser parte de la realidad social, las RS contribuyen a su configuración, pero también, aportan a la construcción del objeto del cual son una representación. Así, el objeto es, en parte, realmente tal y como aparece a través de su representación social. Ibáñez (citado por Araya).

Así, el enfoque que se centra en el aspecto constituyente se denomina procesual mientras que el estructural se centra en el aspecto constituido. “El enfoque procesual descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales, en general. El estructural, privilegia el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico y para ello recurre a los postulados que se derivan del método experimental así como a sofisticados análisis multivariados” (Araya, 2002, p.48).

Sin embargo, no se puede afirmar que todas las investigaciones de RS definidas como procesuales (de tendencia cualitativa) integran todos los contenidos sociales de la teoría, ni todos los trabajos estructurales (de tendencia cuantitativa) ignoran lo social. Banchs (2000) citado por Araya.

### *El enfoque procesual.*

Según Araya (2002), desde este enfoque, para acceder al contenido de una representación, el procedimiento utilizado es la recopilación de un material discursivo producido en forma espontánea o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios, material que es sometido a tratamiento mediante diversas técnicas de análisis de contenido, lo cual proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social.

Según la misma autora, tiene en común algunos aspectos con el Interaccionismo Simbólico: los efectos del entrevistador no son artefactos metodológicos indeseables, sino que forman parte del proceso de interacción social y de la definición de la situación que entra en la investigación; su foco de análisis son unidades micro o sociopsicológicas más que sociedades o instituciones; la sociedad es visualizada como una empresa simbólica y más como proceso que como estado; los seres humanos son concebidos como interactores autónomos y creativos más que como reactores pasivos golpeados por las fuerzas externas sobre las cuales no tienen ningún control; la suposición de que lo que es real y que amerita ser estudiado es aquello que los miembros de una sociedad definen como tal, ya que es sobre esa realidad que ellos actúan;

el compromiso está centrado en los métodos que reflejan y detectan las definiciones de los miembros del grupo más que los constructos de los científicos. En definitiva, el énfasis está en el proceso social, en el contenido de la RS y no en los mecanismos cognitivos.

De modo que, a partir de este enfoque, el acceso al conocimiento de las RS se da por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos; se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven; privilegia dos formas de acceso al conocimiento: una, a través de métodos de recolección y análisis cualitativo de los datos y otra, la triangulación combinando múltiples técnicas, teorías e investigaciones para garantizar una mayor profundización y comprensión del objeto de estudio; la naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por este medio, determina un conocimiento del sentido común versátil y diverso.

En suma, este enfoque, se distingue entonces, por ser una aproximación cualitativa, hermenéutica, centrada en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; por tener un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía y la sociología; por un interés focalizado en las vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas del objeto de estudio y por una definición de dicho objeto como instituyente más que instituido.

Así por ejemplo, en la entrevista existen tres niveles relacionales que determinan el sentido del discurso que se genera a partir de esta: El contrato comunicativo; la interacción verbal y el universo social de referencia. Este último, más que analizar la situación particular de la persona entrevistada remite a la determinación central y lateral de las RS. Es decir, que cuando se analiza el discurso elaborado por la persona entrevistada, su situación personal es vista a la luz del entramado social y cultural en la que está inserta. El análisis no se orienta por las características de su situación personal, sino por los condicionamientos ideológicos de su proceso motivacional. “ [...] de acuerdo con Ibáñez (1988), cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas de la investigadora o investigador” (Araya, 2002, p.56).

### *Representaciones sociales y educación.*

Según Gilly (1979), en el campo de la psicología educativa, numerosos trabajos relacionados con las propuestas teóricas de Moscovici centran la atención en los significados de la situación, de los interlocutores y de la tarea, en tanto posibles fuentes de explicación de las conductas en las instituciones educativas. Otros trabajos se han centrado en las representaciones recíprocas entre docente-estudiante y sobre el impacto de las representaciones sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa.

En este contexto, los enfoques de estudio de las representaciones sociales tendientes a lograr una producción verbal sea sobre una entidad abstracta como los estudiantes en general o sobre individuos concretos como un estudiante en particular, pueden diferenciarse dependiendo de las técnicas directas (que interrogan sobre el objeto de estudio directamente) o indirectas que hacen que las personas hablen sobre el objeto de estudio, que emitan por ejemplo opiniones sobre dicho objeto, permitiendo caracterizar las imágenes generales subyacentes desde el punto de vista de la actitud, la información y el campo de representación.

Un ejemplo de enfoque indirecto lo constituye el estudio de R Meyer, citado por Gilly (1979) sobre el alumno visto por el maestro, a partir del análisis de entrevistas y cuestionarios relativos al estatus de la sanción dentro de sus prácticas pedagógicas. Estudio que muestra que las características principales atribuidas al niño parecen ser, en parte, función de los objetivos y del modo de funcionamiento de la escuela. La influencia del papel institucional se encuentra en todos los trabajos que han utilizado métodos directos en los que se invita a juzgar a los alumnos al igual que la dimensión del papel profesional del maestro.

#### *Representaciones sociales y comportamiento.*

A este respecto, se supone que la comunicación de masas refleja, crea y transforma las RS, ordena la forma y el contenido de las conversaciones (Farr, 1979). Numerosas representaciones lo son porque son transmitidas por los medios de comunicación. Así consideradas las RS en la comunicación humana, es evidente que estas trasciendan la esfera de las simples opiniones,

imágenes y actitudes. Se trata de “Sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares... de “teorías” de “ciencias” suigeneris, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla” (Moscovici, 1969, citado por Farr, p.496). Su función proviene de que son compartidas, es decir, son representaciones colectivas como las religiones o los mitos.

Es innegable, como ya se había mencionado más arriba, que entre las múltiples influencias a las que está expuesto el estudiante, incluida su comunidad y su familia, están los medios de comunicación, los cuales diseminan modas, formas de ver el mundo que saturan la vida cotidiana y validan ciertas conductas al presentarlas como novedosas, llamativas, innovadoras y como propias de culturas “avanzadas” las cuales se vuelven tema de conversación, intercambio, discusión y muchas veces de imitación, para ganar algún reconocimiento, aceptación o admiración frente a sus compañeros o frente a otros grupos. Esto claro, no sucede siempre de manera pasiva, aunque si puede verse influenciada por situaciones afectivas o emocionales, familiares, económicas, de discriminación, de expectativas de empleo, de calidad de vida, etc. Una vez más, es necesario acotar la importancia del contexto del individuo, incluida la institución educativa. ¿Cómo contrarrestar, o cómo utilizar, la información de los medios en beneficio del desarrollo integral de los estudiantes? La institución educativa, ¿cómo confronta los valores, comportamientos y valores difundidos por los medios de comunicación? Seguramente, no es suficiente hacer una crítica superficial o elaborar discursos moralistas al respecto. Entre otras cosas porque el docente, pone en juego su propia credibilidad y argumentos frente a los medios, los cuales parecen ser mucho más eficaces al momento de transmitir mensajes, situación que a veces desemboca en la evasión del tema por

parte de la institución y dejarlo en manos de las familias, que no siempre tiene los criterios suficientes, o simplemente el tiempo para ir más allá de la prohibición de ver o escuchar ciertos programas. Los comportamientos sociales se sitúan en las interacciones y los medios cada día más interactivos- y más comerciales-, luchan por ser también, más creíbles.

Visto desde la Psicología social, asevera Farr (1979), todo comportamiento se sitúa en la interacción social y se trata de determinar cómo estas organizaciones de comportamientos son leídas, descifradas, interpretadas y consecuentemente, representadas por los observadores. Así por ejemplo, los estilos de comportamiento informan al sujeto sobre las características cognitivas de la fuente y es la consistencia de los comportamientos la que hace que la fuente sea digna de fe y por tanto digna de ser apropiada o por lo menos, considerada. Por otra parte, los estilos de comportamiento generan imágenes de la fuente respecto a sus intereses dentro de la relación interindividual.

Por otro lado, sostiene el autor, los estilos de comportamiento no solo generan nuevas imágenes sino que movilizan RS ya organizadas y convencionalizadas, que servirán de anclaje para elaborar los significados de los comportamientos de la fuente. Este significado, que se desprende de un conjunto organizado de comportamientos, da lugar a una especie de consenso. Los sujetos disponen de ciertas representaciones ya establecidas y de los diversos significados que dichos comportamientos pueden tomar. Tal como sucede con la lengua, los comportamientos tienden a adquirir un significado a través de su combinación: aislado un comportamiento carece de significación o por lo menos es limitado o ambiguo. Es decir, toman

su significado de su disposición interna y de su organización en el espacio y el tiempo. Por ejemplo, gracias a la organización coherente y sistemática, de algunos comportamientos así sean equivocados, puede lograrse que de alguna manera los interlocutores tomen en serio dicho comportamiento e incluso que revisen sus propios juicios al movilizar determinadas representaciones en los observadores y al utilizar ciertos indicios de comportamiento como el tono de la voz o el uso de ciertos giros lingüísticos, apoyados además en comportamientos sistemáticos ya convencionalizados.

Dentro de estas dinámicas, la amistad, más allá de las ideas románticas al respecto, es de suma importancia para el adolescente, en tanto implica la “apertura” hacia el otro, la confrontación de ciertas visiones, necesidades y expectativas que a nadie más se confían. Dichas relaciones se han venido construyendo y se esperaría que hayan contado con el acompañamiento familiar y con el ejemplo pertinente, situación que no siempre es viable debido a circunstancias de violencia en la comunidad por ejemplo, frente a lo que muchas veces no se tiene otra opción que recomendar la desconfianza total en los demás, incluidos los compañeros del colegio y muchas veces los docentes. Situación que confirman los docentes al recomendar solo “buenas amistades”, corroborando así la división del mundo en dos categorías: buenos y malos. División en la que parece que los segundos son la inmensa mayoría, exceptuando los adultos (incluidos los docentes) quienes saben que está bien y que no, pero que no son del grupo de interés de los adolescentes. Así, los adultos intentan controlar las amistades imponiendo una disciplina que no los deje “desviar” del buen camino. Se imponen horarios de salida y llegada, se dictamina a qué fiestas o reuniones se puede asistir y a cuales

no, con quién salir y con quién no, que tanto tiempo se dedica a los amigos y que tanto al estudio y en algunos casos al trabajo, etc., situación en la que concuerdan generalmente las familias y las instituciones educativas, pero que parecen cada día más ineficaces.

En este transcurrir, las barras, las pandillas y distintos grupos, incluidos los deportivos y culturales, con distintos “alcances” y objetivos, surgen como parte del proceso de socialización, los cuales le permiten al joven reconocerse como distinto a los demás, afianzar su identidad, y reconocer el valor de contar con otros. En estos grupos, el joven pone a prueba actitudes, estilos y formas de comportarse, (reglas internas, disciplina de grupo, muchas veces tácita) pero que le proporcionan cierta seguridad.

En este sentido, avanza Farr (1979), es importante recalcar que en diversos experimentos se ha mostrado que lo esencial no es el contenido, sino que lo que determina el impacto social de una fuente es su estilo, el agenciamiento de sus comportamientos: convencida también es convincente. Si un estilo es eficaz, lo es en la misma medida en que la fuente logra imponer una imagen de sí misma, que valide los contenidos de sus proposiciones a través de la organización de sus comportamientos y de comportamientos que indiquen sus intenciones.

Así, los estilos de comportamiento no deben ser interpretados de manera unidimensional sino que por el contrario, deben serlo desde una dimensión cognitiva y otra relacional. Es decir, dependiendo de los estilos y de los contextos aparecerán valorizaciones

diferentes para cada una de las dimensiones y podrán, además, manifestarse desplazamientos de una a otra.

Consecuentemente, las representaciones sociales se van formando influenciadas por diversos agentes como la familia, la comunidad, los grupos o pandillas, los medios de comunicación y por supuesto, la institución educativa. Concretamente las representaciones acerca de la disciplina escolar, se van constituyendo a partir de interacciones no siempre concordantes y muchas veces, abiertamente contradictorias. En estas circunstancias el joven puede verse abocado a comportarse de maneras diferentes en distintos contextos y a enfrentarse a distintas normas y “normatizadores”. Las normas de los grupos o pandillas contradicen por ejemplo, los horarios, los sitios a frecuentar, los vestidos y accesorios considerados adecuados por la familia. Los medios de comunicación aportan informaciones, a veces contradictorias y por supuesto, algunas veces, también en conflicto con la familia, las comunidades y las instituciones educativas. Ejemplo de ello son algunos tipos de música y los contenidos de sus mensajes. A esto podemos agregarle mensajes de algunas tendencias religiosas, sectas “barras” o subculturas que proliferan en las comunidades y que ofrecen a los jóvenes modelos, líderes, héroes o formas de vida que “dan sentido” a su vida. Todas estas referencias además de causar confusiones, pueden llegar a ser muy poderosas a través de mecanismos de presión creando sensaciones de seguridad o inseguridad mediante el rechazo o el reconocimiento, expresados en formas de relacionarse dentro y fuera del grupo, con miembros del grupo o con grupos diversos u opuestos.

Ante estas circunstancias, la institución educativa y específicamente los docentes, muchas veces no comprenden la complejidad de estas dinámicas y optan por remitirse a los reglamentos, manuales o pactos de convivencia o de disciplina. Así se logran varios cometidos: Primero, una aparente imparcialidad y equidad frente a la aplicación de las normas: el reglamento o pacto aplica para todos por igual. Segundo, el establecimiento de procedimientos claros “conducto regular” para todos, docentes y estudiantes, ante cualquier situación que se pueda presentar. Así, se actúa siempre de manera “objetiva”. Tercero, una aparente libertad: al firmar la matrícula los estudiantes y las familias se comprometen a aceptar libremente el reglamento y acogerse a él, en todas sus partes.

Finalmente, en la mayoría de los casos, el manual de convivencia se convierte en una serie de obligaciones y prohibiciones perfectamente regladas que libran a los docentes del compromiso de comprender a los estudiantes y actuar efectivamente, de acuerdo con las necesidades y expectativas de los mismos, convirtiéndose dicho manual en un campo de enfrentamiento entre aquello que el estudiante considera importante para él y lo que la institución considera valioso, como por ejemplo el uso impecable del uniforme. Así, la defensa de lo que el estudiante considera importante se convierte casi siempre en ofensa, en falta de disciplina para la institución, la cual además, tiene la potestad de imponer castigos, sanciones e incluso de excluir al estudiante de la institución, eso sí, previo cumplimiento de las acciones, descargos e intervención de las instancias previstas en el manual de convivencia.

Por otra parte, el manual de convivencia, según su concepción, estructura y aplicación, está enfocado a individualizar los actos de indisciplina o a centralizarlo en un grupo específico. Es decir a identificar el culpable, para poder aplicar las correcciones correspondientes. Esto logra un cuarto cometido, liberar a la institución, incluso a las instancias estatales y a cualquiera de los miembros adultos, de su responsabilidad en las conductas de los estudiantes. Individualizar al infractor, permite buscar en él las causas de su falta y centrar en él los correctivos, exonerando a los demás de cualquier culpa y por supuesto de cualquier responsabilidad. Esta es quizá la mayor deficiencia en el manejo de la disciplina escolar o de la convivencia como se denomina actualmente. En este contexto, vale la pena preguntarse una vez más ¿Cuáles son las representaciones sociales de la disciplina escolar de los estudiantes?

Así pues, siendo que la disciplina, concepto que no desaparece de los manuales de convivencia ni de las prácticas de relación entre los actores educativos, tiene un carácter eminentemente relacional (social), involucra a distintos actores y ninguno puede, o debe, considerarse por fuera de dicho sistema relacional y liberarse de la responsabilidad en la constitución y afirmación de las representaciones de la disciplina que servirán de base para llevar a la práctica relaciones constructivas, que favorezcan el bienestar de todos, el aprendizaje, el desarrollo integral de los estudiantes (paralelo e interdependiente con el de los docentes, directivos, familias y comunidades), el clima de la institución educativa y la participación del estudiante en la construcción de un futuro mejor para todos.

### 3.3 Qué es la Disciplina Escolar.

#### *Perspectivas de estudio.*

Definir conceptualmente la disciplina escolar presenta un conjunto de dificultades nada despreciables, sobre todo si observamos las reflexiones que a su alrededor se han construido, porque es que algo que por su presencia cotidiana y por su antigüedad en el medio escolar, - pues es parte misma de la identidad de la Escuela-, genera una especie de naturalización perceptiva que obvia algunas conclusiones y verdades al respecto. En otros términos, la disciplina es presentada como una especie de “mal necesario” que es construido por la Escuela, y que a su vez garantiza su adecuado funcionamiento. En otros casos se le puede identificar como un saber propio del quehacer docente –ya que lo cualifica como tal-, un conducto para la educación moral, un determinador de las buenas costumbres, un componente propio y necesario de los procesos de enseñanza-aprendizaje, un corrector de conductas distorsionadas, un mecanismo de administración de justicia escolar, una posible garantía y promesa de una vida futura favorable. En fin, muchas son las posibilidades conceptuales, teóricas y prácticas del término, pero pocas las que consideran siquiera la posibilidad de una Escuela sin disciplina. Cuando nos hallamos ante dificultades de considerable importancia que afectan la funcionalidad del mundo escolar, y se reclama como solución la aplicación decidida de medidas disciplinarias, bien cabría la pregunta ¿de qué tipo de disciplina estamos hablando?

“El aula contemporánea dejó de ser considerada como un mero espacio físico, reducido a las “cuatro paredes”, para convertirse en un contexto abierto, potencial, virtual o simbólico de la

actividad educativa; un escenario sociocultural de interacción donde los sujetos pedagógicos efectúan la construcción/reproducción el sentido y que de una manera u otra representa o realiza la estructura social” (Olmedo, 2005. p.17).

Es decir, el aula es un contexto en el cual se expresan o actualizan los significados sociales. “Una plétora de signos verbales y no verbales indica en este contexto, hasta el extremo de la redundancia, un entramado de sutiles, y a veces visibles, mecanismos de poder y control en el proceso de la interacción pedagógica” (Olmedo, p.18). Cabe anotar que la abundancia de signos verbales y no verbales se extiende también a otros ámbitos como los espacios de descanso, cafetería, sala de docentes y cobijan distintas interacciones más allá de lo académico.

Por otra parte, para comprender la semiótica del discurso y de la práctica pedagógica, es necesario introducir el concepto de código como “un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra: (a) significados relevantes (significados), (b) formas de realización de los mismos (realizaciones), (c) contextos evocadores (contextos)” (Bernstein, citado por Olmedo p.61). En tanto principio regulador, el código es un dispositivo necesario que hace posible cualquier tipo de interacción humana y define los significados que son relevantes para la familia y el aula entre otros, conformando una “cultura expresiva” relevante para cada contexto (Bernstein, citado por Olmedo p.63).

Es claro que las percepciones acerca de la disciplina son diversas, y por tanto se hace necesario considerar las diferentes perspectivas que en torno a su construcción como resultado del proceso científico profesional.

De manera que el término en sí refleja una percepción de rigurosidad, linealidad y severidad. Tanto en lo conductual como en lo cognitivo, siendo lo uno y lo otro complementarios, se hace alusión a la corrección de la desviación. Aunque lo heteronómico se debe convertir en fundamento de la autonomía, esta autonomía no es otra cosa, que una versión idéntica del modelo sobre el cual se recibe formación. Dicho de otro modo, a mayor rigidez disciplinaria, mayor debería ser la capacidad del individuo de adaptarse al medio social que lo educó.

Otro principio común es la existencia de una autoridad formativa y correctiva. Esta autoridad tiene el poder de decidir lo que se enseña, evaluar el grado de aprendizaje adquirido y decidir el tipo de sanción ante el incumplimiento. La autoridad sobre el saber, se extiende como una autoridad sobre el ser, con todas las consecuencias que esto conlleva.

Una de las descripciones más extendidas acerca de la disciplina escolar es la Curwin & Mendler (2003), quienes clasifican en dos los modelos de disciplina: de un lado, se encuentra el **modelo de obediencia**, del cual el “castigo es el principal procedimiento de intervención/aplicación. Los resultados, cuando se tiene “éxito”, con menos violaciones a las reglas y menos aprendizaje de los alumnos acerca de la responsabilidad” (Curwin & Mendler,

2003, p.46). Del otro lado, el **modelo de responsabilidad** propende por generar en los estudiantes actitudes más consientes, pues busca que estos aprendan a tomar decisiones responsables, previendo las posibles opciones al actuar, y la forma como debe asumir las consecuencias de sus actos.

### *Perspectiva psicológica de la disciplina escolar.*

La inclusión de la psicología en las llamadas ciencias de la educación ha dotado el acto de educar de un discurso científico específico, porque pone al día la acción social educativa con los procesos científicos propios de la modernidad. De modo que, así como el método científico, como componente básico de las ciencias exactas, sociales y naturales conduce los propósitos cognitivos de cada área del saber; el conductismo, como ciencia del comportamiento definirá las técnicas propicias para conducir la forma de proceder de cada individuo dentro de sus contextos de desenvolvimiento social. Hoy, cuando los paradigmas científicos han cambiado los marcos de referencia para las ciencias en general, el campo social y psicológico también lo ha hecho, y siendo que el discurso pedagógico ha sido reconfigurado por nuevas teorías y una fuerte actividad investigativa, podemos decir que la Escuela se enfrenta a la confluencia de teorías, que bien pueden oscilar entre lo que solemos llamar educación tradicional y una nueva educación.

Desde los experimentos de Pavlov y la teorización de Watson se perfila la teoría psicológica de B.F Skinner: *el condicionamiento operante*. Skinner busca dar bases científicas a la

explicación de las conductas humanas, explicación que parte de la predicción y el control de las conductas a partir de la medición, pero fundamentalmente le interesa identificar las relaciones existentes entre los estímulos externos y la modificación de las conductas. En efecto, para Skinner la modificación conductual corresponde a la incidencia de factores externos, los cuales al ser manipulados, generan comportamientos que llegan a ser generalizables y por tanto repicados en otros individuos (Segura, p.3). Esta perspectiva “científica” de la educación ingresó como buena moneda en la Escuela, justificando prácticas de control sobre el tiempo, el silencio, las respuestas tipo estímulo-sanción, entre otras, su propósito de moldear los comportamientos, generalizaron prácticas basados en castigos lo suficientemente desagradables como para condicionar las respuestas de los estudiantes.

La teoría del *aprendizaje social del comportamiento*, dirá que este es modificado por acción de factores ambientales, que al combinarse con las características propias de los sujetos, hacen que se defina un tipo de comportamiento propio para cada niño, porque, aunque no es determinista el hecho que varios niños estén sometidos a las mismas condiciones ambientales, hay aspectos propios en cada quien, que hacen posible la asimilación de conductas similares a las encontradas en un ambiente determinado.

Desde la *perspectiva constructivista de la psicología*, la disciplina podría entenderse como un componente de los acuerdos colectivos, pues la realidad es en sí una construcción social, y por tanto, todo aprendizaje no es más que fruto de las interacciones, de otro lado, la subjetividad individual es un reviste un valor superior, de modo que tanto el conocimiento

como el comportamiento particular, están mediados por la calidad de las relaciones que se despliegan para su producción (Segura, p.5). Desde esta perspectiva, el valor moral primordial es la *convivencia*, en donde el diálogo se convierte en el instrumento fundamental para concertar no solo saberes, sino también acuerdos frente a los conflictos y las normas. La participación en la construcción de las normas, en la dirección del aula y de la institución y, en el trámite de los conflictos, desplaza el papel del profesor como la autoridad suprema, enfocándolo más como un mediador en todo sentido.

Encontramos en la democracia escolar plena, el eje sobre el cual se construye el ambiente escolar más propicio para el conocimiento y para el desempeño en la vida colectiva. Teorías educativas como el constructivismo, y a partir de él, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo, la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo ZDP, incluso la Investigación Acción Participativa IAP, exaltan el valor de las interacciones colectivas y mediadas en la construcción del aprendizaje, por lo tanto, el valor de las relaciones interhumanas juegan un papel decisivo, tanto en los procesos de aprendizaje como en el mismo conocimiento adquirido.

La teoría de la *Psicología Humanista* de Carl Rogers nos ofrece un concepto particular de la persona, del aprendizaje y también de los medios suficientes y necesarios para desarrollarlo, no desde la tradicional concepción de la transmisión del conocimiento, sino del aprendizaje como una facultad y como una potencialidad latente en las personas, que se puede activar por medio de la motivación adecuada, que despierte el interés y desarrolle las diferentes habilidades cognitivas y emocionales de cada uno (Ramírez, 2002). En sentido directo, es de

entender que si se trata de activar el interés de las personas, no hay un relación de dominación o de imposición, pues lo que se valida es la motivación hacia el aprendizaje como una experiencia personal significativa, positiva y constructiva, atravesada por la libertad como un valor superior.

### *Perspectiva pedagógica de la disciplina escolar.*

La Escuela puede ser definida como la institucionalización moderna de la educación, surge al igual que otras instituciones, como el lugar especializado para atender ciertos procesos sociales. La Escuela como institución modernizadora surge en Europa a fines del siglo XVIII, y su propósito es la formación para la productividad, para la civilización y para la ciudadanía, saberes y actitudes propias y necesarias para apoyar la conformación de la nación europea y componente del crecimiento económico (Noyola, 2000). El modelo prusiano de la educación pública, se constituye en el modelo inicial del saber y obediencia, sea para contener una creciente oleada de descontentos sociales, así como para promover los postulados de la revolución burguesa. En el surgimiento de la Escuela, confluyen las influencias del positivismo y de la industrialización, de modo que esta se orienta hacia la reproducción de unas fuerzas productivas (mano de obra), y unas relaciones de producción. Siendo la fábrica el modelo de organización administrativa, de productividad y de control del personal, encontramos que varias de sus prácticas son comunes al taller y al aula. El Taylorismo, como teoría administrativa y como práctica productiva privilegia el control casi absoluto de las labores de los obreros, de los tiempos, de los comportamientos y de los espacios, lo que se constituye en el conducto por el cual se logran los mejores resultados

en cuanto a cantidad y calidad de la producción , que son los fundamentos de lo que se conocerá como la *organización científica del trabajo*; lo científico del término supone que gracias a la aplicación del método científico se pueden mejorar los procesos. Y es esta idea de productividad y de mejoramiento sustentada sobre un discurso científico, lo que servirá a la escuela como modelo de gestión. Valga mencionar que la educación no garantiza solamente la reproducción de la mano de obra, sino de un modelo de ciudadano. Foucault, incluirá como parte de las razones que dan forma a la Escuela, la búsqueda de la homogeneidad, que es lograda por medio de acciones de disciplinaje sobre la base de una concepción de normalidad que establece parámetros únicos y universales; desde su punto de vista el disciplinaje busca lograr en los sujetos, una mayor obediencia y una mayor productividad (Foucault, 1989).

Sumemos a lo anterior, toda la tradición eclesiástica que ha pesado sobre las prácticas educativas, las que incluyen factores como la construcción de una ética cristiana, en la que la labor del docente sigue una práctica apostólica, que lo hace incuestionable en su verdad y en su autoridad, donde la memoria es garantía de la perduración intacta de las lecciones aprendidas, porque la palabra es solo una y su verdad también; y que establece que la forma de corregir los vicios del espíritu será por medio de la práctica ascética del castigo severo sobre el cuerpo. Aunque los principios pedagógicos posteriores a la edad media plantearon una diferenciación con la educación netamente religiosa, se mantuvieron prácticas y concepciones consideradas necesarias. El paso de la institución educativa a manos del Estado, si bien promete educar en saberes de mayor relevancia intelectual, social y económica antes que la religiosa, no la desmiente del todo en las prácticas cotidianas al interior del aula.

“El ejercicio disciplinario en el pensamiento pedagógico hace referencia al sacrificio de unas facultades humanas por otras, de unos hombres por otros. De manera que eso permite la constitución de un pensamiento pedagógico acorde a los procesos de creación del Estado-Nación. En esta perspectiva, la disciplina dentro del pensamiento pedagógico se comprende como el medio privilegiado para garantizar, mediante el hábito y la regularidad, la internalización de normas sociales con finalidades adaptativas; en fin, se encuentra inscrita en una cultura que exalta la noción del deber como forma de sometimiento a los intereses de la sociedad” (Noyola, 2000, p.59)

Aunque sobre las bases de las ideas pedagógicas de Rousseau se vienen a conocer postulados posteriores como los de Pestalozzi y de Herbart, también entran en consideración elementos propios del desarrollo de la biología, de la psicología y la pedagogía experimental. No obstante, va a ser el modelo prusiano de educación el que predominará como guía de la organización escolar, y como modelo del proceso educativo.

De la corriente roussoniana de la pedagogía, se desprenden los postulados educativos de Georg Kerschensteiner alrededor de la Escuela del Trabajo, que tal como su nombre los sugiere, da un lugar formativo fundamental a la actividad productiva centrada en el trabajo y la instrucción cívica; Édouard Claparède y su idea de la Pedagogía Funcional resalta la importancia de una educación orientada a la satisfacción de necesidades propias de los estudiantes; Roger Cousinet propone un trabajo de tipo colectivo centrado en la libertad ; Ovidio Decroly promueve sus ideas de la Escuela para la vida durante la vida, todos ellos con una visión de la

promoción de la educación en la libertad y para la libertad, de este modo, los postulados tradicionales de la debida obediencia quedan entredicho, ya que el docente pierde su posición de dueño del saber y de autoridad suprema, su función es más activa y mediadora tanto en lo disciplinario como en lo cognitivo. Pero todas estas experiencias hacen parte de un movimiento más amplio y crítico a la Escuela tradicional, que se ha llamado *Escuela Nueva*, la cual tiene en Adolphe Ferrière un sobresaliente representante al fundar en 1921 la Liga Internacional de Educación Nueva. Igualmente, pertenecen a este movimiento María Montessori, John Dewey y Ovidio Declory entre otros.

A diferencia de la educación tradicional, en la Escuela Activa se propone que toda actividad educativa debe estar centrada en el estudiante, en sus necesidades, en sus condiciones y particularidades, lo que supone desplazar el papel central de docente y de cierto modo, algunas de las características de su autoridad.

Siendo la actividad constante y la socialización entre los estudiantes factores propios de la pedagogía activa, queda claro que los tradicionales principios de quietud, silencio y aislamiento deben ceder para permitir el libre desenvolvimiento pedagógico. También se asume que el niño no es un adulto pequeño, porque su desarrollo moral y social se encuentra en otro momento y tiene sus propias características.

Los estatutos de la Liga Internacional de Educación Nueva condensan en los fundamentos de la Escuela Nueva o Escuela Activa:

Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación, y la preparación del futuro ciudadano, y de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano. (Ferrandez & Sarramona, 1985, p.165)

La Escuela Nueva o Escuela Activa, como alternativa a la Escuela tradicional, es sólo una de las varias tendencias conocidas, ya que influyó sobre otras experiencias educativas tales como la de Summerhill, que siendo ideada por Alexander Neill, recoge principios del psicoanálisis y los traduce en un proyecto educacional exaltando la importancia de la libertad en el desarrollo del niño, razón por la cual, la disciplina impuesta es identificada como un factor de intimidación, lo que es contraproducente porque genera rechazo a la intervención educativa, de modo que no se debe coartar la libertad del niño porque se coarta su espontaneidad.

Otras experiencias de influencia psicoanalítica (Fermoso, 1985) son la del “Hogar – Laboratorio” fundado por W. Schmidt en Moscú durante 1921, el Kindergarten en Alemania, la Escuela Primaria de Frankfurt que surge en 1967; en estas instituciones educativas se construye una visión de lo educativo desde los constructos psicoanalíticos de Freud y Lacan, al igual que la teoría psicoterapéutica de Carl Rogers. Este estilo educativo bien podría ser llamado No-directivo, su visión de la disciplina es disidente, ya que traslada el centro del proceso educativo del docente al estudiante, y con ello se deconstruye toda su autoridad y poder, para desarrollar un proceso horizontalizado. En sí, pervive en esta idea pedagógica una posición política respecto

al fundamento del poder dentro de la escolarización, y la necesidad de la formación libre de los niños, como base para una sociedad realmente libre. Otros tantos aportes pedagógicos los encontramos en autores como Rudolf Steiner, Célestin Freinet, Kurt Lewin y Gerard Mendel entre otros.

### *Perspectiva política de la disciplina escolar.*

Cuando hablamos de una perspectiva política de la disciplina, nos referimos a los desarrollos teóricos de algunos pensadores, quienes enfatizan en el papel que juega la Escuela y su disciplina en la socialización de las niñas y niños. En este sentido, vale aclarar que aunque bien se puede hacer toda una reflexión pedagógica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que construir ideas respecto al desarrollo psicológico de las personas, se entiende la educación más como un proceso político y micropolítico, puesto en función de la producción y reproducción de un orden social determinado, y de ello, se define si la educación es un instrumento de dominación o de liberación. En este campo reflexivo podemos ubicar a Paulo Freire, Francisco Ferrer, Michel Foucault y Pierre Bourdieu y a representantes de la Teoría Crítica como Peter McLaren, Henry Giroux y Michael Apple.

#### *3.3.1 La disciplina escolar en la práctica.*

En este punto nos valemos de las descripciones que desde la fenomenología, hace la investigadora Violetta Vega (2010), acerca de lo acontecido en las aulas de clase. Retomar las

descripciones hechas por la autora, permite entrever formas de instaurar ciertas conductas que podrían asimilarse a aquel tipo de normatividad implícita o explícita, que regula las interacciones y que hemos denominado disciplina escolar. Tales descripciones se han agrupado en categorías distintas a las propuestas por la autora, pero que desde la perspectiva de la presente investigación describen mejor los propósitos de la misma. También es necesario acotar que tales descripciones son simplemente una guía de lo que podría encontrarse o suceder en las aulas de clase, según el objetivo de la presente investigación. Así como también vale la pena retomar las anotaciones de la autora, acerca de que a lo largo de la lectura de las descripciones “debe persistir la inquietud de estar releendo lo conocido, un cúmulo de situaciones y lugares que corren fáciles en nosotros.” (Vega p.87) Quizá, apuntamos, no solo porque las hemos vivido, o las vivimos actualmente como docentes, sino porque compartimos las mismas representaciones. “¿A cuántas cosas con efectos tan cuestionables estaremos acostumbrados’?” se pregunta la autora y con ella, nosotros.

### *Disciplinar el habla y la participación.*

Esta primera agrupación pertenece a lo que la autora denomina “asignación verbal”. “En la escuela se habla desde un lugar, una posición y una intencionalidad –que se desprende de ese lugar- muy específicas” (Vega p.37). Y son los profesores quienes

“parecen entender el diálogo con los estudiantes, como un instrumento de enseñanza, más allá de esto, como un instrumento que les es propio y que deben estimular, interrumpir y terminar según la necesidad de ese proceso. Es el profesor quien da la palabra. Profesores [...] y

estudiantes, ingresan en los diálogos o intercambios bajo las condiciones de cercanía, formalidad, atención y orden que el profesor ha prefigurado” (Vega p.39)

a partir de su experiencia como estudiante y como docente, de sus representaciones y de los códigos aprendidos durante su formación académica. “Hablar con los compañeros ante el profesor y hablar con los mismos compañeros sin la mediación del profesor es muy diferente. [Hay cierta] distancia entre profesores y estudiantes en el discurso, en el saber y en la forma de decir” (Vega p.40), “la presunción de que el profesor sabe y el estudiante no, parece acortar los diálogos, evitar la conjugación de perspectivas y planteos, evitar el contacto” (Vega p.41).

“Las circunstancias que rodean el lugar desde el cual hablan los docentes y estudiantes en clase muestran como factor determinante para que sus discursos alcancen valor y autoridad. Las palabras envuelven un sentido distinto en cada cuerpo y los cuerpos asumiendo su lugar discursivo dan forma distinta a las palabras, las extienden y las ajustan.” (Vega p.45)

“Los profesores ordenan el silencio con sus preguntas, con su voz o haciendo más notoria su presencia. El profesor calla a los estudiantes y les pide no hablar. [...] la disciplina se asocia con el silencio y hay clases en las que el silencio parece ser más aceptable que en otras” (Vega p.47). Sin embargo,

“no está bien silenciarse siempre, la ausencia de palabras es válida si acontece en el momento debido y también es un poder del docente sustraer a los estudiantes del silencio y ponerlos a hablar. Análogamente, cuando se obliga a hablar, a tomar parte a través del habla, no se está incitando cualquier decir, antes bien, es un decir específico deseado e impuesto por el profesor.” (Vega p.60)

En el aula de clase es el profesor

“el encargado de organizar el hablar de los estudiantes, de recortar las maneras de decir. De manera que es él quien determina los momentos en los cuales los estudiantes deben pronunciarse y las maneras como deben hacerlo. Al mismo tiempo, también es el encargado de decidir la forma de involucrarse en el discurso.” (Vega p.59)

### *Disciplinar la mirada y el gesto.*

“A partir del ver, por sobre todas las acciones, se reconoce la tan preciada atención.” (Vega p. 64) la cual parece ser uno de los requerimientos básicos en el aprendizaje y sobre la cual pesan quizá las mayores acciones de disciplina. “Regularmente, [...] el profesor mira a los estudiantes y los estudiantes al profesor como una forma de permanecer en relación, de hacer la clase.” (Vega p.65). Cada uno de los cambios

“en el qué, el quién y el dónde de las miradas refiere la naturaleza de lo que entendemos por estar en clase y por hacer clase, pero en donde pueden encontrarse más elementos [...] es en el cómo y en el para qué. “Bajar o esquivar la mirada”, pedir aprobación, extraviar, relajar e integrar la mirada, nos hablan de la labor de los estudiantes, de sus condiciones.” (Vega, p.66)

La atención en clase, merece algunos comentarios adicionales por el valor que se le otorga en el proceso de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente como objeto de disciplina. Los estudiantes deben estar atentos, prestar atención a quienes hablan o exponen, o a los eventos que suceden frente a ellos.

“Poner atención es imperativo, no es conveniente estar distraído, pues *“Ser desjuiciado es no atender los comentarios de los profesores”*. [...] Es realmente asombrosa la coincidencia que estudiantes y docentes tienen en este punto. Estos últimos *“piden atención frecuentemente”* y recurren a gestos, a los sonidos o a las notas para garantizar su cometido, mas los estudiantes están de acuerdo y consideran que para aprender todos deben poner cuidado al tiempo mientras el profesor explica,[...]” (Vega p.96)

En lo relativo al gesto, este hace referencia a acciones como expresar el orden de la clase, reír o aburrirse o asentir o negar.

“acciones de los estudiantes como fruncir el seño y ocultar o hacer notar bostezos y risas se muestran como formas de *“mostrar respeto”* o no. Con el gesto de seriedad y la formalidad que muestre el profesor se hace ver que la clase no es un espacio que permita, en el que se esperen, todo tipo de acciones.” (Vega p. 68)

Acciones que, en todo caso deben concordar con lo que se denomina *“atender”* a clase y consecuentemente aprender, que están regladas de alguna manera y cuyo cumplimiento se recuerda a través de los mismos gestos del profesor.

*Disciplinar el uso del tiempo y el espacio.*

“El tiempo opera como factor de regulación de las clases, los descansos, las entradas y salidas en la escuela. [...] Los enunciados relacionados con el tiempo [...] relatan una vivencia de lo temporal

en la escuela que se caracteriza por la sujeción de los individuos a un ajuste que aparece completamente comprensible y necesario” (Vega p.83).

Cumplir con los tiempos establecidos, señala además una serie de rituales que deben cumplirse como saludar, despedirse, alistar la maleta, prepararse para la clase, etc. los cuales, además, obedecen a ciertas formas “adecuadas” de hacerlo.

En lo referente al espacio es notorio como cada uno, el profesor y el estudiante ocupan un puesto y que las sillas se disponen en función de la clase. “Un buen profesor debe tener todo organizado” afirma uno de los estudiantes entrevistados por la autora. “Esta organización comprende distribuir las filas, cerrar la puerta, borrar el tablero, de manera que el salón permita hacer la clase y permanecer en él” (Vega p.90), de tal manera que se espera que no se haga clase fuera del salón, que alguien esté fuera de este en horas de clase o que los profesores lo abandonen con frecuencia. Otro tanto sucede con los demás espacios, “Lo esperable de una institución es que tenga salones, patio, canchas de juego, cafetería y biblioteca; dónde explicar y aprender, dónde descansar, dónde jugar, dónde comer y dónde leer y escribir” (Vega p.91). Pero no es solo que existan estos espacios, sino que una vez más, hay una forma de estar en ellos, ciertas formas de hacer, cosas que se pueden hacer y cosas que no en cada uno de ellos.

### *Disciplinar el movimiento y la posición.*

En la acción de enseñanza-aprendizaje hay también ciertas formas de moverse y conducirse. “los movimientos de profesores y estudiantes están delineados por aquello que es necesario hacer y que, particularmente en el caso de los estudiantes, los movimientos no son demasiado heterogéneos, inesperados” (Vega p.92).

No obstante, en tanto cada una de estas situaciones implica intercambio, es necesario resaltar que los docentes y los estudiantes están sujetos a ciertas normas, a actuar como los otros esperan que suceda. Actuaciones que presentan un notorio desbalance en tanto que el docente puede darse algunas licencias, a pesar de tener que dar ejemplo y marcar la pauta y el estudiante se encuentra más restringido e incluso sometido a castigos. Dicho desbalance es evidente en el hecho de que tanto los estudiantes como los profesores tienen asignada una silla y con ella, un puesto en el salón.

“Los puestos crean puntos de referencia, al igual que otros elementos cardinales, como el tablero, que es el que ajusta los referentes de adelante y atrás en un aula de clases. [...] los estudiantes permanecen “Sentados en sus sillas” durante la clase, para atender, para observar al docente, para evitar regaños. Sentados atienden, trabajan y descansan” (Vega p.103).

En este mismo sentido, la autora afirma que en tanto los profesores sí pueden y deben moverse de su puesto “puede deducirse que en el ámbito escolar se prefiere la quietud de los estudiantes y el dinamismo de los docentes” (Vega p.103). Lo cual, creemos, implica ciertas

concepciones del estudiante y del hecho educativo (ideologías) que pueden verse reflejadas en las representaciones de las formas de regularlos (disciplina).

En este mismo orden de ideas y tomando en cuenta que de muchas maneras la institución educativa, según hemos visto, disciplina, regla, normatiza, directa o implícitamente el habla y la participación, la mirada y el gesto, el uso del tiempo y el espacio y con ellos el movimiento y la posición, lo cual, finalmente, enfatiza el carácter instrumental de la disciplina como medio para conseguir éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje; en el desarrollo de la socialización (adquisición de hábitos sociales) y en la instauración de procesos relacionales maestro –estudiante y estudiantes entre sí. Procesos que, según hemos visto, se reflejan en el control y la transmisión de normas y valores, cada vez con mayor énfasis en el manejo de la violencia escolar (evitación y resolución de conflictos, interiorización de normas y reglas, intolerancia a la “indisciplina escolar” la cual normalmente se reduce a la transgresión de las normas), y a través de los cuales la institución controla y “disciplina” aspectos adicionales como la **imagen personal** (a través de exigencias relacionadas con uniforme, pintura de uñas, cortes de pelo, uso de accesorios, etc.), el **cuerpo**, las maneras y tiempos de **pensar** y las **emociones** (su expresión y justificación). Hechos que, no lo olvidemos, en última instancia tienen que ver con las ideas acerca de la enseñanza-aprendizaje, la edad, la etnia, la región geográfica, los grupos o subculturas o el género, una o varias de estas a la vez. Ideas que en algunas instituciones, se orientan, o se pretenden orientar, a partir de un modelo dialógico y democrático, al desarrollo de cierto autocontrol individual y grupal que permita interactuar a

los estudiantes en una perspectiva de desarrollo humano o en otras, al menos, a “enseñar” buenas maneras, a ser buen ciudadano o “buena persona”, etc.

### *3.3.2 El conflicto en la Escuela contemporánea.*

No son pocas las situaciones diferentes a la transmisión o construcción de conocimientos que se pueden encontrar en un contexto escolar, los procesos de socialización que se le han asignado a la escuela -sea por tradición o por norma-, como institución encargada de recibir y educar a los más jóvenes, presuponen que las actitudes y comportamientos de adaptación futura a espacios laborales, académicos, culturales, políticos, comunitarios, dependen ampliamente de lo aprendido en las aulas. En las sociedades actuales, el valor asignado a la educación reviste un carácter particular, puesto que se le confiere una forma de educación a cada problema relevante que se presenta, pareciera que en la educación recae la responsabilidad de corregir y de prevenir diferentes males sociales, y buena parte de estas responsabilidades le son señaladas directamente a las instituciones de educación básica. Entre tales responsabilidades, orientadas por la legislación general de las instituciones reguladoras de educación, están las dirigidas a suplir las necesidades del mundo actual como la innovación, la competitividad económica sustentable y la construcción de ciudadanía, fundadas al menos teóricamente en principios de equidad e interculturalidad que desarrollan autonomía, reflexión y creatividad en el estudiante. De ahí, que sería importante analizar las relaciones estudiante-docente en el contexto institucional, para aproximarnos a algunos de los procesos que participan en la legitimación o

deslegitimación del sistema de relaciones y confrontar la validez de las premisas democráticas, incluyentes y de desarrollo integral, como fines de la educación.

Sin embargo, la escuela como espacio de socialización tiene sus propios problemas, y también la dificultad de entender y definir cuál es el mejor medio para solucionarlos. Otro tanto diremos de las cuestiones extraacadémicas que confluyen en las aulas, en los últimos años se viene recalando la preocupación por el aumento en el número de casos dentro fenómenos como el embarazo adolescente, el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), la agresión sexual, desórdenes alimentarios, suicidios, maltrato intrafamiliar, desórdenes de personalidad, entre otros. Situaciones que representan un verdadero dilema para la institución, más aún, si esta se aferra a tradiciones que le impiden ver sus retos y no sólo sus problemas, su capacidad de reacción queda expuesta permanentemente, y no es extraño enterarse de las diferentes maniobras institucionales para marginar a los estudiantes que son considerados “problemas”, por presentar algún tipo de dificultad como las nombradas anteriormente. La posible discordancia entre los fines de la educación, las metas educativas y las responsabilidades de los centros educativos orientadas desde el Estado, contrastan con la propia concepción institucional, que puede actuar en función de su buen nombre y de un orden interno determinado por sus normas, controlado por directivas y docentes. A partir del surgimiento de la legislación para la protección de menores, y su inclusión junto con los acuerdos internacionales en tal materia dentro de la Constitución Política, y posteriormente su adaptación a la legislación educativa, observamos un cambio sustancial en la normatividad, que

incluye la figura del *manual de convivencia*, para dejar de lado el tradicional reglamento de disciplina.

Más allá de las intenciones introducidas por las diferentes normas a la Escuela colombiana, como lo son la búsqueda de una institución democratizada, en dónde se privilegien los derechos de los menores y cada determinación conduzca a la protección de su interés superior, tenemos una institución rígida, con grandes dificultades para reconocer una realidad escolar cada vez más compleja, y que trata de mantener sus tradiciones a pesar de la intensidad con la que envisten las diferentes tendencias externas.

*Otro gran dilema dentro del contexto escolar: la violencia escolar.*

La Violencia Escolar es actualmente un tema global de profunda preocupación y estudio por cuenta de la academia, de las autoridades y de los gobiernos. Como efecto de la necesaria reflexión, y la búsqueda de actuaciones concretas, se convocó la Quinta Conferencia y el Cuarto Congreso Iberoamericano de Violencia en la Escuela en la ciudad de Mendoza en Argentina en el año 2011. Como antecedente de este proceso, se destaca la conformación del Observatorio Internacional de Violencia Escolar, y muy particularmente el Primer Seminario Europeo de Violencia Escolar en 1997 con la posterior conformación del Observatorio Europeo de la Violencia Escolar fundado en 1998, el cual instaló la Primera Conferencia Mundial sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas, realizada en 2001, a partir de esta se acordó desarrollar una Conferencia Mundial cada dos años. La violencia escolar, hoy relacionada comúnmente con

el fenómeno del “*acoso escolar*” (*bullying o matoneo*) que se refiere al maltrato entre pares; o como una subcategoría de la “*violencia juvenil*” y las diferentes expresiones delictivas protagonizadas por menores, ha requerido la revisión y la intervención política, jurídica y social para su tratamiento.

Contamos entre otras experiencias internacionales, la campaña mundial “*Aprender sin miedo*” impulsada por la Organización PLAN, que ha logrado incursionar en 49 países en vía de desarrollo, siendo sus centros temáticos la prevención del maltrato de índole sexual, el hostigamiento escolar y el maltrato físico. Este programa ha sido acogido oficialmente por algunos países.

Para una revisión de la región latinoamericana, según el X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos emitido por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, se hace un balance del desarrollo de las políticas públicas que los países firmantes del tratado han desarrollado en función de la atención del fenómeno de la violencia escolar. Este informe se orienta a la ampliación de los alcances de las propuestas hechas por el Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos (PIEDH), acordado en junio de 2010 por la 40 Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, cuyo contenido propone el fortalecimiento de la educación en Derechos Humanos (DH), para lo cual define como líneas estratégicas la protección y promoción de los derechos humanos, el desarrollo de políticas públicas específicas –dentro de las cuales se incluyen la seguridad y la erradicación de la violencia- y el fortalecimientos de los procesos educativos en derechos humanos. En dicho

informe se muestran a manera de conclusiones varios asuntos que vienen al caso, en efecto, indica que si bien desde el año 2000 se ha incrementado en número de políticas nacionales referidas a temas específicos de convivencia, seguridad y prevención de la violencia escolar, en general predominan la inespecificidad, la inconcordancia y la poca claridad tanto de los contenidos como de los propósitos. También evidencia un cambio de enfoque, dado que en las reglamentaciones analizadas correspondientes al periodo comprendido entre los años 80 y mediados del 2000 predominaba el enfoque clásico de “disciplina escolar”; pero gracias a la influencia de la Convención Sobre los Derechos del Niño se ha venido posesionando el enfoque centrado en los derechos de la niñez, razón por la cual se instaura el concepto de convivencia escolar (IIDH, 2011, p.55). El documento da cuenta de los resultados obtenidos sobre la revisión de documentación recolectada en 19 países latinoamericanos, entre los cuales contamos a Colombia -país que no ha definido una política pública específica al respecto-, cuyos resultados muestran tanto avances como debilidades, asuntos sobre los cuales se hacen las respectivas recomendaciones como condiciones necesarias para lograr el cumplimiento de los compromisos adquiridos, se mencionan los avances en Chile y otros países que ya han iniciado el proceso, pero se llama la atención sobre la necesidad actual de la región en esta materia:

Los desafíos a la convivencia y a la seguridad en el espacio escolar se han agudizado o visibilizado (o ambas cosas a la vez) debido a las agudas transformaciones socio-económicas, políticas y culturales de las sociedades latinoamericanas en las últimas décadas, marcadas a fuego por las enormes brechas de desarrollo, la inequidad y la exclusión. Hoy la temática de las violencias -en la sociedad tanto como en la escuela, que no hace sino reflejarla- están en el foco de la discusión

pública como nunca antes. Se incrementan los debates y las investigaciones, y se multiplican las iniciativas de intervención, civiles y estatales. (IIDH, 2011, p.55)

Acerca de las experiencias internacionales en materia de convivencia escolar, encontramos diferentes concepciones resaltando entre ellas la de Estados Unidos, en donde los altos índices de violencia han llevado a la definición de parámetros nacionales y intraestatales, que obligan a las escuelas a aplicar severas normas que repriman los actos de indisciplina y de violencia, al igual que la promoción de algunos programas de tipo preventivo. Aunque el tema de la violencia escolar ha sido tratado desde los años 50, los hechos más o menos recientes – masacres dentro de los centros educativos-, han exaltado la importancia que hoy reviste el fenómeno de la violencia, tal vez ocupando una atención igual o superior a asuntos como la calidad, el cubrimiento de recursos para el funcionamiento del sistema educativo o el currículo. El gobierno norteamericano ha promovido medidas como la aplicación inflexible de reglamentos escolares, expulsiones e incluso procesos formativos para la ciudadanía y para la convivencia armónica dentro de las relaciones escolares (García, 2008). Aun así, no queda claro cuáles pueden ser los principios y las metodologías con las cuales se podría democratizar una Escuela en la que pervive el racismo y la discriminación, las diferencias sociales marcadas, el culto por la violencia, y otros tantos fenómenos que hacen parte de la cotidianidad.

La experiencia europea no es menos significativa en asuntos de prevención y atención de la violencia escolar y procesos de construcción de la convivencia escolar. Como ampliamente lo señala García Correa (2008), se pueden contar iniciativas como las propuestas en el tratado

internacional de Maastrich de 1992, las conclusiones del Consejo de la Unión Europea en sus reuniones de 1995, 1996 y 1997; el programa “Cooperación Europea sobre Seguridad en el Contexto Escolar”, y las conferencias europeas sobre violencia y educación, que han servido de marco para la consolidación de diferentes procesos como los de Reino Unido, Francia, Noruega, Suecia, Alemania, Bélgica, Holanda e Italia, todas ellas desarrolladas desde los años noventa. En este sentido, la Escuela europea también refleja la crisis estructural de la sociedad en su conjunto, en la cual confluye el proceso de inestabilidad política y económica que permea a la sociedad europea. La escuela europea se debate entre la necesidad de mantener una idea democrática liberal propia de su tradición política, y la urgencia de imponer limitaciones a sus estudiantes, cada vez más distantes de los controles escolares.

#### *La Política Nacional de Convivencia Escolar.*

La iniciativa legislativa más inmediata con pretensiones nacionales la encontramos en el Proyecto de Ley No. 064 de 2009 (“*Por la cual se establecen mecanismos para la prevención y corrección del acoso escolar, el hostigamiento, el maltrato y otras formas de violencia en escuelas y colegios, y se adiciona el Código de la Infancia y la Adolescencia*”), cuyo autor fue el Representante a la Cámara William Vélez Mesa. El proyecto en cuestión fue propuesto fundamentalmente para promover acciones de orden preventivo, reducir y corregir los comportamientos violentos de los jóvenes y reformar el Código del Menor –Ley de Infancia y Adolescencia- creando mecanismos pertinentes como lo son otorgarle a las instituciones educativas, gubernamentales y de policía responsabilidades directas para atender y reducir el

fenómeno. Para el logro de sus objetivos, dentro de la iniciativa se propuso la promoción de valores como el respeto y la tolerancia, la protección de los derechos humanos, estimular los comportamientos prosociales, y a nivel institucional, definir suficientes mecanismos de implementación, control y vigilancia de las orientaciones contenidas en dicha política.

El proyecto fue aprobado en primer debate por la Comisión Sexta de la Cámara de Representantes en diciembre de 2009, pero en junio de 2011 fue archivado por tránsito de legislatura.

En noviembre de 2011 se expidió la sentencia de tutela de la Corte Constitucional T-905 /11, que evidenció las limitaciones existentes en la legislación nacional para hacerle frente al fenómeno del matoneo y las diferentes manifestaciones de la violencia escolar. El proceso observado por la Corte Constitucional, evidenció que no obstante la existencia de normas que restringen y castigan el maltrato entre pares dentro de las instituciones, no existen suficientes elementos normativos que garanticen los derechos de agresores y agredidos, que promuevan la prevención suficiente, y menos aún, que generen impacto a largo plazo dado que se atienden situaciones coyunturales específicas, pero no hay atención integral por cuenta de los diferentes entes responsables de la protección de los menores de edad, razón por la cual, la Alta Corte procedió a

“ordenar al Ministerio de Educación, en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, que lidere la

formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o matoneo escolar, de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia.” (Corte Constitucional T-905 /11)

En atención al ordenamiento de la Corte Constitucional, fue radicado el Proyecto de Ley PL 201 de 2012 (*“Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos y la prevención y mitigación de la violencia escolar”*), con esta iniciativa se pretende constituir el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Este proyecto de ley comprende tres grandes propósitos: atender el fenómeno del matoneo en las instituciones educativas, promover el aprendizaje y ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos; y por último, establecer las bases para la definición de un sistema de convivencia escolar, que concrete los mecanismos y procedimientos que permitan la prevención, detección y tratamiento de las situaciones que afectan el ambiente escolar.

#### *La violencia escolar en Bogotá.*

En el año 2006 se realizó la *Encuesta de Comportamiento y Actitudes de estudiantes de los grados quinto a once (5°-11°) de Bogotá*, su objetivo fue recabar información que evidenciara el comportamiento de los factores que afectan la seguridad de los y las estudiantes. El estudio que

servió como fuente de información para la elaboración del Programa de Convivencia y Protección Escolar 2010, mostró los siguientes resultados entre los estudiantes que se consideran víctimas de alguna forma de maltrato:

- Existe un alto porcentaje de hurtos menores sin violencia en el contexto escolar (56%).
- La presencia de manifestaciones de maltrato emocional llega al 38% de los encuestados.
- En lo referente al acoso escolar (bullying), se evidencia que el 15% de los estudiantes ha sufrido este tipo de maltrato escolar durante el último mes por parte compañeros de curso.
- El acoso sexual verbal llega al 13% cuando el agresor es un compañero de curso y 9% cuando es de otro curso; de igual forma, el acoso sexual por medio de contactos sexuales no deseados alcanza el 10%.
- Los auto-reportes sobre el porte de armas blancas dentro del colegio por estudiantes registró una frecuencia del 6% y una prevalencia del 9% de incidentes en los cuales estudiantes reportan haber sido víctimas de amenazas con armas.
- Dentro de esta investigación, se estableció que el 33% de los estudiantes admitió consumir alcohol y el 3% afirmó consumir drogas ilegales al menos una vez al mes. (SED, Antecedentes del Programa)

También sirvieron como insumo para la elaboración del Programa de Convivencia y Protección Escolar el estudio realizado por la Fundación Carare, quien

realizó una caracterización adicional en el años 2009, en el que identifica las siguientes problemáticas en 18 colegios distritales de Bogotá: hurto, consumo y tráfico de SPA, porte y tráfico de armas, ejercicio de violencia física, matoneo, presencia de tribus urbanas y barras futboleras que suscitan comportamientos violentos, reclutamiento de niños y de jóvenes por parte de grupos ilegales, trata de personas, acoso sexual, discriminación y conflictos entre profesores. (SED; Antecedentes del Programa)

De otro lado, también se referencia el estudio de “Seguridad en los Colegios” de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación Distrital. A partir de la observación realizada entre rectores, docentes, coordinadores y orientadores en el periodo de septiembre y octubre de 2009 en 89 colegios, se determinó que son preocupantes los datos asociados a la intimidación escolar (matoneo), porte de armas, consumo y expendio de SPA así como factores relacionados con la presencia de amenazas para las comunidades educativas (mallas alrededor del colegio, bares y discotecas, burdeles, parques con riesgo, botaderos de basura y escombros, entre otros). (SED; Antecedentes del Programa)

El Programa de Convivencia y Protección escolar comprende cinco componentes: Protección Escolar Integral para la Convivencia; Resolución Pacífica de Conflictos; Manejo Saludable y Creativo del Tiempo Libre; Participación para la Convivencia y Solidaridad. Sobre estos cinco componentes, se han desarrollado varias acciones que se encuentran en procesos de implementación y de evaluación.

Al ser inquietante la situación de violencia en las instituciones educativas bogotanas, la Secretaría de Educación de Bogotá promovió un conjunto de acciones, que se esperaba disminuyeren los riesgos para los estudiantes, entre ellas una nueva normatividad y la construcción de un *“Protocolo de intervención interinstitucional en situaciones críticas y prevención en los colegios de Bogotá”*, con el cual se buscaba dictar pautas de acción ante la presencia de factores de riesgo.

Este protocolo aún en construcción, propone entre sus líneas que la estrategia de atención y prevención de la violencia en la escuela debe fundamentarse en la promoción de los derechos humanos, viendo la seguridad escolar como un derecho básico y garantía de los demás derechos, de la vida, de la libertad y la ciudadanía, porque

es el cuidado del entorno, el auto cuidado con la participación de todos los actores de la comunidad educativa, es la construcción de ciudadanía; también hace referencia a la de identificación y prevención de riesgos. Es un tema en el que es fundamental el Principio de Corresponsabilidad; la participación de todos los actores en el bien de la Infancia la adolescencia, la comunidad educativa y el bien común; la escuela debe ser territorio seguro y deben estar en red con la comunidad, es un tema de Caminos seguros en donde la población beneficiaria es toda la comunidad educativa y local. (SED, Protocolo).

De estas directrices distritales, se desprenden orientaciones metodológicas y técnicas para la observación y tratamiento del fenómeno de la violencia escolar, pero de ninguna manera señala parámetros pedagógicos que tiendan a introducir el tema en los procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje.

Pero en el año 2012, a partir de la publicación de la *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan –ECECA, para estudiantes de 5° a 11° de la Ciudad de Bogotá*, estudio realizado en el año 2011, entran en observación otras consideraciones que modifican la percepción dejada por el estudio de 2006, ya que este documento realizado conjuntamente entre el Departamento Nacional de Estadística y la Secretaría de Educación de Bogotá, señala para los estudiantes de la ciudad las siguientes conclusiones:

- 11,4% de los estudiantes de grado 6° a 9°, manifiesta que ha sido víctimas de algún tipo de amenaza, ofensa o presión por parte de alguna persona del colegio, a través de internet, considerando que el período de referencia corresponde a los últimos 12 meses. Por sexo, se observa que las mujeres están más expuestas a este tipo de situación (11,7%), en comparación con los hombres (9,6%).
- En Bogotá, el 17,4% de los estudiantes de grado 5° aseguran que un compañero de su curso lo ofendió o le pegó durante todo el tiempo, en cambio para los grados 6° a 9° se registra un 12,6%, mientras que para los grados 10° y 11° el 5,5% .
- En el grado 5°, el 93,7% de los estudiantes manifiesta no haber tomado nunca bebidas alcohólicas, mientras que entre los grados 6° a 9° el número de estudiantes disminuye a 63,1%, y en 10° y 11° desciende a 30,2%.
- Sobre el consumo de drogas, los resultados indican que 97,1% de los estudiantes de 5°; el 92,9% de los de 6° a 9° y el 89,8% de los de 10°y 11° nunca han consumido drogas.
- La indisciplina es el comportamiento que más afecta el ambiente en las aulas escolares pues el 84,5% de los estudiantes de grado 5° y el 86,6% de los grados 6° a 9°, así opinan. Para los estudiantes de los grados 10° y 11°, la indisciplina registra un 82,1%, mientras que las agresiones verbales entre compañeros un 54,5% y los chismes un 38,1%.

- Un 37,2% de los estudiantes de 5° a 11° de establecimientos oficiales informaron que algún compañero de su curso llevó armas blancas al colegio, mientras que los colegios privados la cifra registra un 23,9%.

Frente a la pregunta “en los últimos doce meses ¿Ha visto dentro del colegio peleas, ataques u otros tipos de violencia realizados por pandillas?”, respondió afirmativamente el 18,9% de los estudiantes de grado 5°; 30,1% de los estudiantes de 6° a 9° y 31,7% de los estudiantes de 10° a 11°. Por sector, 16,7% de los 322 237 estudiantes matriculados en establecimientos privados y 38,2% de los 409 554 estudiantes de colegios oficiales, respondieron afirmativamente a esta pregunta. (DANE, comunicado de prensa, 2012)

Cabe decir que el citado estudio, fue desarrollado en 613 establecimientos educativos bogotanos, con un total de 111.385 estudiantes, y se consultó acerca de los aspectos comportamentales de los estudiantes, el ambiente escolar y el contexto externo e inmediato de dichos establecimientos (DANE, Presentación de resultados, 2012). Sobre estos resultados, la Secretaría de Educación de Bogotá, ha anunciado la implementación de una Política Distrital de Convivencia Escolar, que se sumaría a las iniciativas ya mencionadas.

*Seguridad Escolar: un nuevo concepto.*

Por mandato del Acuerdo Distrital 434 de 2010, el Concejo de Bogotá ordenó la creación del Observatorio de Convivencia Escolar como parte del Sistema Distrital de Seguridad Escolar. Con este Observatorio se busca crear un “espacio de reflexión pedagógica, con el objeto de incentivar la investigación y el diseño de estrategias encaminadas a prevenir situaciones de

violencia escolar en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del Distrito Capital” (Art.4). Dicho acuerdo fue reglamentado por el decreto 546 de 2011 y en él se establece que el Observatorio estará a cargo de las “Secretarías Distritales de Gobierno, Educación, Salud, Integración Social, Cultura, Recreación y Deporte y al mismo tiempo abrirá sus espacios para que hagan parte de él, organizaciones nacionales e internacionales relacionadas con su objeto”.

(Art.1). También Señala que serán funciones del Observatorio:

1. Dirigir, coordinar y ejecutar programas de investigación, monitoreo y sistematización de la información pública y/o privada, sobre las diferentes formas de violencia escolar que se presentan en instituciones educativas públicas y privadas en el Distrito Capital, en el ámbito de las relaciones alumno-alumno, alumno-profesor, alumno- institución, alumno- entorno familiar y alumno- entorno social.
2. Hacer contacto con instituciones públicas y privadas de orden distrital, local, nacional e internacional, para crear espacios de discusión, sistemas de información, alertas tempranas, análisis de resultados y generación de estrategias de choque que puedan optimizar soluciones conjuntas a la problemática de la violencia escolar.
3. Presentar sugerencias y recomendaciones, así como diseñar estrategias encaminadas a prevenir las situaciones de violencia escolar detectadas en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del Distrito Capital para su implementación por parte del Comité de Coordinación del Sistema Distrital de Seguridad Escolar.
4. Presentar trimestralmente informes sobre las diversas temáticas observadas en el respectivo periodo, al Comité de Coordinación del Sistema Distrital de Seguridad Escolar.
5. Evaluar de manera permanente la efectividad de las acciones implementadas. (Art. 4)

Previamente, con el Acuerdo 173 de 2005 fue establecido el Sistema Distrital de Seguridad Escolar –SISDISE- el cual estará “integrado por el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de seguridad orientados al sector escolar público y privado” (Art.1). El Sistema será coordinado por un Comité integrado por:

- a. El Secretario de Educación del Distrito Capital quien lo presidirá o en su defecto el Subsecretario de Educación Académico.
- b. El Secretario de Salud del Distrito Capital o su delegado.
- c. El Comandante de la Policía Metropolitana de Bogotá o su delegado.
- d. El Secretario de Tránsito del Distrito Capital o su delegado.
- e. El Personero de Bogotá o su delegado.
- f. El Subsecretario de Gobierno para Asuntos de la Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá, D. C.
- g. El Director de Prevención y Atención de Emergencias de Bogotá D.C.
- h. Un representante del Consejo Distrital de Juventud
- i. Un representante de los rectores de las instituciones educativas distritales.
- j. Un representante de los rectores de las instituciones educativas privadas.
- k. Un representante de las asociaciones de padres de familia del Distrito.
- l. Un representante de los Cabildantes Menores elegido por la Veeduría Distrital.
- m. Un Personero Escolar designado por la Personería Distrital.
- n. Un representante de las empresas de transporte escolar con operación en Bogotá, D. C.

(Art.3)

En concordancia, serán las funciones del SISDISE:

- a. Adoptar el Plan Integral de Seguridad Escolar para el Distrito Capital.
- b. Definir las pautas de conformación del Comité de Seguridad Escolar que deberá establecerse en cada una de las instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá para la elaboración y ejecución del Plan Integral.
- c. Revisar la normatividad vigente en relación con la seguridad escolar, promover su cumplimiento, evaluar e informar acerca de su aplicación y proponer modificaciones o iniciativas ante las instancias competentes.
- d. Promover la realización de campañas educativas que inculquen en los niños y niñas desde sus primeros años de vida los conceptos de seguridad, prevención y autocuidado, como bases para la consolidación de la cultura de la prevención y la generación de una conciencia colectiva de autoprotección.
- e. Exigir de las autoridades el cumplimiento de las normas que garanticen la seguridad de la comunidad educativa en cada uno de los escenarios consagrados en el parágrafo 2° del artículo 2° del presente Acuerdo.
- f. Darse su propio reglamento interno. (Art. 4)

Con base en lo anterior, se ordena la creación de un *Plan de Seguridad Escolar* y de un *Comité de Seguridad Escolar* para cada uno de los establecimientos educativos, tanto públicos como privados de la ciudad.

Ahora bien, lo que subyace y es común al Plan Integral de Seguridad Escolar, al Sistema Distrital de Seguridad Escolar y al Observatorio de Convivencia Escolar es el concepto de

Seguridad Escolar, el cual es entendido como “*el conjunto de condiciones requerido para que los miembros de la comunidad escolar puedan realizar el ejercicio pleno de los derechos, libertades y obligaciones que les reconoce o les impone el ordenamiento jurídico interno y las normas internacionales sobre derechos humanos*” (Acuerdo 173 de 2005, Art.2), lo que incluye también “la efectiva protección frente a cualquier factor de agresión o menoscabo de la vida, la integridad, la libertad, la dignidad, los bienes y los demás derechos de las personas, como la prevención de las situaciones que pongan en riesgo esos derechos”. (Acuerdo 173 de 2005, Art.2, parágrafo 1), y es así, como a situaciones de alto riesgo como aquellas vinculadas a desastres naturales, accidentes de tránsito y problemas de orden público, se suma la *violencia escolar* como un factor que afecta los derechos de los miembros de la comunidad educativa, especialmente a los menores de edad.

Parte de la orientación del legislativo distrital, consiste en trasladar a instancias extra institucionales como autoridades de policía y judiciales, aquellos casos de violencia que sean tipificados como contravenciones o delitos, y que sean protagonizados por estudiantes (Acuerdo 434 de 2010, Art. 2, parágrafo).

¿Significa esto un giro en la percepción y tratamiento del conflicto al interior de los establecimientos educativos?, ¿Se permutará el término de Convivencia Escolar por el de Seguridad Escolar?, ¿Qué implicaciones normativas y procedimentales vendrán con esta nueva concepción?

### 3.3.3. De la disciplina escolar a la convivencia escolar.

Al entrar en rigor en Colombia la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se incluye en el lenguaje institucional de las organizaciones escolares el término *Manual de Convivencia* para designar el instrumento normativo que además de la clasificación de las instancias de autoridad, contiene los procedimientos para la atención de diferentes situaciones, así como también señala los derechos y los deberes de los estudiantes (Artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994), dicha ley fue reglamentada por el decreto 1860 de 1994, que en sus artículos 14 y 17 ratifica la obligatoriedad y estructura de dicho manual. Adicionalmente, la Ley 1098 de 2006 –que reemplaza al Decreto 2737 de 1989, o Código del Menor- señala responsabilidades de carácter convivencial de las instituciones educativas para con los estudiantes, resaltando el carácter prioritario de sus derechos en cada acción que emprenda la institución, particularmente cuando de menores de edad se trata. Con esto se dio un giro respecto a la existencia de los *reglamentos de disciplina* para pasar a los *manuales de convivencia*, no obstante, por parte de docentes, directivos, padres y estudiantes, se ha mantenido vigente el término *disciplina* para referirse a la normatividad, a los comportamientos y al orden interno, pero puntualmente, a la debida obediencia que deben observar los estudiantes. Aunque podría pensarse que este asunto no pasa de ser un cambio de términos en los documentos que regulan las pautas de comportamiento y las relaciones internas de las instituciones, se ha de reconocer que entre *disciplina* y *convivencia* media una amplia diferencia conceptual y práctica.

Anterior a lo dispuesto por Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), lo común era la existencia de reglamentos de disciplina basados en la jerarquía de los directivos y docentes, y un control casi absoluto de conductas amparado en una normatividad severa cuyos medios de sanción implicaban la exposición pública (incluidos insultos o descalificaciones), el castigo físico (ejercicios extenuantes y diferentes formas de agresión física), la sanción académica y la suspensión de actividades escolares para los estudiantes según el criterio de los directivos (Arias, 1993). Ante la ausencia de una regulación específica sobre estos medios, tanto padres como estudiantes se vieron impedidos para reclamar en contra de los atropellos cometidos. Este estilo de administración de la disciplina escolar puede tener explicación en la función asignada a la escuela como institución socializadora, y en los propósitos de la educación como las orientaciones fundamentales que conducen el proceso educativo, cuyo objetivo pudo dirigirse hacia la reproducción de unas tradiciones morales, el mantenimiento de figuras y prácticas de autoridad y una concepción de la instrucción marcada por la influencia del conductismo en las prácticas pedagógicas y del positivismo en el concepto de conocimiento. Pero también, es fruto de la total ausencia de normas legales que reconocieran a los estudiantes como sujetos con derechos, cuya integridad física, moral y psicológica no revestía ningún valor político ni social, el estudiante adquiere un status absolutamente pasivo, y verdaderamente negativo cuando exterioriza algún síntoma de discrepancia con el orden instituido; ante su dificultad para encuadrarse dentro de los requerimientos académicos y disciplinarios, sobreviene la exclusión en ambas direcciones: la reprobación académica y la expulsión de la institución.

No obstante, el concepto de disciplina escolar puede ser entendido y analizado desde diversos referentes, que señalan no sólo su naturaleza teórica, sino también identifican la razón misma de las prácticas disciplinarias.

*Perspectiva jurídica de la Convivencia Escolar.*

Como se mencionó, a partir de 1994 la legislación educativa incluye los principios de la *convivencia* como fundamentos de las relaciones al interior de la institución educativa, pero previamente se habrían dado dos condiciones necesarias para entender los propósitos y los alcances de tales directrices.

A partir de la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1989, Colombia como país firmante se compromete a promover medidas jurídicas y políticas para proteger e impulsar los derechos de los menores de edad, y aunque en 1989 promulga el Código del Menor –Decreto 2737/89- , es con la Ley 12 de 1991 que se aprueba y se adopta plenamente el articulado de la Convención sobre los Derechos del Niño. En dichas normas se reconoce al menor de edad como sujeto titular de derecho, lo cual lo constituye en persona con derechos reconocidos plenamente por la ley nacional. A partir de esto, se generan normas jurídicas para reglamentar la intervención con menores de edad en lo que toca a procedimientos administrativos y penales. Pero es con la Constitución Política de Colombia de 1991 –artículos 44 y 45- que los derechos de los menores adquieren rango superior,

y por tanto, el menor mismo deviene en sujeto de protección especial por cuenta del Estado, de la sociedad y de la familia.

En definitiva, acogiendo la lógica misma de la Convención de los Derechos del Niño, podemos agrupar estos derechos de la siguiente manera:

- Derechos de Vida y Supervivencia: derecho a la vida, a la salud, la alimentación, la seguridad social, etc.
- Derechos de Desarrollo: derechos a la educación, la recreación, la cultura, el afecto, el buen trato, etc.
- Derechos de Protección: garantías y protección para niños con discapacidad, explotados económicamente, abusados y explotados sexualmente, infractores de la ley, vinculados a la guerra, abandonados, maltratados y consumidores de sustancias psicoactivas.
- Derechos de Participación: libertades de expresión, información, comunicación, reunión, de pensamiento y conciencia y el derecho a decidir sobre aquello que les afecte. (Alcaldía, 2006, p.26)

Evidentemente, a partir de estas condiciones las instituciones educativas que acogen a menores de edad, asumen responsabilidades impuestas por la ley con la obligatoriedad de velar por su interés superior.

Como segundo escenario, la Constitución Política de Colombia de 1991, dentro del marco de un Estado Social de Derecho, acoge el sistema político de Democracia Participativa –que reconoce la soberanía en manos del pueblo- en detrimento de la Democracia Representativa incluida por la Constitución de 1886 y que reconocía la soberanía en poder de la Nación. Según

la Ley 134 de 1994, la participación ciudadana ya no limita sus opciones a la elección de representantes, sino que cuenta con medios y mecanismos para la injerencia política y hacer uso efectivo del poder, siendo que “el moderno concepto de ciudadanía habría nacido de la mano de la nacionalidad como el concreto contenido jurídico-participativo que se anuda a la pertenencia del individuo a la comunidad, y tiende, en la actual era postnacional, a desvincular su base teórica de la nacionalidad y crear diferentes niveles de pertenencia a la comunidad (política, social, económica, cultural, etc., ligados a la titularidad de diferentes grupos de derechos fundamentales” (Costa & Aláez, p.73)

El derecho reconocido a los menores de participar en aquellos asuntos que son de su interés, hace posible que las instituciones escolares definan los espacios y mecanismos de participación democrática –al menos formalmente- en lo administrativo, lo académico y lo convivencial. Participación que se extiende a padres de familia y comunidad externa, con el propósito de horizontalizar el poder de decisión creando la figura de Comunidad Educativa según el artículo 68 de la Constitución Política. El artículo 67 de la Constitución Política eleva la educación a derecho fundamental, derecho que a la vez se articula como un servicio público, este derecho se ejerce desde cuatro dimensiones a saber: 1. El acceso a la educación como un derecho fundamental, 2. El respeto a los derechos humanos dentro de los contextos educativos, 3. La formación en derechos humanos y 4. La práctica de los derechos humanos dentro de la educación (Procuraduría, 2006, p.46).

En suma, con el reconocimiento de los derechos de los menores bajo un rango de prevalencia, la promoción de la democracia participativa en la institución, el derecho a la educación como un derecho fundamental y como marco mismo de los derechos humanos, es que se forja un lenguaje centrado en los principios de la convivencia democrática al interior de la Escuela colombiana. El decreto 1860 de 1994 -con el cual se reglamenta la Ley General de Educación- recalca la obligatoriedad para las instituciones educativas del país, la elaboración consensuada de un manual de convivencia con una estructura y unos aspectos específicos, lo que reemplaza lo conocido con anterioridad como *reglamento de disciplina*. De este modo se ha venido incrustando en el argot escolar lo “*convivencial*”, como equivalente de aquello que anteriormente fue denominado simplemente como *disciplina*. No obstante, el sentido de la educación en y para la convivencia tiene unos horizontes más amplios, toda vez que la búsqueda de una educación para la ciudadanía implica no solamente la consolidación de una interacción pacífica entre los ciudadanos, sino la capacidad de tramitar los conflictos con un criterio sólido de pluralismo, de solidaridad y de respeto por la integridad del otro. Luego, la intención de modelar una serie de conductas y comportamientos intrainstitucionales, no es sino una parte de lo que viene en el fondo a representar la convivencia humana.

La norma juega entonces un papel definitivo, pues siendo ella el principio y límite de las relaciones entre los sujetos al interior de la Escuela, define también la naturaleza de las condiciones en las cuales los contactos sociales se dan. Dentro de la perspectiva democrática de la educación, la norma corresponde a un acuerdo, un pacto o un contrato entre los diferentes estamentos que confluyen en la institución, por tanto es representativa de los intereses y

necesidades de cada uno de ellos. Por su carácter representativo, es de suponerse que cualquier tipo de conflicto que surja dentro de la comunidad requiere ser mediado y negociado para concluir en una solución favorable para las partes involucradas, entonces, más que la alteración de la norma en sí y una afrenta contra las autoridades que la representan, la infracción se constituye en una falta contra los principios colectivos, lo que conduce a que la misma comunidad afectada haga lo posible por encausar al infractor, antes que castigarlo. Bajo un esquema típicamente disciplinario, en donde es estilo de autoridad de mando y obediencia se conjuga con una lógica de premios y castigos, la infracción de la norma conduce a la sanción, no desde una perspectiva reparadora, sino represiva. No hay propósito de corregir al infractor, sino de castigarlo, y esto hace que sea más contundente la calificación de la persona que la consideración acerca de sus actos.

#### *3.3.4 Hacia una transformación de las RS en función de la convivencia escolar.*

Ha quedado claro que la disciplina escolar está enfocada en dos ámbitos principales, las interacciones en el aula de clase (proceso de educación) y las interacciones fuera de ella (proceso de socialización/convivencia), igualmente se ha precisado que las Representaciones Sociales dependen de diferentes concepciones ideológicas principalmente las relacionadas con el individuo, ya sea que este se considere como responsable de sus comportamientos a partir de ciertos atributos individuales o que tales comportamientos se consideren como originados en experiencias relacionales (contextualizadas social e históricamente). Estas concepciones básicas

determinan las acciones que se fomentan en las instituciones educativas y están generalmente implícitas, en las instituciones educativas.

Principalmente las reflexiones sobre la “responsabilidad” del individuo, nos llevan a considerar al individuo como independiente y a la sociedad como una sumatoria de personas, o al individuo como parte fundamental de un sistema, lo cual nos lleva a comprender la realidad del acontecer en las instituciones educativas desde una perspectiva bien sea analítica o sistémica (sintética).

“La teoría de las representaciones sociales se construyó en torno a las nociones de sistema y de metasistema, mucho antes del auge del pensamiento sistémico” (Doise, 2005, p.22). En el pensamiento infantil y en el de los adultos intervienen dos sistemas cognoscitivos: “vemos en funcionamiento dos sistemas cognoscitivos, uno que procede de asociaciones, inclusiones, discriminaciones, deducciones, es decir el sistema operativo, y otro que controla, verifica, selecciona, con la ayuda de reglas, lógicas o no; se trata de una especie de metasistema que trabaja de nuevo la materia producida por el primero” (Moscovici, citado por Doise p.23). El análisis de las regulaciones efectuadas por el metasistema social sobre el sistema cognoscitivo conforma el objeto de estudio propiamente dicho de las RS, teniendo en cuenta que este puede exigir una aplicación rigurosa de principios lógicos en el caso de un trabajo científico, o buscar la defensa de la cohesión del grupo al entrar en conflicto con otro grupo.

El método analítico, por supuesto, se aplica a la comprensión del hombre, lo cual ha sido un aporte valioso para el avance científico pero también ha dado lugar a modelos

*reduccionistas*. Es decir, una vez que el humano ha sido dividido en partes “transformado el organismo viviente en agregado mecánico, liquidado cualquier tipo de relación entre cuerpo y “contexto” o “historia”, ninguna recomposición de fragmentos consigue hacer posible una reconstrucción del significado” (Onnis, 1997, p.19).

Así, según lo expone Onnis (1997), el pasaje del reduccionismo a una perspectiva sistémica y de complejidad, consiste entonces, en el reconocimiento de una multiplicidad de niveles de lo real que, en su irreductible autonomía, se proponen sin embargo como complementarios y circularmente integrados. No se trata ya de un paso de un nivel a otro sino de una búsqueda de puntos de intersección entre múltiples niveles.

Un sistema es “una entidad cuya existencia y funciones se mantienen como un todo por la interacción de sus partes. [...]El pensamiento sistémico contempla el todo y las partes, así como las conexiones entre las partes, y estudia el todo para poder comprender las partes” (O`Connor & McDermott, 1998, p.27).

En este sentido, el pensamiento sistémico pone a prueba muchos de nuestros modelos mentales, los cuales forman un sistema, que, por otra parte, como todos los sistemas tienen una finalidad. “La finalidad de nuestro sistema de creencias es explicar nuestra experiencia y dotarla de significado. [...] Nos interesa tener un conjunto de modelos mentales que sean realistas y útiles, y nos aporten felicidad y bienestar para nosotros mismos y para los demás en la mayor medida posible” (O`Connor & McDermott, 1998, p.98). Los modelos mentales son

“supuestos hondamente arraigados. Constituyen generalizaciones frente a las cuales tenemos un bajo grado de conciencia” (Tobón, 2009, p.94).

Por otra parte, el pensamiento sistémico cuestiona la idea de que “se puede juzgar el comportamiento de una persona sin considerar el sistema al que pertenece. Un principio fundamental del pensamiento sistémico es que la estructura de un sistema da lugar a su comportamiento” (O`Connor & McDermott, 1998, p.107) y dentro de esta dinámica, la retroalimentación, el sistema docente-estudiante, opera a través de pautas transaccionales establecidas explícita o tácitamente, que definen de qué manera y cuándo relacionarse. Estas pautas, a su vez son mantenidas por dos sistemas de coacción: el primero fundamentado en reglas “tradicionales” que gobiernan dichas relaciones y el segundo determinado por las expectativas recíprocas de los miembros del sistema. Todo esto enmarcado en un suprasistema lo cual entraña que cualquier cambio del individuo (docente o estudiante) debe plantearse de forma conjunta con su contexto (al contrario de buscar solo el cambio del individuo). Es decir, el cambio debe centrarse en el resultado de la mezcla de las circunstancias y las personas implicadas.

Sin embargo, ante los problemas de disciplina por ejemplo, normalmente se pretende cambiar el sistema, en este caso el individuo (estudiante) en su totalidad. Empujamos, halamos el sistema en su totalidad, queremos que obtenga buenas notas, cambiar su forma de ser, o en otros casos, queremos encontrar la raíz del problema, un culpable, pero no lo hacemos observando el sistema en su totalidad, sino los síntomas, lo cual deriva, por ejemplo, en toma

de decisiones con efectos a corto plazo. Por otra parte, el docente, no se considera parte del sistema, es decir, del problema, sino que parte de una situación de superioridad, de poder. Se piensa ingenuamente que si no tuvieran alguna capacidad o conocimiento superior no serían los llamados a resolver el problema.

A este respecto el constructivismo puede proporcionarnos algunas pistas:

Alvarado (1996) propone que para acercarse a las búsquedas en este sentido, desde el constructivismo, es necesario profundizar en los siguientes aspectos: El desarrollo humano en su doble carácter como *descriptor* de la naturaleza humana y de su crecimiento y como *definidor y normalizador*. Es decir, las teorías además de describir la naturaleza humana, una vez integradas a una cultura, legitiman ciertos comportamientos y sirven de parámetro para clasificar y “valorar” los sujetos según sus comportamientos, y para, a partir de allí, medir por ejemplo, el nivel de desarrollo del individuo. Hay una concordancia entre la teoría aceptada y los valores de dicha cultura. “Ninguna teoría de desarrollo humano puede escaparse de este doble carácter, a pesar de sus múltiples intentos por someter a verificación empírica y científica sus hallazgos” (Alvarado p.47).

Bruner (citado por Alvarado), por su parte, resalta la **interacción y la socialización** como espacios privilegiados en la construcción del sujeto. Es en la socialización, entendida no como el moldeamiento del comportamiento, ni como la imposición de normas, roles o explicaciones de la realidad, sino como espacio de construcción activa de la identidad individual y social del sujeto, en donde se da justamente el desarrollo humano. Es en la interacción de la vida

cotidiana, en la resolución de las relaciones entre lo individual y lo social, lo singular y lo genérico donde está el origen de lo humano. “Todo acto realmente interactivo encierra la producción permanente de significaciones, el ejercicio de la comprensión y la interpretación que reconoce la multiplicidad de lecturas de lo real, el encuentro con el mundo y con los otros, es decir, que un acto interactivo no está desprovisto de valoración, ni expresa un conjunto aséptico de hechos. [...] Es allí en el espacio de la interacción, donde se experimenta el poder, la ideología, la alienación, la transformación, la posibilidad de cambio. Desde allí podemos contextualizar el desarrollo humano en sus diversas dimensiones (afectiva, social, comunicativa, cognoscitiva, valoral, etc)” (Alvarado p. 49).

Por otra parte, según algunos principios que identifican el enfoque constructivista son: La función prioritaria de la educación debe ser la de promover el desarrollo y el crecimiento personal del estudiante facilitándole el acceso a saberes y formas culturales que le permitan a la vez, la integración social y la individualización. Es decir, la individualización se da en un contexto social y cultural determinado.

Pero estas actividades constructivas no se dan en el vacío, sino que se aplican a contenidos que poseen ya cierto grado de elaboración, resultado de un proceso de construcción social ya sean conceptos, explicaciones, métodos de trabajo, estrategias de resolución de problemas, valores, normas, entre otros.

La construcción del conocimiento por parte del estudiante implica un proceso activo, es decir que el conocimiento no es algo que se transmite, entrega o recibe. Se trata al mismo

tiempo “de construcción a partir de la acción (interacción con el mundo y con otros) y de la construcción misma como acción.” (Abc del constructivismo, p.10) de acuerdo con esquemas mentales previos, con el bagaje conceptual del sujeto y con los saberes culturales ya elaborados.

En este mismo sentido, la formación **centrada en la persona**, Rogers & Rosenberg (1981) aporta algunos conceptos valiosos. Además de considerar la integralidad de la formación, es preciso retomar las ideas de los autores respecto a la educación basada en el clima facilitador basado en la empatía, el afecto y la verdad, como fundamento para propiciar un proceso autodirigido de aprendizaje.

Por otra parte, los autores invitan a comprender, como una totalidad, a la persona durante el proceso de aprendizaje: lo afectivo - vivencial, lo cognitivo y lo visceral, mas la percepción clara de estos aspectos como requisitos para que esto suceda: Veracidad en el facilitador del aprendizaje; Apreciar, aceptar, confiar; comprensión empática; percepción de estas actitudes.

“El grupo es el medio natural-social del ser humano, mediante el cual se concibe, nace, sobrevive, crece, se desarrolla, transforma, crea y trasciende: primero la familia, mas tarde el grupo de amigos y el grupo escolar, luego el grupo laboral y social” (Ferreiro & Calderón, 2006, p.28). Según estos autores, para que el grupo de aprendizaje funcione debe: Establecer colectivamente *normas y principios* que faciliten su funcionamiento y cumplimiento de

objetivos. Distribuir *responsabilidades* y funciones entre los miembros del grupo, las cuales se deben rotar cada determinado tiempo. *Participar* plenamente en todas las decisiones, actividades e intercambios. Emplear técnicas de trabajo que favorezcan la participación de todos y cada uno de los miembros e intensifiquen la *interdependencia* positiva y la *socialización* del conocimiento. Promover acciones y mecanismos que faciliten la *comunicación* permanente. Establecer formas de seguimiento que aseguren la *satisfacción de necesidades* de cada uno de los integrantes. Este modelo de aprendizaje se caracteriza principalmente por su carácter sistemático, universalidad, flexibilidad y por el respeto mutuo de sus integrantes.

Por otra parte, construir implica también, deconstrucción, Mejía (1998) entendida esta como la capacidad para develar los elementos que ocultan el poder (en personas, grupos o instituciones) y evidenciar aquellos que no aportan a la construcción de lo nuevo. La deconstrucción es una posibilidad de resignificación de la experiencia humana, individual, grupal o institucional.

“La deconstrucción es una alternativa de trabajo educativo [...] que hace posible someter cualquier conjunto de prácticas a un examen y a una contrastación crítica, desde los mismos sujetos actores del proceso. De esta manera, éstos pueden preguntarse individual y colectivamente por el significado, las acciones, los sentidos de sus prácticas, pueden diseccionar su estructura básica, descomponer cada elemento de su accionar [...].

Este ejercicio práctico de la deconstrucción, permite:

- Visualizar las estructuras y los componentes de la práctica social que se pretende reconstruir.

- Valorar y revalorar o descartar los componentes de una práctica individual, colectiva, social o institucional tanto en términos de presente (lo que pasa) como en términos de futuro (lo posible) [...]
- Hacer visible el poder operando en mentes, cuerpos, deseos, teorías, instituciones y cargos. (Mejía, p.148-149)

En el concepto transmisionista, analítico, por el contrario, el estudiante es pasivo, acrítico, su futuro depende de lo que el maestro le enseñe. El docente es el poseedor de la verdad, instructor, dogmático. Los contenidos están consignados en textos con respuestas preestablecidas, están compuestos por normas, pautas, instrucciones y la metodología es magistral, impositiva, repetitiva, informativa. Desde el concepto formador de la educación el estudiante es pasivo, receptivo, modificable. El docente conoce lo adecuado para el estudiante, conoce “la verdad” y las metodologías se basan en modelos ideales y son en apariencia participativas. El estudiante tiene dudas e inquietudes y el papel del docente es el del guía que todo lo sabe y su misión es corregir al estudiante. Desde la idea de acompañamiento, la educación percibe al estudiante como inteligente, capaz de tomar decisiones, poseedor de opiniones y experiencias. El docente aprende junto con el estudiante, respeta las individualidades, es facilitador. Los contenidos se construyen a partir de las expectativas e intereses del estudiante y las metodologías son participativas, activas y democráticas.

En este punto, es útil revisar ciertas ideas comunes respecto al aprendizaje en algunos ámbitos educativos:

*La disciplina depende de acciones externas y está divorciada de la libertad.* Hay que descubrir el valor de los términos disciplina – libertad y el carácter de complementariedad de éstos para educar en la libertad responsable.

*No es necesario enfatizar en aspectos emocionales o sociales.* Lo cual privilegia la educación orientada a la asimilación intelectual de informaciones o esquemas mentales y deja de lado, o reduce a horas mínimas, lo relacionado con la autoestima, la motivación del estudiante, etc.

*La persona se subordina a sus conocimientos.* Se piensa que toda persona obedecerá a su inteligencia. Se insiste en que la educación cambiará las acciones de las personas al impartirles información, conocimientos y procesos empírico-científicos.

A partir de todo lo expuesto anteriormente podría afirmarse que existen dos formas básicas de orientación de las interacciones en la institución educativa estrechamente relacionadas con el aprendizaje: el directivo o autoritario y el democrático o no directivo Campos (1984). El primero supone que la persona que aprende, es incapaz de tener control sobre sí misma y sobre su aprendizaje y debe ser guiada por aquellos que saben lo que le conviene. Los puntos básicos de su filosofía son: El docente es el que posee los conocimientos, el estudiante debe escuchar y aprender; El docente ostenta el poder y consecuentemente, el alumno debe obedecer; la confianza que se le debe brindar al alumno es mínima. Como el estudiante no tiene interés por aprender hay que amenazarlo con exámenes, trabajos,

preguntas. La democracia no tiene cabida en la enseñanza. El docente, quien es el que sabe, fija horarios, temáticas, etc. La libertad, la responsabilidad, los valores, la afectividad no tienen cabida en este tipo de enseñanza.

Podríamos suponer entonces, que en el sistema docente-estudiante las transacciones rígidas, debido a la severidad de las reglas de intercambio, la información no circula, no hay conflictos y consecuentemente, no se produce ningún cambio. En este punto, no es difícil establecer la correspondencia de este esquema con el modelo de transmisión de conocimiento y con su estructura típicamente jerárquica, donde el docente ejerce su poder dictatorial basado en la apropiación del conocimiento, el cual parece también, detenido en el tiempo: se enseñan verdades inamovibles que se deben memorizar.

En el mismo sentido, es evidente que dentro del aula de clase se establece una serie de demandas funcionales preestablecidas y reafirmadas en otras instituciones, (preescolar, primaria bachillerato) entre docente y estudiante (formas y oportunidades de preguntar, intervenir, presentar trabajos, aprender en grupo) y se van estableciendo ciertas pautas transaccionales que van caracterizando el subsistema y a su vez, caracterizan la institución e incluso a los egresados. Obviamente, los docentes determinan un papel importante en el tipo de transacciones, más allá de las normas (“apagar el celular, cerrar la puerta a una hora determinada”, etc.) con su comportamiento, forma de exponer, preguntar. En definitiva, podría decirse que en las instituciones educativas, tradicionalmente, las transacciones son rígidas en cuanto se basan en el concepto de disciplina heterónoma y de dictar la clase.

## 4. MARCO METODOLÓGICO

### 4.1 Metodología.

La presente investigación se inscribe en la línea de investigación: Educación y Pedagogías de la Alteridad. Se construye y desarrolla a partir de un diseño metodológico descriptivo interpretativo el cual permite identificar cuáles son las representaciones sociales de la disciplina escolar en docentes y estudiantes de la IED y le otorga características de flexibilidad en su estructura y dinámica en tanto toma en cuenta el contexto de la realidad cotidiana de los sujetos de estudio.

La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural tratando de sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas. Taylor y Bogdan (citados por Rodríguez, Gil & García, 1999) señalan algunas características de este tipo de investigación: El investigador ve el escenario y las personas desde una perspectiva holística. Es decir, no son reducidos a variables, sino considerados como un todo; trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas y todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Complementariamente, Miles y Huberman (citados por Rodríguez et al), consideran que una tarea fundamental del investigador cualitativo es la de explicar las formas en que las personas en determinadas situaciones cotidianas comprenden, narran, actúan y manejan dichas

situaciones, lo cual hace posible muchas interpretaciones, pero, sin embargo, algunas son más convincentes que otras por razones teóricas o consistencia interna.

“En ocasiones el investigador cualitativo es un *intermediario*, es decir, se convierte en un *traductor* o *intérprete* que transmite los modos de vida y los significados propios de una cultura a los grupos o comunidades que la desconocen [...] Este rol de intermediario es en parte externo al trabajo de campo (el investigador lo ha aprendido en contextos distintos al estudiado) y en parte interno al trabajo de campo (para interpretar una cultura el investigador debe redefinir sus funciones y convertirse en un miembro más de la cultura que la ha generado).” (Ramírez et al., p.122)

Es importante resaltar que comúnmente se definen como etapas fundamentales de la investigación cualitativa la preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa, pero que estas no son necesariamente secuenciales sino que se superponen con la anterior y la siguiente, lo cual da cuenta de la dinámica especial del proceso investigativo (Ramírez et al., p.65).

Así, en este tipo de investigación, el trabajo de campo es entendido como el “contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación [y que] está a menudo por definir y desborda los límites de lo previsto por el investigador” (Ramírez et al., p.103). Cuando el investigador accede al campo, confronta su visión de la realidad con la que tienen los otros, en definitiva pone a prueba como pueden explicarse las cosas. El problema planteado, es en este sentido, un elemento fundamental para definir las fuentes potenciales de datos –lugares, grupos o individuos- a los que se desea acceder para realizar la investigación.

De la misma manera, la selección de informantes se entiende como “una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de campo, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación.” (Ramírez et al p.136) por consiguiente, es necesario identificar informantes clave, un caso ideal típico, proceso de selección que puede definirse como “un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima” (Goetz y LeCompte, citados por Ramírez et al., p.137).

Dentro de esta dinámica, la presente investigación aborda el contenido de las representaciones sociales de los sujetos de estudio, a partir de la estrategia metodológica de la *Teoría Fundamentada*, la cual se ubica dentro de los métodos interpretativos de la realidad social y se emplea para describir el mundo de los actores que son objeto de estudio en un tiempo y espacio determinados, de tal forma que permita analizar los significados simbólicos de los individuos penetrando en su interioridad. El marco de referencia de la teoría fundada esta en conexión con el Interaccionismo Simbólico, en tanto el investigador intenta determinar qué significado tiene los artefactos, los gestos, las palabras, la forma de vestir para los individuos o los grupos y cómo interactúan unos con otros. La teoría fundada enfatiza en los procesos de interacción de las personas frente a los acontecimientos, a partir de la toma del punto de vista de los participantes. “Así, la estrategia busca generar una teoría que explique un proceso psicosocial, que surge ante un evento o fenómeno de la realidad” (Galeano, 2009, p.163).

“La teoría fundamentada se concibe como una estrategia metodológica para desarrollar teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones con base en datos que son recogidos y analizados en forma sistemática; se parte directamente de ellos y no de supuestos a priori, ni de otras investigaciones o marcos teóricos existentes. La característica central de esta estrategia es el método general de análisis comparativo constante entre los datos y la teoría que va emergiendo” (Galeano, 2009, p.165).

Algunas de las características principales de esta estrategia metodológica son: Reflexionar sistemáticamente sobre la multiplicidad de perspectivas durante la investigación. El investigador tendrá en cuenta las concepciones más significativas, las interpretará conceptualmente y las incorporará a la teoría emergente. La preocupación se centra en lo que se denomina un área sustantiva, como un eslabón estratégico en la formulación de la teoría formal.

Los dos procedimientos básicos, sostiene Galeano, son el método de comparación constante, mencionado más arriba, y el muestreo teórico, el cual no se basa en criterios estadísticos sino a partir de una codificación inicial de aproximación al escenario y a las personas que conforman una estructura analítica previa, que se utilizará para seleccionar observaciones orientadas hacia aquello que todavía no ha sido observado y que pueden aclarar o confirmar el suceso, resolver anomalías y contradicciones o complementar el esquema de codificación.

## 4.2 Unidad analítica.

La población estuvo conformada por ocho estudiantes y siete docentes (incluida la coordinadora de convivencia y la orientadora), de acuerdo con el método de muestreo teórico el cual sustenta la selección, recolección, análisis y categorización de datos y de informantes con el fin de contrastar las conjeturas que van surgiendo durante el estudio. Todos los involucrados en la investigación, pertenecen a la jornada de la mañana y al ciclo cuatro, en los grados octavo y noveno.

### *4.2.1 Contextualización del objeto de estudio.*

#### *Ámbito institucional.*

La IED Orlando Fals Borda, Institución de carácter Distrital, en la cual se recolectó la información que permita acercarnos a las características de las representaciones sociales de la disciplina escolar presentes en los estudiantes y docentes del ciclo cuatro de educación básica presenta características especiales que deben ser tenidas en cuenta para el análisis de la información, las cuales son resumidas a continuación.

El colegio [...] es sendero a través del cual el educando trasciende hacia la búsqueda del aprender a hacer, bajo una atmósfera de ensueños, libertad, respeto y comprensión, dejando de lado las ataduras, los temores y la rigidez de un currículo cerrado centrado en la información y no en el

conocimiento. [...] Es importante, formar un individuo capaz de sentir, actuar y solucionar conflictos a través de la autoconciencia, la autorregulación y la empatía con sus semejantes contribuyendo a la construcción de una comunidad incluyente. (Colegio Orlando Fals Borda, PEI, p.4)

En su misión se expresa que “propende por la formación integral de seres humanos críticos; la promoción de valores, la ampliación de la creatividad y la capacidad de tomar decisiones...” (Colegio Orlando Fals Borda, PEI, p.5) y en sus valores axiológicos resalta el respeto como favorecedor de conductas que estimulan el buen trato, el uso de lenguaje apropiado y resolución de conflictos dentro y fuera de la institución; la responsabilidad según la cual todo individuo se involucra en determinadas actividades que afectan al grupo social; la pertenencia a la institución; el compromiso, como indispensable para coordinar acciones con otros para lograr cualquier cambio; y la solidaridad.

En lo relacionado con el maestro este “tendrá conciencia de su vocación de maestro, con capacidad de actualización e investigación, ser creativo, con amplio conocimiento de la persona humana y capacidad para identificar las diferencias individuales y valorarlas. [...] Además, gran capacidad de comunicación y coordinación de grupo.” (Colegio Orlando Fals Borda, PEI, p.9)

En cuanto a los estudiantes estos se conciben como “seres humanos únicos, en constante proceso de transformación, y por consiguiente, susceptibles de potenciación en sus habilidades, destrezas, capacidades y competencias, para alcanzar su desarrollo personal, con la

autonomía, el sentido crítico y la reflexión como elementos orientadores de su proceso de formación integral. Responsables, para decidir y asumir con libertad las dimensiones en que se desarrollarán a nivel físico, mental y afectivo, desde lo particular, lo colectivo y lo social.”  
(Agenda Escolar Colegio Orlando Fals Borda, PEI, p.10)

### *Ámbito normativo.*

El Pacto de Convivencia 2012-2013 (Agenda Escolar Colegio Orlando Fals Borda) se constituye en el

instrumento fundamental en la orientación del proceso educativo, que responde al reto de crear una nueva sociedad y una persona coherente, con capacidad creativa, crítica, democrática y con una gran decisión de vivir armónicamente, consigo mismo y con los demás; [...] es el instrumento que facilita el análisis de las situaciones concretas de comportamiento de la comunidad educativa, ayudándola a educarse en valores, permitiéndole la participación activa y responsable en los procesos que apuntan a la autorrealización de seres humanos integrales. Establece un sistema de pautas de carácter legal, ético y convivencial, que propenden por el bienestar personal y comunitario mediante criterios de RESPETO, VALORACIÓN Y COMPROMISO, buscando que los DEBERES Y DERECHOS SE COMPLEMENTEN ENTRE SI, en donde el gobierno escolar juegue un papel importante en la solución de conflictos individuales y colectivos. (Agenda Escolar Colegio Orlando Fals Borda, PEI, p.25).

Entre los objetivos del pacto se encuentran: “Afianzar en los estudiantes los valores propios de nuestra cultura, nuestra nacionalidad y nuestro sistema democrático con el fin de

permitir su desarrollo integral en la interacción con sus congéneres.” (Agenda Escolar Colegio Orlando Fals Borda, p. 26) y los principios que allí se enumera son: No agredir al semejante, comunicarnos, aprender a interactuar, aprender a decidir en grupo, aprender a cuidarse, aprender a cuidar su entorno, valorar el saber social y respetar y valorar la diferencia.

Dentro de los derechos de los estudiantes se menciona:

Ser escuchados antes de proceder dentro de los términos determinados en los mecanismos de control. [...] Ser tratado con dignidad, sin temor al maltrato físico, verbal o emocional, negligencia o abuso de autoridad, respetando su humanidad, valores, creencias y preferencias. [...] Dar fe de sus actuaciones Y estar de acuerdo con el proceso disciplinario que se le está llevando a cabo en el pre-observador y observador. [...] Entablar una comunicación directa y respetuosa con cualquier miembro de la institución educativa, siempre y cuando se respeten los conductos regulares. [...] Recibir orientación y apoyo por parte de docentes y administrativos, para lograr el libre desarrollo de la personalidad sin más limitantes que el bienestar propio y el de los demás. (Agenda Escolar Colegio Orlando Fals Borda PEI, p.28-29)

Dentro de sus deberes se contempla:

Expresar con respeto sus ideas, sugerencias o reclamos, que garanticen su defensa. [...] Respetar los tiempos dados para el descanso y las actividades escolares conservando una actitud que promueva la sana convivencia. [...] Contribuir a un ambiente organizado y dispuesto para el proceso escolar diario, que demuestre su actitud de pertenencia en las actividades académicas y convivenciales. [...] Portar con orgullo y elegancia el uniforme del colegio, absteniéndose de usar

accesorios y elementos que no formen parte de él. (Agenda Escolar Colegio Orlando Fals Borda, p.29-30)

La normatividad como es evidente, contiene una recopilación de los comportamientos deseados en las instituciones educativas, es decir, están orientadas a la conservación de conductas deseables. Sin embargo, hay que anotar que en la definición de esta, generalmente no intervienen los estudiantes, sino que son especificadas por la institución o por el Estado. Así, es claro que los comportamientos puntualizados no contemplan todas las necesidades, expectativas, situaciones y probablemente los derechos de todos los estudiantes, sino solamente las que se consideran ideales, lo cual deriva en cierta tensión entre los comportamientos de estudiantes y docentes y el cumplimiento de las normas establecidas. La pregunta inevitable es ¿Cuál es la concepción de hombre subyacente a la definición de determinadas normas? ¿Cuáles las situaciones contempladas? ¿Cómo responden los estudiantes a esta normatividad y a las sanciones implícitas o explícitas consignadas en ella? ¿Qué consecuencias tiene tal normatividad en las relaciones entre estudiantes y entre estos y los docentes? ¿Qué incidencia tiene la normatividad en los comportamientos de los estudiantes y docentes en distintos sitios y situaciones de la institución educativa? ¿Qué responsabilidades asumen los estudiantes y docentes en los procesos disciplinares, en el desarrollo de autonomía y en el dialogo como elemento de convivencia?

### *Ámbito demográfico.*

El colegio Orlando Fals Borda se encuentra ubicado en la localidad de Usme, en la UPZ Gran Yomasa. Algunas de las características que describen su población y que en gran medida pueden explicar algunas de las conductas de los estudiantes son (Secretaría de Planeación del Distrito, 21 Monografías de las Localidades. Distrito Capital 2011):

La población calculada para Usme para 2011 es de 382.876, distribuidas en 188.925 hombres y 193.951 mujeres, de los cuales el 10.8 está conformado por adolescentes quienes son el objeto de estudio de la investigación.

El porcentaje de mujeres que han experimentado situaciones de amenaza en la localidad es del 34,4%, mientras que el 46.9% manifiesta haber recibido algún tipo de violencia física. De este porcentaje de mujeres (34,3%), al 19,8% las amenazan con abandonarla, al 21,7% con quitarle los hijos y al 15,3% con quitarle el apoyo económico.

Las tres principales agresiones físicas registradas en Usme son: empujándola o zarandeándola con un 39,7%, golpeándola con la mano 32,1%, pateándola o arrastrándola 15,3%.

La localidad de Usme se ubica en el segundo puesto entre las 20 y está por encima del total de Bogotá D.C.

Bogotá D.C. Distribución porcentual de la población por estrato socioeconómico según localidad

2011

Localidad	Estratos							Total
	Sin estrato	Bajo - bajo	Bajo	Medio - bajo	Medio	Medio - alto	Alto	
1 Usaquén	5,2	3,5	1,1	5,4	18,8	31,0	56,3	6,4
2 Chapinero	0,9	0,7	0,6	0,3	6,0	6,6	35,9	1,8
3 Santa Fe	1,3	1,4	2,4	0,7	1,1	0,3	0,5	1,5
4 San Cristóbal	2,0	4,5	10,7	2,2		0,0	0,0	5,5
<b>5 Usme</b>	<b>7,2</b>	<b>25,2</b>	<b>6,7</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>5,1</b>
6 Tunjuelito	2,1		3,9	3,1				2,7
7 Bosa	22,2	4,2	17,3	0,6				7,8
8 Kennedy	5,9	1,1	18,3	16,7	3,0			13,7
9 Fontibón	4,7	0,0	2,4	6,4	13,7	1,7		4,6
10 Engativá	8,0	1,0	7,3	21,8	4,2			11,3
11 Suba	14,7	0,4	13,7	14,3	21,6	52,3	7,2	14,3
12 Barrios Unidos	3,0			4,7	13,7	3,9		3,1
13 Teusaquillo	0,5			0,7	16,9	4,1		2,0
14 Los Mártires	0,3		0,3	3,1	1,0			1,3
15 Antonio Nariño	2,1		0,2	3,8				1,5
16 Puente Aranda	7,2		0,0	9,3				3,5
17 La Candelaria	1,0	0,0	0,4	0,4				0,3
18 Rafael Uribe Uribe	5,2	4,9	6,5	5,5				5,1
19 Ciudad Bolívar	6,6	52,6	8,0	0,9	0,0	0,0	0,0	8,6
20 Sumapaz		0,5	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: DANE - SDP, Proyecciones de población según localidad, 2006 – 2015

De las 8 unidades de planeamiento zonal que conforman la localidad de Usme, las tres que más concentran población son: Gran Yomasa con el 38,5%, Comuneros con el 24,5%, y Alfonso López con el 16,7%.

Usme. Población por estrato socioeconómico según UPZ 2011

UPZ	Estratos							Total
	Sin estrato	Bajo - bajo	Bajo	Medio - bajo	Medio	Medio - alto	Alto	
52 La Flora	302	19.574						19.876
56 Danubio	6.113	17.988	16.370					40.471
57 Gran Yomasa	559	21.975	124.972					147.506
58 Comuneros	133	46.620	47.093					93.846
59 Alfonso López	97	63.793						63.890
60 Parque Entrenubes	1.264	949	-					2.213
61 Ciudad Usme	315	6.742	7.795					14.852
905 Rural Usme		124	68	23	3	2	2	222
<b>Total</b>	<b>8783</b>	<b>177.765</b>	<b>196.298</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>382.876</b>

Fuente: DANE - SDP, Proyecciones de población según localidad, 2006 – 2015

*La unidad planeamiento zonal - UPZ Gran Yomasa* tiene 147.506 habitantes de los cuales el 84,7% se ubica en el estrato bajo, el 14,9% en el bajo-bajo y el 0,4% corresponde a población si estratificar.

Por estrato socioeconómico se tiene que del total de hogares de Usme para el 2011, el 52,0% se encuentra en el estrato bajo, el 45,8% en el bajo-bajo y el 2,2% clasificado sin estrato.

#### *Violencia psicológica.*

Los celos del esposo/compañero (61,7%), el esposo/compañero insiste en saber donde está (45,3%) y la acusa de infidelidad (39,2%) son las tres formas más frecuentes de control que los compañeros ejercen sobre las mujeres de la localidad de Usme. La de menor porcentaje (19%) fue la vigilancia sobre como gasta el dinero.

#### *Prácticas Artísticas y consumo cultural 2009.*

El 15,8% de los ciudadanos que vive en Usme manifiesta que realiza prácticas artísticas, pero es preocupante que al igual que en las demás localidades de la ciudad haya un porcentaje muy alto de personas que manifiesta no efectuar prácticas artísticas. El porcentaje en esta localidad es del 83,4%.

#### *Prácticas deportivas 2009.*

En la localidad de Usme el 30,3% de sus habitantes manifiesta practicar deporte mientras que el 69,6% no realiza prácticas deportivas.

### *Discriminación e irrespeto.*

En la localidad de Usme el 23% de los habitantes manifiestan que han sido discriminados e irrespetados alguna vez, frente al 76,8% que considera no haberlo sido.

### *Tecnologías de la información y comunicaciones.*

En la localidad de Usme el 31,8% de los hogares poseen computador, el 62,7% tiene teléfono fijo y el 21,2% tiene Internet. En este sentido, Usme ocupa el puesto 18 en hogares con tenencia de computador, el puesto 16 en hogares con teléfono fijo y el puesto 17 en hogares con Internet, entre un total de 20 localidades.

### *Hogares.*

En la localidad de Usme 46,5% de los hogares encuestados están conformados por tres o cuatro personas, siendo éstos los tamaños de hogar con participaciones mayores. En cuanto a los tipos de hogar, de los encuestados en la localidad de Usme 63,1% son nucleares; 26,2%, extensos; 8,1%, unipersonales, y 2,6%, compuestos.

### *Necesidades Básicas Insatisfechas.*

De los componentes del indicador de necesidades básicas insatisfechas, el que más afecta a la población de Usme es el de hacinamiento crítico, seguido del de alta dependencia económica, mientras que el consumo de prácticas artísticas y deportivas es muy bajo

### *Percepción sobre el poder adquisitivo del ingreso del hogar.*

El 25,2% (25.771 hogares) afirman que sus ingresos no alcanzan para cubrir los gastos mínimos, el 66,0% (67.528 hogares) dicen que sus ingresos solo alcanzan para cubrir los gastos mínimos y el 8,9% (9.082 hogares) reportan que sus ingresos cubren más que los gastos mínimos.

De tal manera que las condiciones de la mayoría de los estudiantes son de necesidades económicas altas e índices de violencia también muy marcados, mientras que las prácticas deportivas y artísticas son muy bajas, lo cual puede indicar que no hay muchos espacios para compartir y establecer relaciones más enriquecedoras en el aspecto relacional. Igualmente estas circunstancias permiten prever que no hay mucha comunicación intrafamiliar.

### *4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.*

La recolección de información se lleva a cabo a través de distintas estrategias como los incidentes críticos, la observación documental, la entrevista y la cartografía social.

#### *Incidentes críticos.*

En la entrevista de incidente críticos el investigador a través de una serie de preguntas abiertas pide al entrevistado que describa lo que hizo, pensó, expresó y sintió durante una experiencia crítica, es decir, un evento inesperado que exigió improvisar una respuesta, provocó cierto

impacto y provocó reflexión, para de esta forma obtener las experiencias del entrevistado tal y como sucedieron y como él las vivió.

Los incidentes críticos son narraciones cortas y espontáneas, que se hacen de acuerdo con una guía determinada por el entrevistador. Comprende preguntas o indicaciones activadoras como: descripción narrativa, lo más exacta posible del suceso, intentando reproducir incluso las palabras utilizadas; origen de la situación; ¿Quiénes intervinieron? ¿Qué emociones despertó la situación? ¿Qué resultado se produjo (problemas o consecuencias)? ¿Qué dilemas le planteó el incidente? Ver anexo.

En la investigación se examinaron incidentes de los estudiantes incluidos en la muestra.

#### *La entrevista.*

Este instrumento se define como “una interacción verbal entre un entrevistador y un respondente, orientada al cumplimiento de objetivos” (Mendicoa, 2000, p.99). Es fundamentalmente una interacción social con un propósito, en este caso obtener información para producir conocimiento para lo cual “El entrevistador buscará encontrarse con un monto de información adecuado en calidad y cantidad, en relación con los alcances de la investigación de la que forma parte” (Mendicoa, 2000, p.99).

La entrevista libre o no estructurada se caracteriza porque no existe un orden preestablecido en la obtención de información. En ella el entrevistador puede explorar algunos temas más ampliamente que otros, permite llegar a conclusiones en casos particulares pero no a generalizaciones. Ver anexo

En la investigación se entrevistó a docentes, coordinadora de convivencia y orientadora.

#### *La observación documental.*

Este instrumento se puede definir como “una técnica de observación indirecta de hechos, situaciones, realidades, acontecimientos, conductas o sujetos a través de documentos escritos, estadísticos, imágenes y sonidos. Se funda en la percepción y en la interpretación que hace el investigador de todas las técnicas consideradas secundarias.” (Mendicoa, 2000, p.109)

Esta técnica, según lo expresa Mendicoa, comienza por la selección, análisis y crítica de documentos u objetos pertinentes, es decir, que contienen información referida al problema de investigación y toma en cuenta los objetivos, contenidos y limitaciones de la misma. En este caso se analizaron: El PEI de la institución, los observadores de los estudiantes (de los involucrados en las entrevistas y de su grupo) y el Pacto de convivencia. Ver anexo.

### *La cartografía social.*

De acuerdo con lo expuesto por Araya (2002), los dibujos son una técnica que abarca normalmente la producción de un dibujo (o de una serie de dibujos), la verbalización de las personas a partir de ellos y un análisis de los elementos constituyentes de la producción gráfica. Este análisis —además de poner en evidencia elementos constitutivos de la representación— permite penetrar con cierta facilidad en los elementos organizadores de la producción, es decir en la significación central de la representación producida, en tanto son un conjunto estructurado y organizado alrededor de elementos o significaciones centrales, que permiten identificar el contenido y formular conjeturas sobre los elementos centrales de la representación. Esta técnica está orientada a permitir recoger el contenido de la representación social, referirla directamente a su contexto y estudiar sus relaciones con las prácticas sociales establecidas por el grupo.

Por otra parte, la construcción de mapas es un proceso complementario, que permite situar la información recogida en función de las dimensiones sociales, espaciales y temporales que ofrecen una perspectiva del campo como un todo. Schatzman y Strauss, (citados por Ramírez et al). En consecuencia es posible construir mapas sociales, espaciales y temporales que ayudan a comprender la situación en estudio.

La cartografía social, en definitiva, es una forma de trabajo participativa que permite comprender algo que ha ocurrido u ocurre en un territorio determinado, entendido este como

una “trama de relaciones, en la que se concentran interacciones y prácticas sociales” Desde esta perspectiva, los territorios no se definen por su forma sino por las relaciones, las interconexiones o movimientos que se materializan en ellos y por tanto, multiplicidad de agentes construyen territorios a distintas escalas. El mismo territorio puede ser visto y vivido de distintas maneras a la vez que se pueden habitar distintos territorios. El territorio así concebido, nos lleva a reflexionar: dentro del contexto de la investigación, se justifica identificar las relaciones entre estudiantes y entre estos y los docentes, mediados por la disciplina escolar, a partir de responder diversas preguntas ¿Cómo ubicar las prácticas disciplinarias en la institución? ¿Cómo visibilizar la multiplicidad de escalas, dimensiones, territorialidades, miradas y voces en torno a dichas prácticas? ¿Cómo identificar tensiones, conflictos y coincidencias alrededor de las prácticas disciplinarias?

La cartografía social, de acuerdo con lo expuesto por el colectivo Los “Otros” de La Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, sirve para construir conocimiento de manera colectiva a través de la elaboración colectiva de mapas; Posibilita procesos de comunicación entre los participantes; Pone en evidencia distintos tipos de saberes; Va generando poco a poco un campo de relaciones que facilita la traducción a un mismo lenguaje de todas las versiones de la realidad; Permite recuperar el sentido multidimensional de la realidad y en consecuencia posibilita visualizar el impacto de muchas prácticas, programas y proyectos y Genera procesos de producción de conocimiento y de re-conocimiento para la convivencia entre los miembros de una comunidad, y de éstos con su entorno. Todo, en este caso no solo en beneficio de los participantes sino de la investigación.

El mapa de movilidad y confluencia escolar, intenta recoger gráficamente la percepción de los participantes sobre la importancia del territorio como escenario de relaciones sociales, ubicar interacciones, redes y grupos sociales como elementos de cultura institucional en espacios como pasillos, patios de recreo, distribución de aulas, ubicación de docentes, directivos y coordinadores, campos deportivos y demás espacios de convivencia. En definitiva, se asume que el qué se vive o se ve en los espacios donde habitan los individuos y la interpretación que le dan, constituye en muy buena medida lo que conoce como su realidad. Así, en esta circunstancia, la problemática a comprender más profundamente, mediante la cartografía social, se refiere a las prácticas de disciplina escolar y sus representaciones sociales, para lo cual los observadores y dinamizadores, serán los investigadores. Ver anexo. Para efectos de la presente investigación se desarrollaron ejercicios de cartografía sobre el aula de clase y la institución en general, con los estudiantes de la muestra elegida.

#### 4.4 Procedimiento.

El equipo de trabajo estuvo compuesto por dos investigadores. Todas las actividades de recolección de información se llevaron a cabo durante la jornada de la mañana, en las instalaciones de la institución. Los sitios dispuestos para este trabajo fueron básicamente la biblioteca de la institución y las oficinas de la coordinadora de convivencia y de la orientadora.

El primer contacto se realizó con los estudiantes de ciclo cuatro, a través de la coordinadora de convivencia, al cual, según los objetivos de la investigación que se le plantearon y de acuerdo

con las intencionalidades de la institución educativa, de cara al deseo de profundizar en la comprensión de los problemas disciplinarios, propuso los ocho estudiantes con los cuales se iba a trabajar. El contacto fue individual y una vez explicados los objetivos de la investigación y el papel que cada uno de ellos desempeñaría en la investigación, se procedió a hacer la entrevista de incidentes críticos. En esa misma sesión se definieron otras actividades en las que ellos participarían. Los docentes, escogidos para participar en la investigación también los definió la coordinadora de convivencia de acuerdo con los mismos criterios que para los estudiantes. Los estudiantes y docentes se “clasificaron” de acuerdo con los criterios de mayor y menor indisciplina y de mayor o menor rigidez en la “aplicación” de los criterios de disciplina, para poder recoger puntos de vista comparables y contrastables.

De acuerdo con la información recolectada en esta etapa, se modificaron, ampliaron o construyeron otros instrumentos y se continuó el trabajo con los mismos grupos.

### *Fundamentación teórica.*

En las ciencias humanas, el conocimiento de los hechos sociales no puede reducirse al estudio de fenómenos objetivos y externos al observador. Es decir, el saber construido en la vida común, representa un tipo de racionalidad distinto de aquel que busca conocer un objeto externo. Concretamente, “En la racionalidad práctica, el saber social no se plantea primariamente como un problema de control sobre los hechos externos, lo que encajaría con el modelo de las ciencias naturales, sino como un problema de participación en la vida

comunitaria” (Herrera, 2009, p. 116). Así, el conocimiento socio-histórico no se produce por la contraposición sujeto-objeto, ni busca principalmente constantes o regularidades sino que “Contrariamente, es un tipo de conocimiento que se encuentra siempre referido al contexto, a las circunstancias; que se estructura en la cotidianidad de la vida compartida y que, por lo mismo, implica una dimensión ética” (Herrera, 2009, p. 117).

Por otra parte, la comprensión de algo o de algún fenómeno, junto con el estado de ánimo son las dos estructuras básicas en las que se mueve el hombre, en tanto siempre estamos comprendiendo el mundo y comprendiéndonos en él. “A este tipo de comprender, Heidegger lo llama “primario”, para diferenciarlo de ese comprender asociado a una actitud teórica frente al mundo y que, como tal, resulta “secundario” respecto de la estructura fundamental en la que siempre estamos” (Herrera, 2009, p.122). Mientras que en una descripción quien describe toma distancia del objeto y del contexto, en la otra el objeto es descrito a partir del contexto referencial desde el cual es comprendido. “La comprensión primaria es, justamente, esa en la que nos movemos en nuestro trato con las cosas y con los otros. El mundo aparece primero como significado porque está referenciado a lo que hacemos” (Herrera, 2009, p.123) y es este tipo de comprensión, precisamente, el que interesa aprehender en la presente investigación. Ahora bien, en ese estado de apertura al mundo, que es la comprensión, interpretamos continuamente, prosigue el autor. Sin embargo, la acción de interpretar no se reduce a nombrar algo dado previamente, sino que más bien, lo nombrado queda comprendido en la forma en que lo interpretamos. “El significado que le damos a las cosas no se superpone al objeto mudo

que está ante nosotros; el significado hace aparecer las cosas dentro del mundo del intérprete” (Herrera, 2009, p. 124).

La manera en que la vida humana se va abriendo al mundo consiste en ir transformando, poco a poco, las interpretaciones en las que vivimos. La historicidad de la comprensión devela la apertura en la que siempre estamos como un movimiento permanente. Aunque tal movimiento no se debe entender como un desarrollo lineal y acumulativo de interpretaciones. Por el contrario, la estructura circular del comprender muestra que va del haber previo a la interpretación se caracteriza, principalmente, por poner en entredicho las anticipaciones de las que partimos.” (Herrera, 2009, p.126)

Tal y como sucede en la presente investigación, comparación y cuestionamiento permanente, no son interpretaciones acumulativas, secuenciales sino que el proceso se desarrolla en una espiral continua, en una interacción permanente entre teoría, datos, discusión y análisis y realidad observada.

Entender el proceso de investigación en las ciencias sociales, como interpretación, afirma Herrera, remite a la singular transformación de lo previo, lo cual es posible solo si el intérprete está dispuesto a abrirse a la comprensión de lo otro. Lo esencial aquí, continua el autor, es que la conciencia del investigador se encuentre determinada por tal apertura y no por el seguimiento de un método o de normas de investigación. La “conciencia metódica” Gadamer (citado por Herrera p. 183) “no opera de manera técnica o mecánica, sino que constituye una

explicación progresiva de las condiciones históricas a partir de las cuales el interprete se pone en movimiento hacia la comprensión” (Herrera p.183).

Las ciencias sociales, lejos de asumir los métodos como garantía de correcta aprehensión de los datos relativos a un fenómeno, el dato social no se presupone como algo dado, sino como una construcción que toma forma como resultado de su uso, es decir, el dato solo puede configurarse en medio de una configuración de sentido. Mas que el método, “la experiencia de conocimiento de lo social se encuentra determinada por el proceso histórico de elaboración de sentido del cual hacen parte tanto lo social como el investigador” (Herrera p.203).

Por otro lado, el *muestreo teórico*, (Ramírez et al., 1999) trata de una selección secuencial, vinculada al desarrollo de la fase de interpretación de datos. La estrategia persigue identificar información que permita contrastar las diferentes hipótesis que van surgiendo a lo largo del estudio. Nuevos datos originan nuevas explicaciones que a su vez requieren de nueva información que se debe verificar e integrar como parte de la interpretación del problema analizado. “En realidad, el proceso de selección de datos está controlado por el propio desarrollo de la teoría; cuando se recogen las primeras informaciones el investigador es probable que solo cuente con algunas preconcepciones teóricas que guían su trabajo, pero tras reunir esos datos ya puede formular algunas explicaciones y plantear las preguntas que guíen su trabajo ulterior. [El investigador] debe desarrollar una sensibilidad teórica, es decir, una capacidad para buscar en los datos las respuestas a las preguntas que explican la realidad estudiada” Glaser y Strauss (citados por Ramírez et al., p.140). De hecho en la medida en que se

centra la atención de los investigadores en un problema concreto, en este caso las representaciones sociales de la disciplina escolar y se comienza, a partir de la propia experiencia como docentes, a comparar con la realidad, comienzan a surgir unas primeras aproximaciones a la comprensión de la realidad, a la vez que van surgiendo nuevas preguntas y planteándose la necesidad de nuevos instrumentos o de sustituir o ampliar algunas preguntas a aspectos.

En este mismo sentido, el criterio básico para la selección de los grupos y la transformación de los instrumentos hasta lograr su forma final, es su *relevancia teórica* para el posterior desarrollo de las categorías emergentes.

Un nuevo caso o grupo se elige en la medida en que aporta datos nuevos y significativos para explicar la hipótesis planteadas hasta ese momento. [...] Se produce en el estudio, como consecuencia de esta estrategia, la continua inclusión de casos capaces de proporcionar explicaciones diferenciadas y de permitir el *análisis comparativo* base de la formulación teórica.

(Ramírez et al., p.140)

De tal suerte que, por ejemplo, inicialmente no estaban incluidas en el grupo objetivo la coordinadora de convivencia ni la orientadora.

Por otra parte, el *análisis comparativo*, según lo resume Ramírez et al, se lleva a cabo en diferentes niveles: primero en un nivel conceptual asociado a la selección de cada nuevo informante o grupo, lo cual resulta de suma importancia para determinar el tipo de comparación, más simple o más sustantiva, que pueda llevar a cabo el investigador con los datos y las hipótesis mismas que guían el trabajo. Al mismo tiempo se puede hablar del *alcance explicativo* que los datos pueden tener en relación con el contexto del que los informantes

forman parte. Finalmente la comparación simultáneamente, maximización y minimización de las diferencias y similitudes de los datos que aluden a las categorías de análisis estudiadas en cada caso. Al *maximizar* las diferencias entre los grupos el investigador incrementa la posibilidad de recoger datos diferentes sobre una misma categoría de análisis, mientras que al *minimizar* las diferencias, se incrementa la posibilidad de recoger muchos datos similares sobre una categoría y ayudar a establecer un conjunto de definir un conjunto de condiciones que caracterizan dicha categoría. El proceso comparativo, se detiene cuando se alcanza lo que se denomina saturación teórica (Glaser y Strauss, citados por Ramírez et al., p.141). Saturación que es posible si se tiene perfectamente definido el problema, ya que continuamente surgen nuevos aspectos desde los cuales comprender el problema planteado: así, a partir de esta investigación, por ejemplo, surge, entre otras, la necesidad de incluir las familias y sobre todo de comprender sus condiciones socioeconómicas y educacionales para poder explicar mejor las representaciones sociales de la disciplina en los jóvenes y docentes.

En otro orden de ideas, la *recolección de datos*, Ramírez et al, como estrategia consistente en reducir de manera intencionada y sistemática, la realidad natural y compleja que se pretende estudiar a una representación o modelo que resulte más comprensible y fácil de tratar, es una tarea que en este tipo de investigaciones, se va reconstruyendo a medida que se entra en contacto con la realidad y se interrelaciona esta con la teoría previa y con la emergente del propio estudio. De tal manera que los instrumentos, a medida que se aplicaron se fueron “mejorando” o complementando con otros, de cara a la consecución de información relevante para los propósitos de la investigación.

En esta misma dirección, es importante recordar que el dato obtenido como consecuencia del proceso es una elaboración, un ente inseparable de la estrategia seguida para recogerlo. Los datos no existen con independencia del procedimiento, el sujeto que los recoge o la finalidad que se persiga al recogerlos. Según los objetivos establecidos por el investigador, los datos se recogen para: describir una situación, contrastar una explicación, interpretar lo que otros piensan, analizar lo que piensa el investigador y ayudar a que otros tomen conciencia de un problema o de posible vía de solución. Objetivos que a nuestro parecer, no son de ninguna manera excluyentes.

Más aún, es imprescindible, entender que el dato encierra un contenido informativo acerca de la realidad interna o externa de los sujetos estudiados, la cual será usada con propósitos indagativos.

Al recoger los datos, el investigador no toma directamente las realidades que ante él se presentan, sino que se da un proceso de percepción de las mismas, identificando los elementos que las componen y, frecuentemente, enunciando proposiciones narrativas que tratan de describirlas. Tanto el modo en que se focaliza su percepción como el modo en que se da cuenta de ella, implican un referente teórico y conceptual que condicionan el modo de interpretar lo que sucede ante sus ojos. (Ramírez et al., p.198)

El *análisis de datos*, por su parte, se entiende define como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de

investigación” (Ramírez et al., p.201). Los principales pasos en el análisis de datos propuesto por Miles y Huberman (citados por Ramírez et al) son:

*Reducción de datos.* Es decir, la simplificación, el resumen, la selección de la información para hacerla abarcable y manejable, por medio de tareas como la categorización y la codificación. La reducción de datos también incluye el descarte o selección para el análisis, de parte del material recolectado, teniendo en cuenta ciertos criterios teóricos o prácticos. La labor a su vez comprende la *separación en unidades* que resulten relevantes y significativas. La separación en unidades puede hacerse según criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales o sociales, siendo el temático el más valioso en el análisis. *Identificación y clasificación de unidades* consistente en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que permitan clasificarlas en determinada categoría de contenido. En cuanto a la categorización es deseable que se cumplan los criterios de exhaustividad (cualquier unidad debe poder ser ubicada en una categoría); exclusión mutua (cada unidad se incluye en una sola categoría) y único principio clasificatorio (las categorías son elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación). *Síntesis y agrupamiento.* Estas actividades están presentes cuando se sintetiza en una megacategoría la información contenida en varias categorías con algo en común o cuando se definen metacódigos que agrupan un conjunto de códigos.

*Disposición y transformación de datos.* Si se quiere llegar a extraer conclusiones de los datos es necesario presentarlos, disponerlos de algún modo ordenado, abarcable y operativo de

cara a resolver las preguntas de investigación. Cuando este ordenamiento conlleva además, un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se habla de transformación de datos. Los datos generalmente se pueden disponer en gráficas, matrices o redes. Pasos que, por supuesto son de mayor relevancia al permitir extraer conclusiones, al menos parciales, del problema planteado.

Conclusiones que no son el resultado del análisis mecánico de la información recolectada sino que implican el examen crítico de los discursos provocados a través de los instrumentos utilizados en la investigación. El *análisis crítico del discurso* se enfoca especialmente en el desentrañamiento de las relaciones de poder entre los actores estudiados, el modo como estas son producidas y en poner de relieve que dichos discursos, por diversos motivos, no son totalmente transparentes, sino que a veces son manipulados o legitimados, muchas veces sin total claridad, por quienes detentan el poder o sus influencias. Así, las entrevistas semiestructuradas, de incidentes críticos y la cartografía permiten visibilizar, movilizar, a partir de propuestas y preguntas activadoras, discursos, orales, escritos y gráficos que permiten identificar representaciones sociales sobre el objeto de estudio, de los involucrados en el estudio

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis cualitativo se basa en la Grounded Theory según se propuso para la presente investigación. Según Strauss y Corbin (1990) (citados por Araya p.70) “las metodologías cualitativas son, básicamente, una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de

conceptos y son precisamente dichos conceptos los que permiten la necesaria reducción de la complejidad de la realidad social. Mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos es que se genera la coherencia interna del producto científico”.

El método comparativo constante, afirma Araya, forma en que se conoce el procedimiento de la Grounded Theory, busca construir modelos teóricos acerca de las interrelaciones de los diferentes aspectos del fenómeno estudiado. Así, una teoría fundada empíricamente deberá explicar al mismo tiempo de describir, lo cual hace de esta metodología una alternativa indicada para el estudio de las RS, ya que permite tanto el estudio de sus contenidos (aspecto descriptivo) como de su estructura interna (aspecto explicativo). Recordemos que este estudio únicamente pretende describir los contenidos de las RS.

Sus procedimientos de análisis, permiten reconstruir las representaciones en dos etapas:  
a) análisis descriptivo y b) análisis relacional.

El análisis descriptivo permite reconstruir inductivamente categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de representaciones singulares. Al finalizar esta etapa, se obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de las RS del grupo social investigado. En el análisis relacional, por otra parte, se reconstruye la estructura interna de las RS, es decir las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos.

### *Las etapas de análisis.*

Al aplicar los procedimientos de la Grounded Theory, se debe realizar una labor inductiva, disponiendo para ello de un diseño metodológico flexible que le permita integrar información inesperada y contrastar sucesivas hipótesis (Strauss y Corbin, citados por Araya). En esta metodología al trabajar con categorías emergentes, se maximizan las posibilidades de descubrir aspectos acerca del objeto de estudio.

El análisis descriptivo, consiste en construir códigos abstractos a partir de datos particulares. Para ello, el primer paso es la codificación de los datos obtenidos, la cual incluye todas las operaciones a través de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y luego articulados analíticamente de una nueva manera. Este tipo de codificación se denomina codificación abierta y su objetivo principal es abrir la indagación y los conceptos y códigos generados a través de la codificación tienen un carácter provisional. Este análisis permite identificar los principales componentes representacionales (las categorías principales) y organizar sus contenidos jerárquicamente. La segunda etapa, el análisis relacional o reconstrucción del núcleo figurativo, incluye dos pasos sucesivos: la codificación axial y la codificación selectiva.

En resumen, el procedimiento de la Grounded Theory implica las siguientes operaciones:

1. La codificación abierta: comporta dos momentos. El primero se refiere al tratamiento de los datos brutos, los cuales se comparan constantemente. Posteriormente se les asigna un código común a los fragmentos de una entrevista que comparten una misma idea, advirtiendo que en este momento cualquier interpretación es provisional.

El segundo es el desarrollo de categorías iniciales, es decir la búsqueda sistemática de las propiedades de la categoría. Es fundamental que ambos momentos se acompañen del registro de notas teóricas, analíticas e interpretativas. Este segundo momento es el puente con la siguiente operación.

2. La codificación axial. Significa el análisis intenso de una categoría en términos de los elementos del paradigma de la codificación, el cual a su vez implica el análisis de las propiedades de la categoría (antecedentes, condiciones en las que varía, las interacciones de los y las actoras, estrategias y tácticas de estos y consecuencias).

La codificación axial permite develar las relaciones entre las categorías permitiendo, por lo tanto, avanzar hacia el paso siguiente que es la integración de categorías y sus propiedades.

3. La codificación selectiva: implica la integración de la categoría y sus propiedades, o sea el proceso de reducción de categorías por descarte, por fusión o transformación conceptual en otras categorías de nivel superior.

El procedimiento, por último, sugiere el trazado de esquemas gráficos para facilitar no solo la descripción, sino también la explicación de los elementos que se relacionan alrededor del fenómeno que es objeto de estudio. En el plano de la teoría de las RS dichos esquemas cumplen la función de visualizar los componentes que se organizan y jerarquizan alrededor del núcleo central de una representación social (Araya p.73).

El siguiente gráfico resume las elaboraciones reflexivas realizadas y los procesos de codificación y agrupación que permitieron identificar los principales componentes representacionales, sus interacciones fundamentales y la organización de sus contenidos.

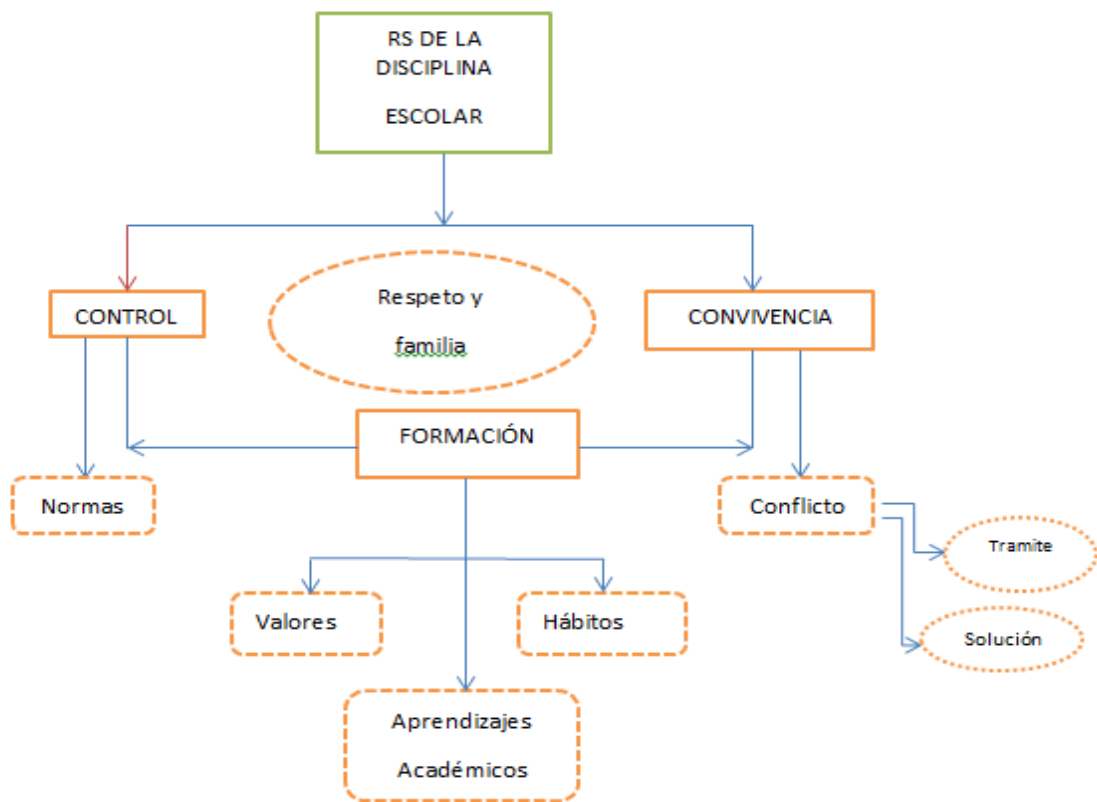


Grafico 1. Esquema figurativo de la disciplina escolar. Diseño propio.

El gráfico señala como ejes principales de las representaciones sobre la disciplina escolar la convivencia y el control, aun cuando la formación es un componente, que sin ser demasiado relevante para los entrevistados, no se puede desconocer en cuanto es la razón de ser de la institución educativa y de los actores que en ella intervienen. Las características y componentes de los núcleos figurativos (control y convivencia) se describen más detalladamente en el árbol de categorías de la gráfico 3 (Árbol de categorías) y en el ítem 5.1 de análisis de la información. Igualmente la familia y el respeto son elementos que sin ser centrales al concepto de disciplina, son transversales a todas las interacciones, las cuales se orientan por la disciplina pero a su vez le dan forma a la misma..

Por otra parte, como continuación de la elaboración teórica construida durante el proceso investigativo, estas interrelaciones se fueron precisando y profundizando hasta lograr una comprensión de las mismas, la cual se describe mediante el siguiente mapa mental.

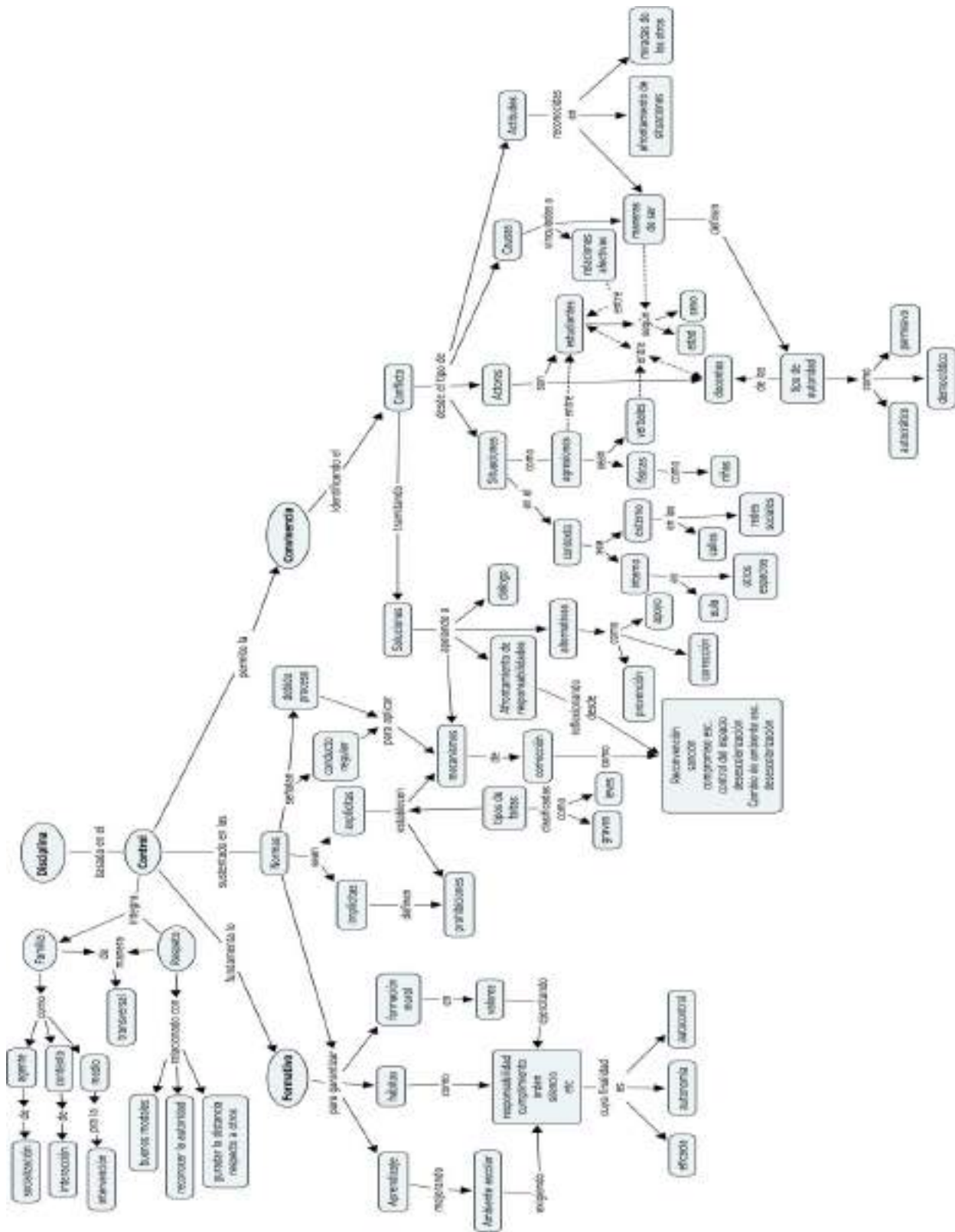


Gráfico 2. Mapa mental de la disciplina escolar. Diseño propio.

## 5.1 Análisis de la información.

A partir de las elaboraciones anteriores, expresadas en el esquema figurativo y en el diagrama teórico, es posible configurar el análisis de resultados de la investigación. Resultados que son el inicio (o la continuación) de un debate en las instituciones educativas, especialmente en la OFB y que pone en discusión algunos puntos de vista, tanto de los docentes y estudiantes como de los investigadores. La investigación no pretende dar puntos de vista finales ni mostrar verdades acabadas respecto al tema de la disciplina, sino más bien proporcionar otro punto de partida de estudio de un tema preocupante para la sociedad y para la misma institución.

Tomando en cuenta estas aclaraciones, esperamos que los lectores de los resultados de esta investigación, (especialmente la comunidad OFB) obtengan algún provecho de los mismos y se animen a continuar y enriquecer la discusión. Ese es el principal objetivo de este trabajo.

Enfoque *dramatúrgico*.

Como estructura para el análisis del conflicto en la institución, los investigadores nos valdremos de algunos elementos del enfoque dramatúrgico construido por Erving Goffman, citado por Chihu & López, lo que nos permite ver el conflicto como una actuación (*performance*), en la cual cada actor se identifica e identifica a los demás desempeñando unos roles propios. En la construcción la representación dramatúrgica, se sigue un proceso que contiene como componentes:

- a. La definición de la situación. La existencia de una idea acerca de la situación y de la acción que se desarrolla en esta situación en forma de imagen, tema, argumento o guion.
- b. Elección de un escenario. El área de acción no es un objeto existente fuera de la instancia de interacción, más bien es definido dentro de esa instancia. Esta área de acción es, siguiendo la analogía dramática, el escenario propiamente dicho en donde se desarrolla la actuación (*performance*).  
  
La audiencia que es la que observa la actuación y reacciona a ella, está incluida en esta fase de elección del escenario.
- c. Reclutamiento de actores y ensayo de sus papeles.
- d. Representación.

Como no se trata de utilizar absolutamente el desarrollo del enfoque de Goffman, nos remitiremos a algunos aspectos descriptivos que permitan dar un sentido al proceso del análisis de la información, y entender formas de relación entre las variables observadas.

De acuerdo con lo planteado, a continuación se describen las categorías, subcategorías, propiedades y descriptores que sintetizan la información recolectada, y que permiten su análisis. Su ordenamiento se describe en el siguiente árbol de categorías:

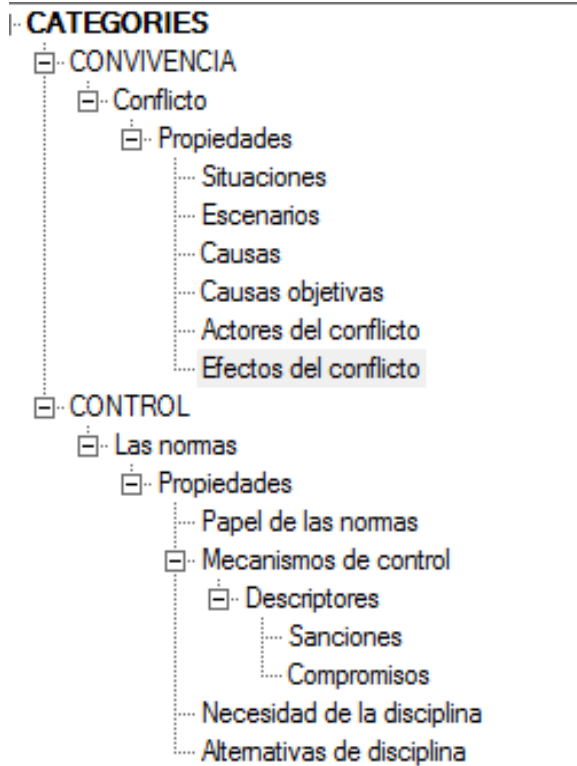


Gráfico 3. Árbol de categorías. Diseño propio.

Categoría: CONVIVENCIA

Subcategoría. CONFLICTO

La idea de conflicto más común, hace referencia al choque violento o no entre dos o más actores, que se activa en razón de la incompatibilidad de intereses, pero aun así, su explicación es mucho más compleja, sobre todo si entramos a pormenorizar todas y cada una de las condiciones que entran en juego en su explicación, y por supuesto, las variadas explicaciones que sobre su comportamiento se derivan (Jares, 1997). El conflicto dentro de la organización escolar, debería representar más que una amenaza, una oportunidad en la que sus distintos

estamentos evidencien sus intereses, y se permitan la oportunidad de desarrollar la institucionalidad desde la solución negociada. En vista de los principios teóricos y conceptuales que estructuran esta investigación, nos inclinaremos por definir el conflicto desde la teoría del Interaccionismo Simbólico (IS), sin desconocer de lleno las múltiples miradas que al respecto han establecido otras teorías.

Anselm Strauss, citado por Domínguez & García (2003) co-fundador de la Teoría Fundamentada (TF), previamente había estructurado la Teoría del Orden Negociado (ON), en la que señaló que las organizaciones (en este caso la Escuela), no se conducen explícitamente por un orden determinado por las reglas o las jerarquías preestablecidas, sino por las transacciones cotidianas que los distintos miembros de la institución construyen basadas en la tipo de las relaciones mutuas, en el grado de empatía, y en los fines comunes que entre otros definen la funcionalidad institucional en su conjunto; esto porque, dentro de las instituciones los sujetos presentan diversidad de intereses, ideologías y principios, y por tanto, generan vínculos colectivos de diferente orden que bien se pueden enfrentar en un momento determinado. Esto hace que las reglas sean sólo referencias, pero no son marcos suficientes para delimitar el comportamiento de cada uno dentro de la institución, pues las reglas mismas entran en la dinámica de las transacciones. Pero hablar de un ON, no significa que medie un acuerdo tácito y formal, sino más bien una realidad construida a partir de intercambios permanentes.

El conflicto sería por tanto, una pugna generada por antagonismos resultantes de la incompatibilidad de significados propios de algunos objetos sociales, para algunos grupos o sujetos, y por la dificultad para compartir y modificar esos significados de manera generalizada. Pero también cuenta el desequilibrio en el poder de los actores, que hace que algunos elementos sean objeto de resistencia o de adaptación, lo que también permitiría la existencia de diferentes formas y niveles de conflicto. En el caso de la institución educativa, encontramos que existe un orden institucional, en el cual podemos identificar formas de conflicto generadas por la incompatibilidad de visiones y posiciones dentro de la institución, teniendo características diferenciadas (inter e intra) los estudiantes, los docentes y los directivos.

A pesar de la normatividad institucional (y como producto de ella), el conflicto se presenta como una realidad cotidiana, de manera velada o explícita, que para el caso del I.E.D Orlando Fals Borda, implicaría unas determinadas situaciones, causas, contextos, actores y actitudes.

*Propiedad: ¿Cuáles son las situaciones que más afectan la convivencia entre los miembros del I.E.D Orlando Fals Borda?*

Las manifestaciones del conflicto en la institución se manifiestan dentro de un conjunto de situaciones de diversa naturaleza que involucran a sus distintos miembros. Es evidente la creciente preocupación que generan los conflictos protagonizados por los jóvenes, muy particularmente aquellos que involucran hechos violentos. La mayoría de los informantes

señalan que los conflictos más frecuentes y de mayor impacto son las agresiones físicas, entre las cuales predominan las riñas.

Estábamos en cafetería y un compañero... había un charquito de agua y entonces yo me tropecé y le moje la parte de atrás de los pies, entonces me empezó a agredir y le dije que qué le pasaba que había sido sin culpa y él me seguía pegando con la mano. Yo reaccione y le metí un cabezazo. No sabía qué hacer, no sabía cómo reaccionar. *(Estudiante)*

Esto no significa que toda situación de agresión se limite a las riñas, puesto que hay otras situaciones cotidianas, en las que la agresión adquiere otras características, tal es el caso de los juegos entre compañeros, como una forma de diversión a expensas de la agresión hacia otros.

Sí, nosotros bajamos por la "rampla" y allá en el patio de abajo fue cuando lo empujaron, y ahí fue cuando el quedó así que no se podía mover (...). No, lo que pasa es que los más grandes, los de décimo y los de once se creen mucho con nosotros los chiquitos, entonces, a uno lo empujan, le hace zancadillas y sin uno no hacerles nada. *(Estudiante)*

Unos grandes se la pasan con unos sacos y le tapan a uno la cabeza y los agarran a calvazos...y entonces yo los quité, los empuje duro y una profesora nos vio y nos mando a rectoría. Yo tenía jugo en la mano y se los mandé y salí corriendo por las escaleras y la profesora nos vio. *(Estudiante)*

Los informantes coinciden en señalar que una agresión no suele corresponder a una razón objetiva, resulta más como una reacción espontánea a situaciones que bien se pueden presentar en el lugar y en el momento inmediato.

Los problemas más comunes de los estudiantes tienen que ver con la falta de tolerancia, ellos viven en un mundo, considero yo, un poco violento, por modos de comunicaciones, por su familia que tiene que salir a trabajar, ellos crecen solos, por la televisión, por un montón de cosas. Entonces ellos tienen un grado de emocionalidad muy alto, y no tienen la tolerancia debida, entonces, aquí hay una pelea, y usted va y mira, y empieza a investigar por qué es la pelea, y no hay nada que trascienda en una pelea, no hay un motivo real para la pelea, es como, “ese día yo me levanté con el pie izquierdo, entonces me fui y me peleé con otro”. Por el lado de los muchachos es eso, que no es tan grave, es decir, el colegio no tiene tanto estudiante, entonces las peleas son muy bajas, por ahí se presentarán unas dos o tres semanales, y no tan trascendentales. *(Docente)*

Dentro de las actitudes que suelen anteceder a una agresión física, está la agresión verbal, el insulto que resulta como un activador puntual de la agresión que sobreviene. Pero no solo detonante, sino también fin mismo de la agresión. Agredir con palabras, con sobrenombres, con expresiones, todo se puede reconocer como parte de la agresión entre estudiantes.

Los problemas más comunes son riñas que comienzan con el maltrato verbal, apodos, burlas, chanzas pesadas. Entonces lo siguiente a eso es la respuesta agresiva, con groserías, con

maltrato, comenzar a meter a la mamá en el cuento, "es que su mamá es, es que la suya es peor", y ya se va llegando al nivel de lo físico. Tanto así, que también hemos tenido ya varios estudiantes, portando armas blancas, hasta el momento, gracias a Dios ni se ha detectado ni se ha evidenciado armas de fuego, pero armas blancas. *(Docente)*

La agresión también se dirige en contra de los docentes. Los estudiantes llegan a proferir insultos directos, que bien pueden ser verbales, textuales o en algunos casos gestuales. Estos se presentan algunas veces con una intención de retaliación, resultante primordialmente de una situación explícita inmediata o de resentimientos existentes con antelación.

Eso pasó, bueno, entramos a clase y ella no estaba ahí en el salón, entramos con mi amiga y cogimos un corrector y le escribimos, si, y le escribimos disque, le escribimos "perra" en el escritorio a la profesora. *(Estudiante)*

Yo lo grité, pero al fin y al cabo al día siguiente le pedí disculpas. Le dije (al profesor) que me hiciera el favor y me respetara, que si trataba la familia de él así que no viniera a portarse así conmigo. *(Estudiante)*

Por otra parte, la agresión verbal no solo se presenta entre los estudiantes, también se presentan formas de agresión verbal de algunos docentes para con los estudiantes, representadas en el uso de términos, tonos y expresiones que si bien no expresan un insulto explícito, son captados por el estudiante como un insulto o una ofensa.

El profesor empezó a tratarme de payasa, a mi no me gustó para nada, yo casi le pego, yo no me se controlar. A veces pasan problemas pero uno no quiere. Después me encontré a la coordinadora y ella me llevo hasta el salón. A mí me tiene que respetar para que yo lo respete. En todo caso le pido disculpas. Como yo estoy en el programa de conciliación yo le pido disculpas. Al fin y al cabo yo siempre con él paso con 100. *(Estudiante)*

También hay profesores que les hablan mal a los estudiantes... les dicen bobos... Hay profesores que a uno lo ofenden solo con las palabras... ellos dicen bueno eso no es grosería... que parecemos enfermos mentales, que parecemos niños chiquitos... ellos piensan que como no es grosería no nos va a afectar a nosotros. *(Estudiante)*

Aunque los conflictos de mayor trascendencia incluyen alguna forma de agresión, también es posible identificar la presencia de otras formas de conflicto, que aunque con menor intensidad y capacidad de conmoción, suelen manifestarse con una regularidad casi diaria. Dentro de estas situaciones, se establece que hay una tensión propia de una lógica de control-escapatoria, ya que mientras los estudiantes recurren a violaciones menores de las normas, los docentes apelan a una actitud de control puntual y constante de estas actitudes.

Bueno, desde que se abre la puerta, son la falta de responsabilidad en la llegada, falta de responsabilidad en el porte del uniforme que es lo que lo caracteriza, desorden en las clases, o sea, que uno hizo un comentario y a raíz de eso se genera blablabla (...) *(Docente)*

La institución tiene una organización propia para el ingreso de los estudiantes a las respectivas sesiones de clase, facilitado por la asignación de aulas especializadas para algunas asignaturas, por lo que los estudiantes rotan al interior de la edificación en busca de sus respectivas clases. Es precisamente en medio de estas rotaciones, y de algunas otras oportunidades, que los estudiantes evaden actividades académicas.

Hay evasión dentro del colegio, los estudiantes rotan, fácilmente se quedan por el camino, se demoran en llegar, se esconden en el hueco del segundo piso, en las gradas de la cancha de arriba, en los baños de primaria. Es difícil que se queden en un solo lugar, hasta que alguien los ve y los manda a clase. El juego del gato y el ratón. “Yo mamo gallo lo más que pueda hasta que me entren”. En teoría todos los estudiantes deben entrar a clase y permitírsele entrar, algunos los dejan un rato afuera hasta que les dicen que puede entrar. Creo que algunos los manejan con puntos. No hay norma general. *(Docente)*

Dentro del rango de importancia en las situaciones cotidianas, hay también un especial énfasis en lo que respecta a la presentación personal de los estudiantes. Para ellos, significa un motivo de reclamo por el derecho a expresar su modo de ser a través de su apariencia, es una forma de demostrar su individualidad representada en el estilo del cabello, el uso de joyas y accesorios, de prendas alternativas, o personalización de faldas, pantalones y sudaderas, mientras que para los docentes es un indicador del cumplimiento de las normas institucionales, pues sugieren que la norma encarna un carácter formativo, que al ser acatada a cabalidad demuestra una mayor cualidad personal y sentido de pertenencia para con la institución. En este sentido, predomina una visión tradicional que ha hecho del uso del uniforme un

instrumento de control y un aspecto a ser controlado. Un debate que ha trascendido los muros de las instituciones, al llegar a las instancias legislativas y judiciales para su aclaración y solución, hasta tal punto, que la Corte Constitucional ha proferido varias sentencias de tutela, en las cuales ha recalcado la inviolabilidad del derecho al libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Es de resaltar la insistencia institucional en el cuidado de la infraestructura, del mobiliario y de los espacios comunes. En algunos puntos de la edificación al igual que en pupitres, es visible la presencia de trazos hechos por los estudiantes. Sin embargo, este tipo de acciones han sido señaladas más como una falta de sentido de pertenencia, que como actividades vandálicas

Otro aspecto de reiterada recurrencia como factor que afecta la convivencia en la institución, es el que comprende las situaciones académicas. Las cuales también han sido elevadas a lo normativo-disciplinario. Incumplir con los deberes académicos es considerado por los docentes como una falta. No hacer tareas y trabajos, no presentar evaluaciones, incurrir en fraudes, son actuaciones que entran tanto en la dimensión normativa como sancionatoria. Como es de entenderse, el propósito formal de la escuela es el aprendizaje, de modo que, cualquier factor que altere este proceso, es señalado como perturbador de la misión educativa conferida a la institución. Los aspectos académicos en general, están destinados a garantizar los resultados educativos esperados (medidos por las pruebas externas), pues al fin y al cabo, son

determinantes en la obtención de sujetos productivos socialmente, productividad actual y futura.

Académicamente, de que los muchachos no cumplen con sus deberes académicos, como no traer sus elementos, no hacer tareas, no estudiar, todo lo que tiene que ver a nivel academias. En la parte de convivencia con muchachos, que son irrespetuosos, que no hacen caso, que no cumplen con el uniforme, que llegan tarde, eso en sí. *(Docente)*

Los deberes académicos son el conjunto de actividades que evidencian las acciones seguidas por los estudiantes, y que demuestran el grado de efectividad alcanzada por estos, previa instrucción de los docentes. Dicho de otro modo, en cada actividad realizada se espera que quede plasmado un indicio del saber adquirido, entonces, al incumplirse con la entrega o calidad de esas evidencias, se supone que hay una afectación del conocimiento que se debía adquirir. El estudiante es sancionado por su incumplimiento, pero no hay reflexión acerca de otros factores vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje que recaen en la responsabilidad del docente, y que resultan incuestionables,

“las lamentaciones acerca de las clases “pasivas”, silenciosas, apáticas no tiene otra causa que esta ceguera sobre los efectos que produce en los alumnos la limitación institucional de la que son portadores los enseñantes, con independencia de sus cualidades relacionales y que convierten cualquier expresión libre de la clase en algo muy arriesgado” (Defrance, 2005, p.71)

Mención aparte se hace del consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA). Hay conocimiento de su presencia, pero no se identifica su magnitud, el tema apenas fue nombrado por los entrevistados como parte del conflicto, a pesar de estar señalado como una falta

disciplinaria, y tratado como tal. Existe una idea compartida por algunos de los estudiantes y docentes, acerca de que es más una manifestación de un problema personal para el consumidor, que un factor de conflicto para con los demás. Esto en virtud del tratamiento diferenciado que se ofrece a estas situaciones, que entran directamente a revisión por cuenta de la Orientadora.

En algunas ocasiones... Igual hay ciertas faltas como situación de consumo (de drogas) dentro del colegio, más que una falta es una situación en la cual el chico está siendo vulnerable por alguna situación de riesgo, lo que hay que hacer es buscar ayuda. El conflicto no es saquémoslo, echémoslo, veamos cómo nos deshacemos de él, sino veamos que vamos a hacer por este muchacho. Conductas de riesgo para sí mismo, que si llevan implícitas ciertas faltas como que se evade de clase, traer ciertas sustancia ilícitas... mas que la falta es ver que está pasando con él.

*(Docente)*

En conclusión, en la institución se presentan situaciones de diferente naturaleza que involucran a sus miembros, siendo las agresiones las que mayor afectación generan en el ambiente escolar. Los entrevistados, dejan ver una especie de desconfianza mutua, marcada por una predisposición ante las actuaciones de los otros. Se observa una actitud de permanente vigilancia de los docentes ante el proceder de los estudiantes, y una precaución de los estudiantes para no dejarse observar. En los estudiantes está presente en sus afirmaciones la percepción de que un problema se puede generar en cualquier momento, en cualquier lugar y por cualquier causa, el “no meterse con nadie para que nadie se meta conmigo”, evidencia que las distancias mutuas son una especie de trinchera, desde la cual se puede responder cuando

sea necesario. El docente en cambio, cuenta con las herramientas normativas y con la intención de hacer valer su posición de autoridad para dirimir cualquier situación que se torne problemática.

*Propiedad: ¿En cuáles escenarios se presentan los conflictos?*

Dentro de la idea de contexto expuesta inicialmente, es evidente que este no se limita solamente al espacio físico en el que ocurren las situaciones, sino que además, es posible señalar a los actores externos que de una u otra manera inciden en lo que sucede. Las familias, los factores socioeconómicos, las condiciones de trabajo, el cuidado de los hermanos e inclusive las redes sociales y los medios de comunicación inciden en diversas medidas sobre los conflictos tal como se irá viendo en el transcurso del análisis. En cuanto a las agresiones, los estudiantes afirman que hay una forma de ver el conflicto cuando este sucede dentro de las instalaciones del colegio y otra cuando se presenta fuera de él. No obstante, a pesar de que las riñas son los hechos más graves no los más frecuentes.

Si bien es cierto que se presentan casos de agresión mutua dentro del aula u otros espacios compartidos, los hechos de mayor impacto se extienden a la calle, hablamos de las riñas, cuya situación contiene otros ingredientes que al parecer de los entrevistados, pueden hacer de estos conflictos algo inmanejable, pues intervienen factores no reglamentados que impiden que se les ponga un límite. Los estudiantes, sea como protagonistas de estos hechos, o como espectadores, señalan que hay una amplia comunicación de lo que sucede fuera de la

institución. La información de que hay posibilidades de pelea se difunde, de modo que hay un buen número de espectadores alrededor de los hechos que se presentan.

Hace como tres semanas, íbamos subiendo a la casa de una compañera a ver una película, y nos dijeron que había una pelea, y que era un compañero del salón, fuimos a mirar, y efectivamente, estaban peleando con cuchillos, en esos instantes se metieron todos los del salón y se metieron otros de la tarde que bajaban a entrar, y pues, fue una pelea grande. Nadie salió herido y nada por el estilo, y en ese mismo rato, hubo una pelea entre niñas, no sé por qué, se arañaron la cara terriblemente, se arrancaron el cabello, se alzaron las faldas, ¡mejor dicho! *(Estudiante)*

Entrevistador: ¿Las peleas se presentan continuamente dentro de la institución?

Entrevistado: Dentro de colegio no. Fuera del colegio son como más pilos, o sea, organizan más las cosas para que no haya problemas, entonces se van a lugares diferentes, digamos, se riega la bola que hay una pelea, entonces se van a parques o esquinas a donde nadie los ve, que es fuera de la institución. *(Estudiante)*

La idea de que la calle es el escenario para solucionar los problemas, no siempre concluye en tal solución. Si bien algunos de los estudiantes coinciden en señalar que ciertos problemas no pasan de la pelea, de ese momento de “desofenderse”, indican que otros si han llegado a complicarse, pues se salen de control. Parte de ello radica en la intervención de personas ajenas a la institución, quienes comúnmente forman parte de grupos de pares, que hacen presencia como respaldo a una o las dos partes involucradas. Llamar a los del “parche”,

al “combo”, e incluso a familiares, se constituye en una forma de obtener mayor capacidad de confrontación y de cierta forma, de intimidación.

Ese fue un poquito más grave. Es que lo que pasaba es que yo, es que yo me la paso con una banda de los Sureños (barra de hinchas de Santafé), que eso queda ahí arriba en Santa Librada, entonces yo tengo un primo que él es incluido ahí, entonces ese día, a mi me gustaba un niño de la tarde, y mi primo no se la llevaba bien con ese niño de la tarde, entonces ellos se pusieron cita y se vieron un día aquí afuera del colegio, aquí abajito, se vieron, bueno, se pararon (se enfrentaron). *(Estudiante)*

De otro lado, los estudiantes señalan la presencia de armas en algunos enfrentamientos, principalmente armas blancas, garrotes, piedras, etc.; Incluso, que dentro de algunos grupos, la posesión de navajas (*patecrabas*), se convierte en un elemento diferenciador sea del individuo, o de su grupo de pares. Un docente señala que no han advertido la presencia de armas de fuego en poder de los estudiantes.

El año pasado yo estudiaba en la tarde, yo salí del colegio, en eso de las seis y media, y ya está muy oscuro; cuando yo salí y miré, yo hablaba con una compañera de once, entonces la jalaban de atrás del cabello y una muchacha se le abalanzó y sacó un cuchillo de unos quince centímetros, y se le abalanzó encima a apuñalarla, en eso yo me asusté mucho, entonces yo me volteé y cogí por el cabello a la otra muchacha y la jalé al piso, y le quité el cuchillo. *(Estudiante)*

(...) entonces mi primo le dijo a los compañeros de esa barra que si podían bajar a respaldarlo, entonces ellos ese día bajaron, dizque con cuchillos, con bolillos, con todo, con cadenas gruesas, que a pegarle al chino. *(Estudiante)*

Los docentes expresan que se enteran de estas situaciones con posterioridad, y que esto sucede de una manera muy informal, algún estudiante informa lo que pasó y uno que otro detalle. En ciertas ocasiones, sucede a manera de confidencia, pues hay preocupación por denunciar los hechos plenamente para no involucrarse en dificultades con sus compañeros. Pero en el caso de conocer hechos que se presentan por fuera del colegio, se ha llegado a buscar la intervención de autoridad de policía, los docentes consideran que no cuentan con la potestad ni las garantías para intervenir en conflictos externos.

(...) el contacto con la policía, porque ha habido ocasiones en las que ha sido necesario llamarles, no para cosas internas, pero que si han comenzado acá, y que se quieren arreglar afuera, entonces cuando se detecta esa situación policía, policía inmediatamente pedimos el apoyo del comandante de la estación y del comandante del CAI también, quien ha dejado personalmente los números de contacto, para ubicarlo rápidamente. *(Docente)*

Aquí en el colegio también hay peleas pero nadie se da cuenta. Afuera el martes pasado que un chino trató mal al otro y entonces dijo que le iba a cascar a la salida y se le fueron como 7 chinos a pegarle... afuera en la salida. Los profe se fueron, la única que salió fue la orientadora *(Estudiante)*

Ahora bien, los espectadores de las riñas, bien pueden o no jugar un papel dentro del desenvolvimiento de los acontecimientos. Aunque se evidencia, que en la observación externa de los compañeros que asisten a la confrontación, hay un cierto nivel de legitimación de la agresión mutua, varias llegan ser las sensaciones acerca de lo observado. Algunos animan a los que pelean, otros simplemente observan, otros permanecen ante la preocupación por lo que pueda suceder.

¿Los demás que se encontraban allí, que hacían mientras los estudiantes peleaban?

Les decían que peleen, que peleen, y los empujaban así para que se acercaran más. *(Estudiante)*

¿Qué hizo usted en ese momento?

Pues observar, no sabía si ir a decirles algo, porque como le dije, uno no sabe si por ayudar a conciliar, pueda salir lastimado. *(Estudiante)*

Los demás, todo mundo bien y ya después nadie sabe nada, por ser problemas ajenos. Hacían comentarios: “le pegó reduro” Nadie animaba, todos callados. Todos estaban como a cinco metros. Se venían acercando cuando se estaban peleando. Nadie se metía: ni dele, ni no le pegue. *(Estudiante)*

Pero otra llega a ser la concepción de las personas que no hacen parte del grupo de estudiantes del colegio y/o personas involucradas en las riñas. La desaprobación y el señalamiento son la respuesta de la comunidad externa, quienes pueden ver a la institución en su conjunto como un problema para la tranquilidad de quienes habitan en el sector.

¿Qué hacen las personas que pasan por el lugar y que no son del colegio?

Se asustan, como a los diez minutos suenan las alarmas ahí llega la policía, y los corren. Hace unos días detuvieron como a cinco estudiantes de este colegio, pero no sé que habrá pasado con eso, fue el mismo día del problema. *(Estudiante)*

Lo que sucede dentro de los espacios del colegio bien puede verse de otra manera, porque la magnitud de las situaciones suele ser menor, pero igual, la visión y la intervención de quienes observan los sucesos, evidencia la manera, la percepción de lo que acontece y su forma de reaccionar. De este modo, encontramos reacciones indiferentes, complacientes, solidarias y controladoras.

¿Qué hicieron las personas que estuvieron en el salón en ese momento?

La profesora dijo que qué nos ponían, que si una sanción o llamar a los padres de familia, entonces yo dije que las dos cosas, y llenos de risa, y por ahí decían algunos que eso estaba bien, y otros que bueno, que eso estaba muy mal, pero la mayoría, o todos se rieron. *(Estudiante)*

Nada, (los demás) se rieron, ellos son muy pasivos, les da risa todo. Son inmaduros, ninguno se mete conmigo. Mis compañeros me dijeron, ¿usted por qué es así? Yo les dije, “pero es que si uno no se hace respetar, uno que hace. *(Estudiante)*

Si uno está viendo. Uno habla qué pasa y ellos dirán. Uno nunca sabe la reacción de otro. Yo me metería a decir qué es lo que pasa, por qué reacciona así. Intervengo para que haya alguna solución y no terminen haciéndose daño uno al otro. *(Estudiante)*

Pero pues, nadie se había dado cuenta ni nada, entonces, nos zapearon, que nosotras habíamos entrado alcohol aquí al colegio, entonces nos zapearon y al ratico o la media hora, nos llamó el director de curso nos dijo que cómo así que nosotras habíamos entrado alcohol aquí al colegio, que supuestamente algunos dijeron que nosotras estábamos borrachas. *(Estudiante)*

A lo largo de la investigación, la referencia acerca de la familia fue constante por parte de los docentes, se le evidenció como agente de formación de los estudiantes, como un medio para la atención de situaciones y como un contexto en donde se desenvuelve socialmente el estudiante. En este sentido, los docentes se refieren al contexto familiar, como aquel en el cual el estudiante aprende y valora el conflicto, se integra en su vida, puesto que no hay un contexto que le muestre otras formas de ser.

Causas de solucionar los problemas “a golpes”: Uno, sí es el contexto familiar, muchos vienen de situaciones de maltrato, donde ven que a la madre se maltrata y ven que la mamá resuelven los problemas es de esta manera. Creo que el primer núcleo, es como eso: ver cómo se resuelven los problemas en mi casa. Si es un niño, entonces uno puede preguntarle qué pasa si a usted le pegan y llega a la casa: mi mamá me dice que si me dejo pegar me pega a mí más duro por dejarme pegar. Son situaciones que van haciendo parte del imaginario de ellos y es que las cosas se solucionan de esta manera. *(Docente)*

Los contextos en que se presentan los conflictos, comprenden los espacios en que suceden los acontecimientos, el significado que representan los espacios como tales, y el papel que juegan quienes allí se encuentran. Primero se observa que hay unos problemas que se

presentan dentro de la institución, en donde la mirada de quienes están ahí es diferenciada; y los que se presentan en el exterior, en los cuales las posibilidades de regulación por parte de las autoridades del colegio son mínimas, salvo la opción de solicitar la intervención de la policía. Cuando se presenta una riña no se opta por intervenir en ella, pues de un lado, los estudiantes asumen el papel de observadores pasivo, y del otro, los docentes llegan a considerar que su función se remite al espacio intra institucional. La familia representa un contexto más particular para los estudiantes, pues como espacio y agente de socialización, ejerce un papel más influyente, el cual puede ser contraproducente si observamos, que esta misma arraiga un aprendizaje de la agresión como modo de relación cotidiana.

*Propiedad: ¿Cuáles son las causas que generan los conflictos en el I.E.D Orlando Fals Borda?*

Si hablamos de una etiología del conflicto, se encuentra que los entrevistados hacen referencia a varios factores, sobre todo, aquellos de tipo emocional, los de orden situacional, los actitudinales, y los que corresponden a la calidad de las relaciones que entablan las diferentes personas involucradas en el mismo.

Un primer referente para definir factores asociados al conflicto, lo encontramos en aquella imagen que tienen los actores de sí mismos y de los demás, a partir de ese libreto que co-construye cada uno y entra en escena cuando se presentan situaciones proclives a generar tensiones entre los actores. La imagen de sí, señala que hay una auto-caracterización que atribuye unas características personales a cada uno, y que enmarcan la forma como se da la

interacción. Esta autoimagen bien se puede relacionar con la frase “yo soy así” a través de la cual los estudiantes muestran una idea acerca de sí mismos, enfatizando aquellas características que han observado o que se les ha informado que poseen.

Pues la verdad, pues yo digo que yo soy así porque yo soy, no me gustan que me digan nada, yo soy muy malgeniada, y al mismo tiempo soy muy grosera. No sé, decían que mi papá era muy grosero, él era muy guache con mi mamá, a él lo mataron hace doce años, porque él se la pasaba de cantina en cantina tomando, a él le metieron un tiro, y él era muy grosero y él no se dejaba de nadie, y entonces dicen que yo salí así, igual a la forma de ser de él, pero pues, eso va con en la familia, toda mi familia es así, yo no sé, toda mi familia eso es así. *(Estudiante)*

No soy muy grosera sino es que soy un poco hiperactiva, me gusta estar siempre haciendo algo. No estar siempre en el mismo orden y en el mismo tema. Yo pase todas las materias en limpio, pero siempre pierdo convivencia. La profesora dice que yo afecto mi dinámica de grupo. Se supone. *(Estudiante)*

Los docentes a la vez, se identifican o son identificados por su forma de actuar como figura de autoridad y forma de ejercer el control, pero también por el tipo de relación que establecen con los estudiantes (Fierro, 2005). La idea del respeto que se le reconoce a cada docente depende, de lo que sea capaz de ganar el aula de clase, la obediencia es entonces, la respuesta mas adecuada para quien bien ha logrado merecer su credibilidad. Ahora bien, señalan los estudiantes, que así como algunos docentes pueden recibir obediencia por su capacidad de disuadir, otros la exigen con su capacidad de intimidar.

Un profesor nuevo. Él es demasiado bobito, se deja dominar mucho. Él me sacó de clase y yo casi le pego. Es muy pasivo. “Si los otros profesores los gritan yo no tengo porque gritarlos a ustedes”. *(Estudiante)*

Pues en los salones hay profesores que no dejan que uno moleste y otros que les da igual y siguen, a veces no hacen clase por eso, a veces. Los profesores se quedan, a veces no pueden controlar y le da una hoja que copien en el tablero y se queda mirando las notas de otro. *(Estudiante)*

Por lo tanto, los estudiantes saben de qué manera deben conducirse con los docentes según el tipo de docente del que se hable. La clasificación de los docentes entre los estrictos y los flexibles (llamados también chéveres, tranquilos o relajados), también condiciona el tipo de comportamiento de los estudiantes para con los docentes y dentro del aula. Esa forma de los estudiantes al comportarse, que bien puede ser cuidadosa y más bien “relajada”, también refleja una visión del docente, quien asume su posición como algo propio y justificable. Llama la atención, que los vacíos de autoridad que algunos docentes dejan en el aula, se convierten en espacios que entran a ocupar ciertos estudiantes; los unos porque tratan de mantener la autoridad del docente, mientras los otros buscan desplazarla para asumir el control del aula.

Así pues, las pautas de conducta en el aula dependen del docente, este ordena el silencio con sus preguntas, con su voz o haciendo más notoria su presencia. Puntalicemos que la disciplina se asocia con el silencio, aunque no está bien silenciarse siempre. También es un

poder del docente emplazar a los estudiantes a que hablen. Es el docente quien determina cuándo y cómo hablar (Vega, 2010).

Yo voy con los estrictos (profes) porque uno ya sabe que como es estricto debemos estar así, pero con los flexibles puede dialogar con ellos, uno no dialoga con los estrictos porque no se dejan hablar, pero es bueno porque tengo que portarme así, los flexibles, puedo hablar y comentar lo que me está pasando. *(Estudiante)*

Yo les digo "respeten" porque hay gente que se pasa. Los defiendo a todos. El profe es todo callado se siente por allá en otro mundo. "No me importa que me coloquen cuidado", dice el profe. El alza la voz pero sigue con el tema y ya. *(Estudiante)*

(...) pero obviamente como en toda institución siempre va a haber el profesor que es más temido por su forma de ser, por su forma de llevar la cosas, y el más chévere, que es el buscan para hablar, contarle sus cosas, hacerle llegar información, de situaciones que pueden llegar a suceder. *(Docente)*

Les comentaba a unos estudiantes de décimo con los que hablaba la semana pasada, ellos, y se lo manifiestan a uno "profe, usted si es chévere, en cambio el otro nos trata duro", pero yo les decía sí, "¿y a quién se le portan mejor, al chévere o al que los trata duro? A los que somos medio chéveres, nos llegan tarde a clase, corren para el baño, les capan clase; ustedes no está correspondiendo al buen trato con buen comportamiento, ustedes, casi se les ve la necesidad de que uno les pegue el grito para que estén ahí, así así no recurramos a un manual, pero si la fuerza, la autoridad, no hay ese tal nivel de conciencia. *(Docente)*

En algunos de los docentes hay una visión de respeto y deseo de colaborar con los estudiantes. Son aquellos que facilitan el contacto con los estudiantes y las relaciones dialógicas que permiten una apertura hacia la situación del estudiante, lo que no significa que exista necesariamente una actitud complaciente frente al modo de actuar de los estudiantes, si al desorden y al caos en el aula se refiere.

Pero es que la autoridad no se gana siendo el furioso o el bravo todo el tiempo, porque, puede que yo sea muy seria en muchas cosas, pero en otras seré un poco más abierta, pero es compartir con ellos, es conocerlos, es empezar a ver por donde puedo entrar a ser autoridad sin agredir, sin ser siempre el que hace mala cara, el que grita, porque yo pienso que eso no tiene sentido, yo puedo decirle a un estudiante cálese, pero si yo no tengo autoridad, él se me levanta y me "echa la madre"; pero si yo tengo autoridad, y le hablo con respeto y le digo, por favor silencio, en ciertas ocasiones va a decir, "es verdad, la profe tiene la razón". *(Docente)*

Con la intención de encontrar posibles causas generadoras de conflicto, es importante identificar la mirada hacia el otro, esa percepción de lo que es el otro, que se construye a través de la asignación de unas propiedades que lo caracterizan dentro de un marco de valoraciones propias del observador. Es la definición que se emplea constantemente en la forma como se refieren a una o a varias personas, con el objetivo de diferenciarlas. De estas concepciones del otro, se desprenden determinados comportamientos y formas de relación, de interacción.

No sé, de pronto puede jugar ahí como la disparidad de edades, unos pequeños otros bastante grandes, no sé qué pasa porque ese curso de hecho ocupó el primer lugar de los demás acá en el

colegio en el primer periodo, en este periodo llegan tarde a clase, no tenían un nivel tan elevado de ese problema, pero ahorita ya todos los maestros se quejan. Algunos profes dicen que es la forma de darles los contenidos, la forma de llevar la clase, pero hay profes que no: que son unos gamines. Algunos consideran que no es grave, pero otros que sí que son unos gamines.

*(Docente)*

Entre los mismos docentes se identifica una taxonomía interna, un encasillamiento que resulta de la forma como cada quién juzga el papel que como autoridad juegan sus compañeros. Esta capacidad de cada docente se califica desde lo que los mismos docentes llaman “manejo del grupo”, que visto de otra manera, es la forma como cada uno organiza el ambiente dentro del aula, su capacidad de lograr la obediencia de los estudiantes con un menor esfuerzo, de su grado de apego a la norma en el momento de hacerla cumplir, de la forma como utiliza los correctivos cuando interviene en una situación disciplinaria. A decir de los entrevistados en general, es posible considerar que existen tres tipos de maestros, a saber: los maestros flexibles, los maestros rígidos y los docentes democráticos (*intermedios*) quienes sin ser permisivos, logran mantener el orden y el respeto con los estudiantes sin renunciar al control.

Hay de todo, Hay los profes que se apegan muchísimo a lo que dice el Manual, punto por punto, coma por coma; hay profes que no lo manejan así, muy estrictamente, correctamente porque no se saltan... En eso hemos tenido una insistencia muy grande, desde hace ya muchos años, lo del manejo del debido proceso, lo de la Ley de Infancia y Adolescencia, o sea, si la verdad tratamos de apegarnos bastante a ese proceso, pero hay otros, como mi caso, que tratamos de manejar la cosa, como un poquito más de diálogo, más de charla personal con los estudiantes implicados,

como decía, si ya vemos que eso no va a funcionar, se recurre inmediatamente a lo otro, porque uno tiene que cuidarse en salud, porque es parte de nuestra misión acá. Pero si hay esas dos formas de desarrollar el proceso en caso de conflictos, y hay unos intermedios que utilizan tanto de uno como de lo otro. *(Docente)*

De otro lado, en el transcurso de de los conflictos se integran y construyen ciertas maneras de interrelación, que bien pueden ser vinculadas con las distintas emociones presentes a lo largo de las manifestaciones del conflicto, emociones de todos y cada uno de los actores involucrados. En este caso nos referimos a las actitudes manifestadas como propias por los entrevistados, y a aquellas que les son asignadas por los otros, es decir, la mirada de sí mismo y la mirada de los otros.

Una de las causas inmediatas asociadas al surgimiento de los conflictos, ha sido identificada en la manera como los estudiantes optan por no cumplir con las normas de la institución, siendo esta una manifestación de resistencia no explícita, que se presenta como una forma de evasión de algo que no se acepta plenamente, pero que tampoco se puede enfrentar directamente (Herrera, 1999). Esto representa una dificultad cotidiana en las instituciones, en tanto algunos estudiantes, a pesar de conocer las normas con antelación, buscan la manera de evadir su cumplimiento.

De ahí pues tuve otro problema, pero fue como al mes o algo así, otro problemita con la misma amiga. Para el colegio es fuerte, pero para mí no lo es. Uno no podía traer cosas de alcohol al colegio, se nos dio, es que, a mi amiga le había quedado sobrando una botella de vino, desde las

fiestas de diciembre, entonces, ella se le dio por traerla, una botella, y nos tocó física (educación física) aquí en la cancha, y bueno, la destapó ahí, y nos la tomamos ahí. *(Estudiante)*

La verdad, es que yo creo que en colegios como este, y especialmente distritales, se presenta que los estudiantes por ser las cosas gratis, no tienen metas claras, entonces como que ellos sólo vienen a buscar problemas, ellos son tranquilos, si me toca “peliar” en la puerta del colegio, pues lo hago, pues no les interesa, sólo quieren problemas, más violencia, es lo único que tienen en la cabeza. *(Estudiante)*

Buena parte de los comportamientos estudiantiles, consisten en hacer lo que se quiere a pesar de la norma, o querer evitar ser observado por lo que se hace. Esto sugiere entonces, que la norma no cuenta con una total aceptación por parte de los estudiantes, y que tampoco es un referente permanente para dirigir sus actuaciones.

En el colegio. Las acusas de indisciplina: a veces siento que se está jugando constantemente al gato y al ratón, el docente ejerce la disciplina y el estudiante a ver como se escapa de la norma. Acá se ha intentado insistir mucho en los ejercicios reflexivos, las acciones reparadoras, más que un ejercicio de control en un ejercicio formativo y reflexivo. *(Docente)*

La mayoría de los entrevistados identifican que hay alrededor del conflicto una ruptura entre la forma como este es pensado y la forma como es sentido. Los constantes señalamientos sobre las reacciones de tipo emocional en medio de un conflicto, así lo confirman. Es común identificar entre los estudiantes, una gran dificultad para reflexionar acerca de lo que sucede en

el momento en el que se presenta el conflicto, mucho menos en pensar en las posibles consecuencias de lo que se ha cometido.

De pronto se dejan llevar por el momento, y se les dificulta totalmente pensar en luego... decir, "juemáchica, si yo me le voy encima a esta niña, o pienso en luego, no pienso en qué va a pasar después", cuando ya la ve vuelta nada" y ver que "me demandaron, ver que mi mamá está en un rollo terrible, me toca pagarle, que me toca entonces yo digo, ¿porque yo hice eso?", normalmente lo dicen, en el momento, digamos, de una situación, por ejemplo tengo unos estudiantes que están metidos en un problema súper tenaz, y nunca se imaginaron que todo se fuera a agrandar así; simplemente porque un día, "yo le dije a tal no se meta con mi novia" y todo se ha ido agrandando de tal forma que ya están en la Fiscalía, y se ha ido enredando la vida, y dicen ¿pero a qué hora yo me metí en todo esto?, y no ven que una de sus formas de actuar fue, estar más allá. Todo lo ven muy ya, muy inmediato, "entonces yo voy y le chuzo la cara y no importa y ya, no importa, lo hago", ¿qué va a pasar luego, no lo ven; yo le digo, ¿es que no lo pensaste? No. no lo hacen, no se detienen a decir, "oiga, si yo cojo a esta china y la estrello contra la pared, ¿pasa algo?, no, "simplemente lo hago porque quiero hacerlo y punto, no me importa"; y es algo que es complicado, porque en realidad hemos visto cosas bien crudas, bien tenaces, en las que ellos mismos, después se sienten que no pueden salir de toda la situación que han tejido a su alrededor. *(Docente)*

En general, los docentes señalan que la familia como agente formador puede convertirse en una influencia negativa, puesto que, siendo parte significativa en la formación de los adolescentes, es confuso el papel que juega el núcleo familiar en la definición de los rasgos

de la personalidad del joven y en la forma comportarse y de resolver conflictos. La ausencia de adecuadas pautas formativas familiares en los estudiantes se identifican en diferentes formas de maltrato, negligencia, mala comunicación interna, pautas contradictorias, ausencia de la autoridad parental, desconfianza, abuso y otras condiciones poco aptas para que los estudiantes puedan contar con un contexto formativo positivo. Esta situación, sumada a la influencia de grupos de pares en los cuales se identifican características como el consumo de SPA, actividades delincuenciales, rivalidad con otros grupos, etc., hacen que en algunos casos, se defina en ciertos estudiantes una tendencia a la conflictividad. En otros casos, la identidad se limita a la adopción de lenguaje inapropiado, desinterés por normas mínimas, negligencia académica o la incursión en faltas leves.

Creo que debido a que los papás trabajan todo el día y lo menos que quieren es que les traigan problemas los niños. Muchos manifiestan que ya no saben qué hacer con sus hijos, ellos han perdido autoridad frente a sus hijos En otros casos están “curtidos”... es decir les han golpeado tanto que un golpe más ni va ni viene. Algunos los han dejado a dormir en la calle... no se maneja nunca esa lógica de compromiso, de dialogo. Si los chicos no saben manejar un conflicto un padre... no va a entrar en una lógica de dialogo, en la mayoría de casos no hay, no existe seguimiento, trabajo, compromiso del papá en muchos casos se molestan con el maestro por haberlo llamado. Algunos prefieren quedarse en el colegio hasta más tarde porque están solos todo el día, algunos ni siquiera los ven, porque cuando llegan ya están dormidos y hasta el fin de semana se ven. Algunos tienen que llegar a cocinar... considero que están muy solos y desprotegidos... *(Docente)*

*Propiedad: ¿Cuáles son las causas objetivas más comunes que generan conflictos entre los miembros de la institución?*

Ante la interrogación acerca de cuáles podrían ser las causas objetivas que suelen detonar un conflicto entre los y las estudiantes, fueron identificadas varias razones en las que los entrevistados coincidieron en reconocer, que junto a las vinculadas a la identidad personal, se encuentran los conflictos por relaciones afectivas. En realidad se trata de la rivalidad por “marcar el territorio” sobre la pareja frente a los y las demás. No obstante, en este caso se identifica que es mayor su recurrencia entre las niñas, más que entre los jóvenes. Se explica este fenómeno desde varias perspectivas, que van desde las propias de un sentido de competencia; la persistencia de identidades sexuales masculinas y femeninas que hacen de la pareja una extensión de sus dominios; la afectividad confusa que se proyecta en el valor emocional que adquiere la pareja; hasta los vacíos familiares que son ocupados afectivamente por la pareja, lo que genera inestabilidad y recelo ante la amenaza de ser alejada de su lado. De otra parte, se identifica que sumado a lo anterior, los y las jóvenes están en un momento de sus vidas en el cual la están estructurando su personalidad, de tal modo que lo afectivo adquiere un valor creciente, entonces las relaciones sentimentales ganan un alto valor dentro de la vida de cada uno de ellos.

Puede ser desde un simple comentario, un simple apodo que no cayó bien en el momento que no debía ser utilizado, hasta de pronto relaciones afectivas entre niños y niñas. Básicamente es eso, yo también a ratos noto envidia de que "este como que es el preferido del profe o del

grupo, entonces como que le decimos cosas para que se sienta mal". He notado que también ha habido de ese estilo, lo más notorio, lo más general, de pronto las relaciones entre parejas. *(Docente)*

Hay unos casos particulares que son por amoríos, unos no se sabe por qué es, entonces llegó ese día, hubo algo que activó la agresividad; y en los otros que hemos visto es por "territorio" de muchachos, por "territorio" de muchachas, partes sentimentales. *(Docente)*

(...) de pronto un poquito lo de las relaciones de pareja que se presentan en la institución, que aunque en el Manual está contemplado, pero como excesivas manifestaciones de cariño, es decir, no hay una prohibición total a las relaciones, más así a las excesivas manifestaciones de cariño entre compañeros, ya aparece ahí como una falta, pero ¿hasta dónde se considera excesivo o no excesivo?, es como bastante subjetivo ese punto de vista. *(Docente)*

Otro tipo de causas, bastante recurrente se encuentra en lo que los entrevistados concuerdan en llamar faltas de respeto. Esta idea del respeto es algo ambigua, dado que el respeto se relaciona en el caso de los docentes con el reconocimiento de su autoridad y de sus instrucciones, con el uso del lenguaje, con los modales, con la formalidad al dirigirse al otro, con el buen trato; lo que hace que las actitudes y acciones de los estudiantes cuando no concuerdan con de este marco, sean señaladas como faltas de respeto o irrespeto. En los estudiantes la idea de respeto es menos clara, porque se hace alusión al hecho de no ser agredido de ninguna forma, el respeto adecuado se vincula con el "no se metan conmigo", lo que hace que el respeto se relacione más con la debida distancia que debe haber entre cada cual. Luego, las faltas de

respeto se concretan en actitudes y palabras, o intromisiones en asuntos particulares. En otros casos el respeto hacia los docentes, se relaciona con el tipo de autoridad que se identifica en cada uno de ellos, en su capacidad para lograr obediencia, y entre estudiantes, con la condición de “intocables” que intentan adquirir algunos.

Yo lucho mucho por el respeto, si soy el director de curso si intervendría en un caso semejante. “Silencio todo el mundo”, llamo la atención de todos “¿qué es esa esta falta de respeto, qué es esa grosería, le parece adecuado su comportamiento?” ¿Le parece que el profesor merezca que lo trate de esa manera, le parece que una persona que viene a brindarle algo a usted y usted lo rechaza de esa manera? *(Docente)*

Me sentí agredida como en la parte de respeto, y eso como de indisciplina, se asocia con indisciplina, el no saber comportarse en el momento adecuado y con la persona adecuada. *(Docente)*

Causas de problemas: Los chismes, también chismes de pasillo, siempre hay problemas por eso. La mayoría, a veces por hombres y de los hombres por mujeres, problemas sentimentales. También son... a veces cuando se miran mal. Es ya como una bronca, también por si le cae mal a mi grupo. Los grupos se dan de un curso a otro, uno es mejor que otro y se genera envidia o algo así. Por lo general hay personas que son muy impulsivas y no hablan con ningún personal ni nada. Los llevan a golpes y grosería. *(Estudiante)*

Por terminar amistades, por chismes, por celos de otras personas, crean conflictos. Si no está conmigo está en contra, es lo que se maneja. En los cursos, porque alguien le cae mal sin conocerlo, se dejan llevar por las apariencias, las malas miradas, que “usted porque me mira mal”, la gente juzga sin conocer. *(Estudiante)*

De esta manera, los conflictos entre estudiantes y docentes tienen variados matices, pero bien podrían girar en torno al incumplimiento de normas, el irrespeto de los estudiantes para con ellos, los conflictos entre estudiantes y los factores académicos.

*Propiedad ¿Cuáles son las características de los actores del conflicto?*

Como se mencionó con anterioridad, los docentes se desenvuelven dentro del conflicto como actores, según el tipo de autoridad que representen, luego su caracterización resulta un poco más clara. Pero en el caso de los estudiantes, es posible encontrar unos matices que bien pueden caracterizar su posición y papel dentro del conflicto de diversas maneras. Dentro de los estudiantes, se identifica que hay mayores dificultades entre y con los estudiantes de los 9° y 10° en lo que agresiones se refiere, mientras en los grados inferiores de secundaria, las situaciones están más relacionadas con desorden en clase y faltas académicas.

Dentro de las situaciones encontradas, es muy común hallar actuaciones grupales. Vale decir, que se observa en estos grupos de edad la importancia que adquieren los grupos de pares, pues se inmiscuyen en la creciente vida social y afectiva de los jóvenes, y de esto se desprenden vínculos de solidaridad y de afecto y/o desafecto. La identidad grupal y los

conflictos grupales son observables por las rivalidades entre grupos de barristas, culturas urbanas, entre cursos enteros o entre grupos en particular.

Otra distinción clara que se hace entre los actores del conflicto, es la que corresponde a la actuación de las jóvenes, en relación con los jóvenes. Mientras para las niñas hay unas características emocionales que hacen que sus conflictos estén más vinculados a las disputas sentimentales, los “chismes” –entendidos como la circulación de comentarios tergiversados que implican a otros-, el uso de mensajes escritos por redes sociales con intención de ofensa, el sobrenombre y el comentario injurioso, para los muchachos, se resalta más la exposición de la imagen cargada de carácter y con una clara exaltación de la violencia como valor fundamental, razón por la cual nos hallamos con la riña como el medio para la resolución –o por lo menos de afrontamiento- de las disputas. En ellos se evidencia la identidad de lo masculino como una negación de lo femenino y lo femenino como debilidad y vulnerabilidad, lo que emocionalmente prohíbe la expresión de sentimientos de modos diferentes a la explosión de la violencia. La violencia se expresa en el lenguaje, la expresión corporal, en la actitud frente al otro. Los compañeros se enteran de la presencia de armas porque hay exhibición de tales, el interés de que se sepa que este o aquel portan una navaja, debe generar la precaución necesaria para “no meterse” con él. Los juegos entre muchachos representan la simulación de una pelea, son el modo de afinar las habilidades “boxísticas”, pero a la vez, el modo consentido de asumir que hay que saber pelear, y hay que hacerlo cuando sea necesario. Se entiende por ende, que haya más habilidad y adaptación para el conflicto que para el diálogo.

Y eso en las niñas... Uno podría divagar sobre el tema, buscan al protector, al hombre que es fuerte. Son niñas que fueron abandonadas o maltratada o sufrieron abuso y quieren ver en la figura de compañero el padre que de pronto estuvo ausente... en el caso de las niñas, el otro elemento es una cuestión de autoestima, ellas se pelean por muchachos o porque "me dijeron que..." Si ellas tuviesen claro quién es su compañero quién no es... en qué situación están ellas. Es un problema de autoestima y es vulnerable ante el comentario de que es fea... Hay una necesidad de mostrarse ante los demás y por eso se dan discusiones y problemas entre niñas y uno también entra a mirar allí y son niñas maltratadas, que son empleadas del servicio en la casa, producto de abusos, de maltratos, no permiten... y se van a la uñas. Cuando se les pregunta por qué no dialogando: Una, no razonan, no tienen mecanismos de solución de conflictos, yo diría dos, no hay manejo de las emociones... *(Docente)*

Entre los hombres, yo diría que es eso de creerse superior, el manejo del poder, como que ya están queriendo ser hombres, entonces es el que más manda, el que más fuerza tiene, el más bravo, de por sí en esta comunidad se maneja mucho lo del más bravo, el más malo, del que más le da al otro, el más parado, dicen ellos, el que no es gallina, el que no le tiene miedo a nada; entonces ese tipo de cosas empezaron a generar situaciones bien complejas. *(Docente)*

Las diferencias de los conflictos entre hombres y mujeres, incluyen una visión masculina acerca del valor y del sentido de la violencia, entre la información suministrada, vemos que su ejercicio tiene un sentido que puede ir más allá del simple hecho de la agresión, es decir, se puede identificar una visión compartida, que puede hacer de una pelea un hecho de medición de fuerzas, algo así como un duelo, en el que cada quien demuestra lo que es y lo que puede.

La cuestión de los muchachos, es que más todo en lo emotivo, los muchachos son más emotivos, tienen más cargas emocionalmente, entonces ellos dicen “deme pista”, ¿qué quiere decir eso en el lenguaje de ellos?, que llegó ese día cargado emocionalmente, y uno le dice el otro “deme pista”, significa “deme pie para pelear y darme puños con usted”. (Docente)

Las expresiones del conflicto entre las niñas bien pueden mostrar otras características, pues este se puede expresar como un conflicto velado, que pervive en la fijación en la otra, en lo que hace, en lo que dice, en cómo se ve, etc., y por tanto, se sostiene una rivalidad que puede detonar en cualquier momento, y que incluye actuaciones como desacreditar la imagen de la otra.

Bueno, están en la edad en que las jóvenes envidian todo, todo les incomoda, que si ella es más linda, que si se peinó así, es como mucho la imagen, están en el imaginario que somos imagen, y es lo único que somos, entonces todo el tiempo es el roce de la imagen, que si ella se ve más linda, que esta es fea, que usted se peina, que usted no se peina, que usted si tiene novio, que yo no tengo novio; cierta competencia y rivalidad que se genera entre las niñas; el chisme es una cosa complicadísima en los colegios, todo tiempo es el rumor, él dijo, ella dijo, nosotros vimos, ellos escucharon, yo como que vi, yo como que escuché, yo como que entendí, él como que la miró. (Docente)

Es evidente entonces, que hay factores diferenciados dentro del conflicto, que hacen que este alcance unos niveles de complejidad variables. El factor emocional implicado en las agresiones y en otro tipo de situaciones, invitan a pensar si una normatividad informada y

controlada desde lo teórico-racional es suficiente para canalizar condiciones tan arraigadas en la vida y en el modo de ser de las y los estudiantes.

*Propiedad: ¿Cuáles son los efectos de los conflictos vistos desde las experiencias de los actores?*

Los efectos de los conflictos han conducido en unos casos, para los estudiantes la aplicación de medidas correctivas como la reconvención, la anotación en el Observador del alumno, la reducción de la nota de convivencia, la conciliación, la ejecución de medidas reparadoras, hasta la suspensión temporal, la desescolarización y en casos graves la expulsión del colegio. Pero ante las situaciones vividas, queda por saber qué han aprendido para su vida los estudiantes como producto de estas situaciones, dado que en ciertas ocasiones no funcionó conocer con anterioridad la prohibición contenida en la norma. Ante determinadas circunstancias, la institución, no solo se revela incapaz de controlar algunas situaciones, sino que de todas maneras trata de evitar cualquier disidencia al interior de la misma (incluyendo algunas formas de exclusión), especialmente de los estudiantes encasillados como fracasados en lo disciplinar o académico. En estos casos la institución opta por la rigidez para evitar cualquier influencia externa traída por los estudiantes de su mundo real, Lozano (2007).

¿La ofenden muy seguido?

Muchísimo, muy seguido. Lo que pasa es que yo antes era muy problemática, por lo mismo yo tuve muchos inconvenientes, muchas peleas, yo era terrible. Entonces ya he aprendido a eso.

*(Estudiante)*

He evitado conflictos, pero yo creo que eso viene dentro de mí, porque la verdad yo lo tengo en la sangre. Enfrentar a los demás. Pues no así mucho, mucho, pero así que yo busque las personas, no. yo no me dejo manipular de nadie. No me gusta. Y por no dejarme manipular me han pasado muchas cosas. *(Estudiante)*

En el colegio simplemente no se hablan, pero siempre va a quedar ese mal sabor... Que siempre, que uno no lo pone en práctica: predica pero no aplica. Siempre es mejor hablar las cosas. Hablar las cosas, evitar problemas mayores. Hablar siempre. Las cosas se hablan. Si hubieran seguido hablando no hubieran pasado a los golpes. En el primer momento que alguna levantara la mano como amigo debería haberme metido. *(Estudiante)*

No sé, avisarles que el profesor las está mirando. Si es algo muy malo decirle al profesor. Los compañeros no dicen nada. Yo siempre les digo no hagan más esto porque yo le digo al profe.... fuera de colegio, alejarme porque ya no puedo hacer nada, en un lugar donde no conoce la gente, no porque no se conoce la situación *(Estudiante)*

La disciplina: si uno va al colegio a lo que va... la disciplina es la clave del éxito, si hace lo que debe hacer en el momento que es. La disciplina sirve mucho para convivir. En todo caso siempre hace falta la disciplina. Lo mejor es cuando uno aprende a vivir solo (autonomía), uno ya la ha embarrado pero ya sabe que eso no lo tiene que hacer. *(Estudiante)*

*Categoría:* CONTROL

En tanto los docentes, estudiantes y demás personal de la institución educativa comparten diariamente el mismo espacio, tiempo y metas, interactúan permanentemente lo cual implica

percibirse, pensarse y hasta juzgarse mutuamente en un juego de comunicación e intercambio constante, lo cual implica ciertos acuerdos explícitos, tácitos o de sentido común y por tanto cierto control del comportamiento, es decir, la observancia de ciertos principios orientados a la educación y a la convivencia.

El control de tales comportamientos y el cumplimiento de determinados acuerdos reflejados en “la disciplina” o en la indisciplina, se asume entonces como una función de la institución escolar para lo cual, esta establece una serie de dispositivos, reglamentos, prohibiciones y manuales. Así, los responsables de las instituciones saben que tienen que invertir buena parte de su tiempo y esfuerzos a mantener un orden mínimo, pues de este depende el poder llevar a cabo el trabajo pedagógico, la convivencia y hasta la imagen externa de la institución. De esta manera el control disciplinario (en tanto la disciplina se entiende como patrones de comportamiento) se convierte en una suerte de problema que debe ser asumido por todos los agentes controladores, encargados de aplicar las sanciones, promover la reflexión y el compromiso, buscar mecanismos de reconvención, identificar alternativas para hacer efectiva la disciplina y garantizar a partir de esta, el aprendizaje de las asignaturas, la formación de hábitos y la formación moral de los estudiantes, entre otras expectativas que tiene la sociedad al respecto. En esta dinámica, los *rituales escolares* se constituyen en un medio de transmisión de valores, principios y prácticas, que reflejan la cultura y la ideología dominante. Vain .

Por otra parte, cada día se asume con más frecuencia, -incluso se culpa de ello a la tecnología, los medios de comunicación, a la pérdida de valores o a que están en proceso de maduración, es decir a condiciones propias de su edad o su género, por ejemplo- que los niños y adolescentes son proclives a violar las normas, a desafiar los límites impuestos por los reglamentos y a mostrar continuamente comportamientos violentos, a la vez que cuando se sienten vulnerados o agredidos solicitan los castigos más duros e invocan la responsabilidad de los mayores en el mantenimiento del orden y la protección de su derechos. De tal suerte que los adultos, en este caso específico los docentes, asumen que deben fijar de alguna manera, ciertos límites en el despliegue de determinados comportamientos, con base en reglamentos que contienen derechos, deberes, conductas permitidas y prohibidas, junto con el listado de procedimientos y tipos de faltas con sus respectivas sanciones. Consecuentemente, que los estudiantes asuman las normas, será un papel muy importante dentro de la educación, una exigencia de los padres de familia, de la sociedad e incluso de los mismos estudiantes. Entre otras cosas, para ser buenos trabajadores y ciudadanos responsables.

La sociedad y por supuesto la institución educativa, requiere personas capaces de asumir lealtades entre ellos, respeto mutuo y por supuesto, disposición para cumplir las reglas, con el fin de lograr cierta cohesión y confianza ahora y en el futuro de los estudiantes. Todo lo cual desemboca en un reto bastante grande que parece ser que, en primera instancia, se soluciona a través del control, aun corriendo el riesgo de la homogenización y la invisibilización de los estudiantes: todos al mismo ritmo, al mismo tiempo, en el mismo espacio, con conocimientos, ideas y comportamientos semejantes. Todo perfectamente controlado.

De otro lado, la tensión existente entre estudiantes y docentes en torno al cumplimiento de las normas, deja claro que esta no es suficiente para determinar la forma como deben comportarse los primeros, ni garantiza la ecuanimidad de los segundos, porque tanto la norma, como los medios para su aplicación y control, se sujetan a la interpretación que de ella se posee, con lo cual se entra en un espacio de controversia, detonada por la distancia que existe entre lo que dice la norma, el discurso institucional y el criterio con que se aplica (Gotzens et al., 2003). Entre estas interpretaciones, se puede señalar una influencia entre los docentes, marcada por la intención de mantener un orden tradicional, caracterizado por el imperio de la autoridad y por la norma, concepción que choca con las intenciones de renovar el orden institucional, y especialmente, cuando de buscar el empoderamiento de los estudiantes se trata (Prado et al., 2008).

*Propiedad: ¿Cuál es el papel de la norma en la institución?*

El control se justifica en la afirmación, repetidamente expresada, en distintos tonos y por distintos actores de que “un mundo sin normas sería caótico, cada uno haría lo que se le antoje, hasta el punto de que los derechos de todos se verían amenazados y sería imposible la convivencia y por supuesto los aprendizajes”. Aprendizaje de conocimientos, de hábitos, etc. Por otra parte, las normas ayudan a tener una convivencia armoniosa en todos los espacios de nuestra vida social, de ahí que tomen distintas formas según el lugar donde estemos y con quién estemos. Algunas normas son comunes como las relacionadas con el respeto, pero hay algunas

que aplican a espacios y condiciones específicas. Las normas determinan ciertos deberes y derechos, ciertos comportamientos y prohibiciones a la vez que definen los niveles de autoridad y prescriben ciertas sanciones para quienes no las tengan en cuenta. Las normas se relacionan directamente con la disciplina. Sin embargo, las normas pueden ser ambiguas o flexibles, al tiempo que involucran a distintos actores, como los estudiantes más grandes, las relaciones de pareja y los comportamientos en el salón de clase. Las normas a la postre se expresan en acuerdos llamados manuales o pactos de convivencia.

En definitiva, en la institución educativa, aprender a convivir dentro de un sistema normativo, contribuye a que las clases se desarrollen convenientemente posibilitando el aprendizaje, la relación de las personas fuera del aula y además, permitirá ejercitar el respeto a las mismas como una función propia del sistema educativo, que hará que los estudiantes sean, más adelante, adultos responsables de sus actos, que saben obedecer las normas y promover determinados valores. La norma, podría decirse que es la traducción de los límites en la práctica y los límites proporcionan seguridad y materializan la organización necesaria para la convivencia. Las normas dicen qué está permitido y qué está prohibido.

Por otra parte, las normas deben ser leyes claras, que no admitan interpretaciones muy diversas de manera tal que proporcionen cierta seguridad. Sin embargo, las normas a veces no las entienden los estudiantes o no están de acuerdo con ellas, a veces son innecesarias, poco apropiadas, redundantes o incluso cambiantes, en la medida en que dependen más de cada docente, de su forma de ser o de su estado de ánimo, generando incertidumbre y restándole

importancia a las mismas, de tal forma que pierden toda legitimidad. Sin embargo, parece ser que se espera que la institución educativa asuma como uno de sus fines formar al estudiante en la necesidad e irremediable necesidad de vivir dentro de determinadas normas.

Dentro de las situaciones más relevantes que requieren control en la institución, los estudiantes señalan el respeto.

Pues aquí la disciplina exige, así que el respeto, lo mismo a los compañeros, lo mismo a los docentes, pues sí, que no entrar armas al colegio, lo mismo licor, todo más el respeto a los profesores, la verdad. *(Estudiante)*

Aunque obviamente les preocupan otros aspectos como las armas, el licor y las drogas, sin que estas problemáticas sean muy frecuentes:

Son que los grandes ya fuman mariguana y eso, eso también aquí está prohibido, entonces uno pasa por el lado, y empieza a oler a mariguana, y eso es lo que me parece que es lo más grave. *(Estudiante)*

Mientras que en el salón de clase se refieren más a conductas que la interrumpen:

Yo creo que, por ejemplo en clase, por ejemplo no prender los celulares, escuchar música, no jugar, digamos con trompos, con balones, eso. *(Estudiante)*

Por su parte, los docentes enfatizan en las relaciones de pareja, aunque señalan la falta de precisión en la determinación de en qué momento se convierte en una falta:

De pronto un poquito lo de las relaciones de pareja que se presentan en la institución, que aunque en el Manual está contemplado, pero como excesivas manifestaciones de cariño, es decir, no hay una prohibición total a las relaciones, más así a las excesivas manifestaciones de cariño entre compañeros, ya aparece ahí como una falta, pero ¿hasta dónde se considera excesivo o no excesivo?, es como bastante subjetivo ese punto de vista. *(Docente)*

*Propiedad: ¿Cuáles son los mecanismos de control?*

Una vez establecidas las normas y su necesidad, estas requieren de ciertos mecanismos de control y es claro que son los adultos quienes las deben fijar, de común acuerdo con los estudiantes, -quienes participan en la elaboración de estas listas de conductas permitidas y prohibidas, para que se sientan parte de la institución, entiendan su sentido, se comprometan con ellas y aprendan a respetarlas- hasta donde pueden llegar ciertos comportamientos.

Así el control tiene una función inmediata, que es garantizar el orden institucional. Este orden, establece el lugar de cada uno, sus funciones dentro de la institución, los alcances de sus actuaciones y las relaciones de autoridad-sumisión concebidas para cada quien, (Herrera, 1999). Orden que tiene un sentido superior para los adultos portadores de la autoridad, pero que difiere del sentido asignado por los estudiantes.

Así, el control, es asumido por los estudiantes como algo natural y necesario, que puede ser ejercido por los adultos o por algunos estudiantes que han ganado algún respeto, ya que algunos de sus compañeros no son capaces de autorregularse. En cualquier caso, es indispensable no perder de vista que el aula se ha venido convirtiendo en un contexto abierto, en un escenario sociocultural de interacción donde los sujetos efectúan la construcción/reproducción de sentido y expresan o actualizan los significados sociales, al interior de un entramado de sutiles mecanismos de poder y control (Olmedo, 2005) ¿Hasta que punto estas relaciones influyen en la concepción de la necesidad de disciplina en los estudiantes e incluso en los mismos maestros?

Si porque nosotros para ir a dirigirnos solos no podemos. (Estudiante)

No todos los estudiantes conocen o saben lo que es autorregularse solos, a sí mismos, sino que necesitan a alguien que les digan que hacer y qué no hacer. (Estudiante)

En mi curso se paran los más grandes y dicen hagan silencio, respeten. Les toca hacer caso porque le tienen respeto a la persona y dicen: listo me callo. El compañero nos hace caer en la cuenta de que debemos callarnos, pero no es que nos mande. (Estudiante)

Incluso validan algunas formas un tanto imperativas de los docentes para lograrlo, aunque dentro de ciertos límites:

Pero por lo menos, no faltan los estudiantes que no vayan a coordinación sino a rectoría (cuando hay mal trato de los profesores) y en rectoría les dan muchas vaciadas a los profesores por los estudiantes. Al que le va mal es al profesor. (Estudiante)

En este sentido, tanto los docentes como la institución en general, asumen el reto y buscan continuamente la forma más efectiva de ejercer el control.

Yo indagué, yo sigo conociendo los muchachos, las problemáticas, entonces le pregunte al director de curso. Me dijo que pilas con ese pelao, que ya había tenido problemas, que citara al acudiente, hacerle seguimiento, que no rebajarle ni media... otro profe me decía lo contrario, me decía con él no choque, simplemente ignórelo, el funciona cuando él quiere y a su ritmo, cuando usted vea que está funcionando, cójalo por ahí y trabájelo o sino ignórelo. Yo recogía lo que me decían del muchacho y de ese tipo de situaciones y finalmente uno piensa cómo medio aquí la situación. (*Docente*)

Algo por aprender: muchísimo, como le digo eso es una búsqueda constante, hay cosas que funcionan hoy mañana , no hay que buscar siempre estrategias, a veces ... mire profe que él funciona así, ellos mismos se conocen como funciona cada uno y también es como saber coger a cada muchacho solito, en su debido, porque en grupo funcionan a la defensiva. En su debido momento, cuando el estudiante por ejemplo pida una oportunidad de trabajo: entonces yo le digo listo hablemos, “usted cree que se merece su oportunidad de trabajo sabiendo qué ha sido así, ha hecho... propóngame cual es su propio plan de mejoramiento, para corregir esta situación e ir buscando a la par del acompañamiento que uno le pueda brindar no solo control sino

autocontrol. Mas que un mecanismo de poder, porque creo que esa es el papel de la educación.

*(Docente)*

La mejor forma de manejar los problemas: Esa es una pregunta que nos hemos hecho todo el año pero no sabemos por donde hacerla, yo siento que los profesores peleamos mucho con los estudiantes, pero eso tiene que ver con cosas que no son tan relevantes. Yo pienso que esa necesidad de control tan fuerte. Uno me imagino que por necesidades internas y otros por control. Yo siento que en muchos profesores hay necesidad muy fuerte de control, "a mí me gusta que las cosas se hagan así y además hay un manual que dice que el uniforme tiene que así... y tiene, que ser así. *(Docente)*

Para mí, las consecuencias (del incidente)... pues cuestionar cómo, de qué herramientas debe valerse un docente frente a actitudes como esas. Entonces es indagar sobre buscar estrategias sobre todo inteligentes, porque lo que siempre estar regidos por la norma, por la obligación... pues es necesario, pero entonces también se juega frente a la reflexión, que el estudiante piense sobre su comportamiento, sobre su visión, sobre lo que quiere proyectar hacia los demás y hacia sí mismo sobre su persona. *(Docente)*

No obstante, es urgente recordar que la construcción de un modelo de autoridad debe, más allá de sus contenidos y teorizaciones, ser resultado de una construcción colectiva (directivos, docentes, padres, estudiantes, personal administrativo, etc.), en el que esta no sea un atributo del docente sino de la colectividad. Por supuesto esta construcción forma parte de un trabajo continuo, cotidiano, producto de experiencias, necesidades y acuerdos, no

necesariamente consensuados pero si incluyentes, reflejados en objetivos claros para todos. Esto no implica anarquía o andar a la deriva, sino que, por el contrario, en la medida en que se sistematiza ayuda al enriquecimiento continuo de la autoridad y al respaldo conjunto a la misma.

Lo anterior supone reconocer que las prácticas educativas son social e históricamente construidas y que por tanto pueden ser modificadas, lo cual requiere a su vez que cada directivo, docente, estudiante y padre de familia cuestione su propio proceder, creencias, esquemas mentales, representaciones y a partir de la reflexión autocrítica, que implica cierta deconstrucción, la consecuente desnaturalización de ciertas prácticas cotidianas.

En este mismo sentido es urgente reconocer que las prácticas docentes y los comportamientos de los estudiantes no son aislados, individuales, “naturales” sino que son producto de experiencias y aprendizajes previos y actuales, que son el resultado de interacciones más que de racionalizaciones teóricas o morales y mucho menos de relaciones de fuerza y de imposición.

Por otra parte, el reglamento aunque parte importante en el control los estudiantes y docentes tiene visiones diferentes y no satisface plenamente las necesidades que se supone debía cubrir o no se le da la importancia que debía otorgársele.

Casi nadie lee el reglamento (pacto de convivencia) sino cuando comete una falta. – ¿Ahora que pasara? Para ver qué tipo de falta es: leve, grave, gravísima... (*Estudiante*)

La verdad se intenta, que yo diga que es supremamente efectivo, creo que nos falta; pero lo intentamos, es un manual que se ha trabajado ya desde hace algún tiempo, estos dos últimos dos años que llegamos una gran cantidad de maestros nuevos, creo que se han generado nuevas cosas, nuevos procedimientos, nuevas formas de actuar. Creo que hace falta seguir apropiándonos aun mas de ello, hay muchos profes que son supremamente juiciosos con el trabajo en el Manual de Convivencia, lo siguen súper, digamos, cumplidamente, otros no tanto, por eso es que creo que nos falta más apropiación, hacerlo para los estudiantes no tan ladrilludo, porque, igual en otros lugares no es el Manual, sino es el Acuerdo de Convivencia en el que se han sentado las dos partes a conciliar ese acuerdo, y en el que, como decía, ya se ganó terreno, entonces yo puedo exigir. De pronto en este momento, todavía no ha sido así, claro, los estudiantes participan, el Concejo Estudiantil, los estudiantes en sus aulas con su director de grupo, aportan, piensan, practican, critican algunas partes del Manual de Convivencia, todo. Digamos se ha generado todo eso, pero también nos falta seguir interiorizando un poco más.

*(Docente)*

Adicionalmente, dentro de la dinámica cotidiana, más allá del reglamento es necesario acudir a instancias exteriores:

Lo que más ayuda en la cotidianidad es el recurso humano, el diálogo con los chicos, el seguimiento del proceso convivencial establecido en el Manual de Convivencia, el contacto con la policía, porque han habido ocasiones en las que ha sido necesario llamarles, no para cosas internas, pero que si han comenzado acá, y que se quieren arreglar afuera, entonces cuando se detecta esa situación policía, policía inmediatamente pedimos el apoyo del comandante de la estación y del comandante del CAI también, quien ha dejado personalmente los números de contacto, para ubicarlo rápidamente. (Docente)

En este contexto, la familia es un actor fundamental. Un actor que puede tomar distintas posiciones frente al proceso educativo de sus hijos, lo cual no es obstáculo para que se establezcan fuertes vínculos con la institución. Esta relación, a veces es de sumisión a lo que “diga” el colegio, a veces de delegación para que la institución haga lo necesario para educar a sus hijos en todo sentido y otras de enfrentamiento de tal manera que ante el menor llamado de atención a su hijo, se quejan y reclaman a los docentes. De tal manera que aun cuando la relación debe ser estrecha es necesario revisarla para que cada cual tenga su lugar en ella y cada uno asuma sus responsabilidades en el proceso, de tal forma que no haya cuestionamientos mutuos, sino acuerdos que beneficien la formación de los jóvenes, lo cual debe ser en definitiva, la razón de ser de la relación familia-institución educativa.

Por otra parte, recurrir a los padres como elementos de control tienen características particulares y variables:

Llamar a los padres o acudientes sirve o no dependiendo del estudiante y del padre hay padres relajados y otros que ¡mejor dicho! (*Estudiante*)

En cualquier caso es preciso recalcar que el ejercicio del control requiere que el docente gane su autoridad, en tanto la autoridad otorgada por su cargo es escasa. Más que sus títulos y conocimientos, necesita autoridad ética, basada en el respeto al otro, en el bien común. Autoridad expresada en la creación de un clima de relaciones constructivas, equitativas o por lo menos cordiales. Interrelaciones colectivas en las que la institución educativa y todos sus

actores se sientan reconocidos, incluidos, valorados, aun cuando cada uno tenga roles y necesidades diferentes.

Ahora bien, los mecanismos de control no siempre son imparciales y quizá por el afán de mantener el control, los estudiantes perciben que hay cierto encasillamiento, persecución sistemática, por parte de algunos docentes, hasta el punto de justificar ciertas agresiones como mecanismo de defensa

No sé, yo siempre veía que la profesora como que a mí y a mi amiga, nos tenía sí, nos tenía como que por, o sea, nos separaba siempre en el salón, y a los otros siempre normal, como ellos se querían hacer, y a nosotras ¡ay, que la señorita () no se podía hacer con la señorita (), y no nos dejaban estar cerca a nosotras. (Estudiante)

En este mismo orden, el manejo de los espacios en el salón de clase, aunque es una forma de control parece preocupar más a unos docentes que a otros, tanto en la distribución de los estudiantes como en el desplazamiento del profesor por el salón. Preferiblemente permanecen en la parte de adelante como no sea para revisar alguna situación o trabajo específico.

La ubicación en el espacio, no es simple cuestión de comodidad o estética, sino que es un factor determinante para que los discursos del docente alcancen valor y autoridad o no (Vega p.45). Así, por ejemplo, el profesor y los estudiantes se miran como una forma de permanecer en relación, “de hacer la clase”, a pesar de la presunción de que el profesor sabe y

el estudiante no, acortar los diálogos, evitar ciertos contactos a la vez regular otros: no es lo mismo hablar con los compañeros ante el profesor o en ausencia de él (Vega p.40).

No hay un orden predominante del espacio que ocupa el estudiante dentro del aula. Ya que hay diferentes formas de organización de los estudiantes, lo que depende del criterio del docente, lo que puede incluir organización en parejas, en grupos, en orden de lista, por libre opción.  
(Estudiante)

Los profesores nunca pasean por el salón... depende la actividad... si son talleres o para vigilar el trabajo... algunos se sientan y dictan la clase desde ahí. (Estudiante)

Y aunque los estudiante prefieren los trabajos en parejas esto depende de con quién y con qué fin se hagan las parejas

A veces a uno lo ponen a uno con los vagos... y son personas con los que uno no se entiende.

A veces lo ponen a uno con personas que no se entiende, pero el problema es para el profesor porque ellos son los que se tienen que aguantar. Hay docentes que organizan a un estudiante con mejor rendimiento que el otro, con el objeto que haya colaboración del uno para con el otro.  
(Estudiante)

Por otra parte, hay docentes que prefieren individualizar a los estudiantes o ubicarlos en determinados lugares:

Los profesores obtienen más control de los estudiantes cuando los individualizan dentro del salón. Se piensa que al ubicar a los que menos rinden y a los que más problemas presentan adelante, se ejerce un mayor control.

La ubicación en el salón también tiene que ver con el interés de la clase y con el estilo del docente:

Los puestos de atrás o al frente para relajarse (Adelante pueden estar más tranquilos)... grupos que empiezan a joder y le echan la culpa a uno. Depende la clase, hay clases que a uno le gusta participar y se hace adelante... (Estudiante)

Es como cada uno ya sabe, cuando va para la clase de () uno dice, a eso es relajado, el profesor no dice nada, dónde se haga o no se haga, pero digamos uno va para la clase de () uno dice, no, esa profesora no nos deja hacer juntos... Uno conoce las normas de cada profesor.

Por lo menos con la coordinadora (de curso), ella si es muy exigente, a ella le gusta que se hagan en individual. (Estudiante)

Cada uno de los profesores, lucha en su clase, por lo menos por tratar de dar un contenido. La metodología de la clase depende de cada grupo como funcione. En mi caso digo que es lograr un ambiente y que ellos participen, que se tengan que ver involucrados en que tienen una responsabilidad de hacer algo frente a algo. Para que no estén dispersos para que no se genere este tipo de comportamiento. Sin embargo es bastante difícil mantener un silencio mínimo. Ahora uno ya sabe que mantener un curso callado ya está como mandado también a recoger,

porque entonces donde quedaría eso de estudiante activo, de sujeto más no objeto, todas las teorías de que no es llenar el bote vacío. Todas esas teorías que sustentan la educación. La educación en sí no es solamente acervo de conocimiento sino ser integral. (*Docente*)

Lo anterior no hace más que evidenciar la crisis en nuestras instituciones educativas. Hecho que se convierte en un reto complejo, en el que docentes, padres y estudiantes son parte del problema y de la solución. Es decir, la crisis se soluciona de manera colectiva y reconociendo cada uno de los actores su papel y su responsabilidad y sobre todo reconociendo el papel y las necesidades del otro.

Sin embargo, mientras las relaciones se asuman desde el poder de cada uno, es decir desde la perspectiva de que el otro es incapaz, o está menoscabando mi propia autoridad o está violentando mis derechos, no será posible establecer ningún diálogo productivo entre los tres. Ese es el mayor reto: reconocer al otro y sobre todo reconocer su capacidad de aporte a la relación, es más, se debe incrementar esa capacidad de aporte, que no necesariamente se da en forma de soluciones acabadas, sino de preguntas por ejemplo. Preguntas que no requieren respuestas académicas sino humanas. Respuestas que expresen necesidades y contextos específicos, no teóricos o retóricos.

No se trata en este caso de buscar quién tiene las respuestas o de esperar que alguien las construya, sino de construirlas conjuntamente, -sin desconocer los aportes teóricos y las experiencias previas-, se trata de deconstrucciones y de empoderamiento, de reconocimiento

del otro, no como inferior sino como igual en la discusión, aunque diverso en su formación, sus necesidades, etc. Todo lo contrario a aplicar soluciones homogenizantes y únicas.

En lo referente al control en espacios fuera del aula, los estudiantes tienen perfectamente ubicados los lugares de mayor control y los de mayor tranquilidad:

Biblioteca la de mayor control. Cuando se está en clase. En los pasillos a la hora de descanso. El pasillo de coordinación. En el pasillo de rectoría, si está el rector.

En los baños hay muy poco control, en primaria o en la cancha de arriba y el sótano. No allá no dejan entrar. En la puerta del comedor...

Un hueco donde se suben los estudiantes cuando llegan tarde. La ELE. Por los pasillos del comedor también se esconden.

Las gradas de la cancha o en el patio son los sitios más agradables. Juegan y se reúnen todos.

El control depende de la hora, si es de clase o descanso.

Ventanas en el salón: malo porque se ve todo afuera. Bueno, (dice otro).

Si un profesor quiere controlar se hace en la entrada de la rampa o en las escaleras, en la cancha arriba y en la cafetería o en el baño... (Estudiantes)

Otro elemento de control en el que se enfatiza es el uniforme, aunque el control no es constante ni ejercido por todos los docentes.

Con los uniformes, hay semanas que quitan chaquetas y todo otras no. Eso depende porque por ejemplo a mi me la tienen montada...

Hay estudiantes que les gustan los pantalones entubados, a otros anchos, a las niñas les gusta la falda alta y el saco apretado: hay profesores que dicen algo del uniforme pero como por decir “ya les dije del uniforme”

Por lo que más llaman la atención es por la imagen del colegio. Que qué va a decir la gente... por pelearse uniformado y por el respeto de clase. Si hay problemas o información nos forman en el patio. (Estudiante)

En cuanto a las peleas también hay sitios específicos aunque a la hora de una ofensa no importa donde estén:

Alrededor del colegio. Hay una cancha donde hay peleas: “El rin”. Hay una cuadra más allá donde se “totean”. En el colegio se dan “donde sea” nadie se aguanta nada... (Estudiante)

En lo referente al manejo de territorios por grupos determinados o por estudiantes mayores no hay zonas especiales:

No acá, nadie manda la parada en ningún lado. Si están los grandes pues de malas. De pronto en los baños se entran algunos parches... (Estudiante)

Nos reunimos con los compañeros en todo lado. Lo único es si hay balones o algo. (Estudiante)

El espacio del colegio es agradable, falta zona verde... aquí uno anda dando vueltas... (Estudiante)

En los sitios que encuentran más apoyo está la orientación y rectoría. Dependiendo del caso y de la presentación personal

Se encuentra más apoyo en orientación, el profesor de confianza o el director de curso. No acudirían donde el rector. Depende del problema, porque si es grave... Si le conviene al estudiante. Si yo fui el que hizo la falta pues no voy... y si está bien presentado. *(Estudiantes)*

Finalmente, es relevante encontrar que la disciplina no siempre tiene que ver con el rendimiento académico:

Hay casos raros en los que un estudiante que “recocha”, rinde académicamente. Así como hay estudiantes que no se hacen notar, pero que no rinden académicamente. *(Estudiante)*

*Descriptor: Sanción.*

Las sanciones escolares, normalmente se entienden como aquellas consecuencias negativas que tiene para un estudiante un comportamiento específico en el ambiente institucional. Tales sanciones son reguladas por el pacto de convivencia y se supone, son conocidas por todos en cuanto son producto de un acuerdo. Se espera en todo caso, que no vulneren los derechos de los niños y niñas y que promuevan la sana convivencia, dentro y fuera del aula de clase. Una sanción demuestra que hay un pacto que resguarda la convivencia y el cumplimiento de los objetivos educacionales e institucionales. La sanción es una medida que se aplica cuando se viola dicho pacto en el cual las sanciones y su aplicación están debidamente regladas y clasificadas según la gravedad de la falta.

Por otra parte, se presume que en la institución educativa es necesario enseñar las conductas correctas a los estudiantes y aunque se buscan otros mecanismos, parece ser que los más usuales son las reconvenciones, y por supuesto la sanción, ambas tendientes a la reflexión. La idea general es que los estudiantes aprendan a comportarse en la institución y disminuyan así los conflictos de disciplina escolar.

No obstante, la aplicación de las sanciones, no siempre es lo suficientemente clara y equitativa. ¿Cómo determinar si una intervención del estudiante en clase es por interrumpir o parte de un genuino interés por preguntar, por ejemplo? No siempre es sencillo determinar quién es el culpable de determinado acto, etc. En algunos casos se supone que no hay mucho que pensar sino simplemente aplicar la sanción previamente establecida, la cual, no debe generar enfrentamientos o resentimientos entre docentes y estudiantes, entre docentes o entre estudiantes. Es decir, debe ser equitativa (lo cual supone que no parte de prejuicios, encasillamientos, ni simples percepciones) y debe contribuir a la armonización de las relaciones entre todos. Sin embargo, investigaciones como las de Suarez (2004) señalan el castigo como forma de disciplinamiento, en tanto estrategias reproducidas a partir del aprendizaje (en la escuela) por parte de los mismos maestros al ser objeto de sanciones.

Por otro lado, a pesar de que el pacto de convivencia se elabora y revisa de común acuerdo, parece que en la práctica se da y se espera una especie de “desbalance” necesario: Unos son quienes aplican las sanciones y otros son sujetos de las mismas.

Entre las sanciones más comunes está el envío a coordinación de convivencia o la orientadora, la firma del observador, el llamado a los padres o acudientes, la citación a rectoría, la suspensión por varios días y en casos extremos, la desescolarización, pasando por el regaño, dependiendo de la gravedad de la falta. Una sanción no excluye otras, especialmente el regaño. La conciliación también es un mecanismo, aunque no de sanción si de reconvención.

En la práctica institucional la Individualización ante la sanción parece ser una estrategia efectiva, al menos para mantener el orden. El argumento principal es el de “usted está haciendo algo distinto”, ¿por qué si los demás pueden ajustarse a las normas y usted no? Esta forma de pensar y controlar las conductas de los estudiantes, y por supuesto, sus desviaciones, no logra desprenderse de la tradición conductista en la que

“el reforzamiento negativo es efectivo, debido a que el reglamento se da a conocer a la comunidad estudiantil y a los padres y se les hace ver las acciones correctivas que se les puede aplicar y el rebajo de puntos. Además se les hace ver que los estudiantes son los responsables de que el reforzamiento no esté próximo.” (Segura, 2005, p.10)

Es válido preguntarse en este sentido, ¿Cuáles son las raíces y los mecanismos que sostienen ciertos códigos, -que como principios reguladores adquiridos en forma tácita-, seleccionan e integran determinados significados, realizaciones y contextos, haciendo posible una interacción humana característica? (Bernstein, citado por Olmedo).

Ante las faltas, lo primero que hay que hacer es lograr que acepten, la mayoría de las veces no aceptan que cometen errores, el culpable es otro, yo no fui, no cometí el error. Me hicieron. Normalmente no aceptan. (Docente)

Yo no si de pronto el colegio los está llevando a esto, pero les cuesta trabajo entenderse como integrales, y que terminaron en coordinación no es por una cosa sino porque ya han pasado varias cosas. Pero él se centra en lo último que paso, parece que el resto hubiera quedado olvidado, y toca hacer un ejercicio con él para que sepa que algo está pasando en su vida, que, otros 35 han logrado funcionar pero algo está pasando con él... no es solo el... preguntarse que estoy haciendo , por qué lo estoy haciendo. Se centran en el hecho y en el más actual y me defienden, miro como me salgo de esto. Es común que al hablar con un estudiante, el se siente a contar lo último que pasó. Cada acción queda aislada y no es capaz de integrar todo, y hacer una reflexión de por qué está constantemente en problemas. (Docente)

Siga (molestando), que yo los voy ajustando en la nota en la parte convivencial, lo académico iría aparte. No se baja en el rendimiento, de hecho hacen trabajos muy buenos, si me sustentan, argumentan tienen su nota. El porcentaje es bastante alto en la parte convivencial. (Docente)

Pues nosotros lo corregimos (...) y de ahí nos mandaron que, bueno, la profesora dijo que teníamos una sanción, entonces, nos mandaron a orientación, en ese tiempo era la orientadora anterior, y ella nos regañó muy duro, ella era muy, regañona, entonces, ella nos regañó a nosotras ahí y nos, nos llamaron a nuestros papás, y nos hicieron firmar observador, y nos sancionaron como que dos días, o fue una semana, no me acuerdo muy bien, bueno, nos sancionaron.(Estudiante)

Pues ese día mi mamá vino, pues me regañó delante de la orientadora, y es que la orientadora nos llevaba en la mira, y vino la mamá de mi amiga, siempre éramos las dos, y la orientadora nos regañó otra vez, nos dijo que no era la primera vez, que ya era la segunda vez, que ya son faltas graves, que si seguíamos así nos tenían que echar del colegio, o si no, bueno, o nos mandaban el traslado para otro colegio.

¿La sanción? Pues la verdad, para mí, es el llamado a los padres, es hablar con los papás y si es muy grave, lo sancionan (suspenden) por ahí un día, una semana, depende

Pues, a veces. Yo he visto en otros niños que digamos, firman observador tres veces, y llamar acudiente, y si el acudiente no llega, el estudiante no puede volver al colegio, o algo así.

Al principio los iban a expulsar, pero no, después les pusieron matrícula condicional, más que todo al que lo empujó. (Estudiante)

En cualquier caso, algo que es muy claro para todos, es que no importa la falta, si se va a hacer algo al respecto, es indispensable seguir el debido proceso.

Llevar a convivencia es el conducto regular es que se mira qué tipo de falta es: leve, grave, según el manual de convivencia del colegio. Allí se hace un seguimiento y se toman las medidas pertinentes. Cuando son faltas graves lo que se hace es que se suspende al estudiante y se pone un correctivo, se le da un trabajo, que lo haga, lo exponga. Ya la coordinadora es la que decide, todo está establecido en la institución. (Docente)

En eso hemos tenido una insistencia muy grande, desde hace ya muchos años, lo del manejo del debido proceso, lo de la Ley de Infancia y Adolescencia, o sea, si la verdad tratamos de apegarnos bastante a ese proceso. *(Docente)*

No, casi siempre se tienden a llevar el debido proceso. Así no hubiera ese debido proceso por escrito, yo creo que el derecho a la segunda oportunidad prima mucho en nuestro ambiente. *(Docente)*

Depende de la falta, si es leve se escribe en el observador, se le pide al estudiante que haga su reflexión, y escriba a qué se va a comprometer y firma. Si la falta es grave, pues depende de la falta, se cita a los padres de familia, se le informa al padre de familia o lo llevan a coordinación. *(Docente)*

Antes de tomar una medida, toca mirar cual fue el detonante del problema, después recoger las evidencias, recoger el seguimiento académico y convivencial, después hablar con el director de curso, porque si no fue con el director de curso que pasó el incidente, entonces se va a consultar con el director de curso para que cuente la situación convivencial y académica del muchacho, porque es el que más lo conoce, si de pronto tiene un problema familiar, que de pronto lo incita a hacer eso; entonces uno habla con el director de curso, mira el observador, y dependiendo de las faltas que lleve, entonces toma una decisión, llevando en sí, como el manual de convivencia. *(Docente)*

Yo sé que muchos de mis colegas estaríamos dispuestos al diálogo con los chicos, porque tampoco no veo personas arbitrarias que “ya, expulsado y no vuelve más”. No, casi siempre se

tienden a llevar el debido proceso. Así no hubiera ese debido proceso por escrito, yo creo que el derecho a la segunda oportunidad prima mucho en nuestro ambiente. *(Docente)*

A este respecto es claro que el manual de convivencia desempeña un papel preponderante. El manual como referente de reglas y sanciones, se considera útil y válido para verificar si las sanciones son las adecuadas o si se está violando algún derecho. Adicionalmente se considera válido por todos.

Si sirve muchísimo porque tanto uno como estudiante, uno lo puede ver y si le están negando un derecho... con el manual, es un poder que uno tiene en la mano y también para los profesores, hacia... porque se le puede ver qué ley se le puede aplicar según lo cometido, en caso de un problema se ve si es una falta grave o leve y en el manual dice lo que se debe hacer. *(Estudiante)*

Si está bien hecho porque si el consejo académico estudiantes y profesores... cuando miramos el manual y lo aprobamos fue porque los estudiantes y profesores estuvieron de acuerdo que fuera así. Si hubiera desacuerdo no lo hubiéramos aprobado. *(Estudiante)*

Aquí el manual de convivencia, que se llama Pacto de Convivencia y hay unos ítems de unas ciertas faltas, entonces, aquí hay dos clases de faltas, unas que se llaman faltas leves, y otras son faltas graves. Entonces, hay un momento en que las faltas leves se convierten en faltas graves por su reiterada ocurrencia, depende si la falta es leve o grave, tiene ciertas connotaciones. Con una falta leve, lo que deben hacer es anotarlo en el observador, aquí hay dos entes, el pre-observador y el observador, que desgraciadamente no se han llevado como se deben llevar, por

acuerdos que ellos tuvieron al principio de año, que tenían que llevar las faltas leves en el pre-observador, y cuando la falta leve sea reiterada tres veces, se pasa al observador; o si la falta es grave, pues pasa directamente al observador. (Docente)

Por ciertos inconvenientes, por lo que le digo, no hay trascendencia y no ha cumplido su función cada instrumento, entonces, son unas faltas leves no traer completo el uniforme, no traer tareas, llegar un poquito tarde a clase, son faltas leves. (Docente)

Una falta grave es una agresión física, una agresión verbal, el evadirse de clase, el dañar intencionalmente algún elemento de la institución. Todo eso, a juicio del profesor, puesto que hoy en día tiene que anotarlos, tanto leve como grave en cada uno de sus instrumentos, cuándo fue, cómo fue, con quién, la fecha en que fue, es decir, todo entre más estricto esté es mejor. (Docente)

Depende de la falta, si es leve se escribe en el observador, se le pide al estudiante que haga su reflexión, y escriba a qué se va a comprometer y firma. Si la falta es grave, pues depende de la falta, se cita a los padres de familia, se le informa al padre de familia o lo traen aquí. (Docente)

Entonces cuando se presenta una falta grave, en donde se ve la necesidad de que el coordinador intervenga, por solicitud de ellos mismos, o porque la falta es en realidad muy delicada, lo que yo hago conjuntamente con los docentes, es citar a los padres de familia, recoger las pruebas, recoger las evidencias, doy dos o tres días, yo no doy la cita inmediatamente pasó un problema, dejo que pase un tiempo, dos o tres días para dar la citación para que el padre de familia también pueda pedir permiso en el trabajo, para recoger las pruebas, tengo un formato de

seguimiento académico y convivencial para mirar la situación del muchacho, para mirar si de pronto la falta grave fue con un maestro y en una determinada hora, o si para el muchacho ya es su actitud normal, pues toca mirar la visión general de los maestros, porque son ellos lo que en definitiva los que más conocen. (Docente)

Antes de tomar una medida, toca mirar cual fue el detonante del problema, después recoger las evidencias, recoger el seguimiento académico y convivencial, después hablar con el director de curso, porque si no fue con el director de curso que pasó el incidente, entonces se va a consultar con el director de curso para que cuente la situación convivencial y académica del muchacho, porque es el que más lo conoce, si de pronto tiene un problema familiar, que de pronto lo incita a hacer eso; entonces uno habla con el director de curso, mira el observador, y dependiendo de las faltas que lleve, entonces toma una decisión, llevando en sí, como el manual de convivencia. Entonces, hay un momento en el que sólo se cita al padre de familia, se le hace un llamado de atención verbal o por escrito, tanto el padre de familia como el estudiante se comprometen oficialmente en la coordinación. (Docente)

Cuando es otra clase de falta, pues ya se envía a un trabajo formativo, pedagógico, ese es un trabajo formativo para que vean en realidad cuál fue su falencia, en la institución, como miembro de una sociedad, y el día que vuelva debe presentar ese trabajo, ahí es cuando la cuestión ya va muy avanzada, cuando el problema ya va muy avanzado, cuando ya se ha pasado todas las otras etapas, que citación del padre, que el compromiso, cuando ya se han agotado todas las instancias, cuando ya se ha hablado con el padre de familia, cuando ya se ha hecho una reflexión, se ha hecho unos compromisos y esos compromisos no se cumplieron, cuando ya se suspendió el trabajo pedagógico en la casa y el muchacho todavía no es capaz de concienciarse

que está cometiendo una falla, y es él, ya no la institución, ya como institución ya no podemos darle más herramientas para que vaya mejorando, entonces va la parte que se llama la desescolarización, que consiste en que el muchacho recoja trabajos de todas las materias, asignados por todos los docentes, van a su casa y lo realizan y periódicamente se acercan al colegio para entregarlos. (Docente)

*Depende de la falta, también se debe tomar la condición que si el estudiante debe escoger si esta institución es buena para él, o se necesita un cambio de ambiente escolar, se le pueden ofrecer muchas opciones, se le puede ofrecer que cambie de jornada o que busque otro colegio cercano, donde nosotros podamos intervenir para poder hacer un cambio de ambiente escolar.*  
(Coordinadora)

Respecto a la efectividad de estas sanciones hay serias dudas ya que muchas veces se reincide o simplemente no vuelven a hacerlo para evitarse mayores inconvenientes en el colegio o en la casa. El papel de la familia, una vez más, es ambiguo.

Entonces ese día, a mí me sancionaron dos días o tres, por estar en ese problema, y ya. Vinieron mis tíos, ellos no me dijeron aquí nada, él nunca había ido a mis citaciones, había venido mi padrastro y mi mamá, él no sabía que me habían citado antes, ese día la orientadora le dijo: no es la primera vez ni la segunda vez, es la tercera vez, entonces mi tío le dijo: Ah bueno.  
(Estudiante)

¿Funciona esa forma de manejar la disciplina?

La verdad no, pues para mí, eso que sancionar una semana o un día, eso, la verdad yo no le veo, porque uno está perdiendo más clase que... ¿si me entiende?, pues yo no le veo que uno cambie o eso, la verdad. Una sanción uno va a estar allá en la casa, me imagino. *(Estudiante)*

Pero por una parte debe servir y por otra no, para que de pronto se calme como el problema, que no haya más chismes... o para que piensen. Pero también, por otro lado, que ellos miren las consecuencias de sus actos: ¿para qué me agarré si voy a perder esta materia?... sirve y no sirve porque uno aprende mucho en clase... se pierde académicamente de lo que se está aprendiendo. *(Estudiante)*

Salí sancionado y pues nada. En la casa no hacía nada tampoco. Me aburría. *(Estudiante)*

Otras formas de sanciones menores, las cuales se podrían asociar más con acciones de control, están relacionadas con la clase o el descanso, con la pérdida de convivencia, la ejecución de trabajos, aparte de los propios de las clases en las que son suspendidos, la llamada directa a la familia para reportar malos comportamientos, la no asistencia a salidas del colegio o bajar puntos:

En el colegio las salidas, de pronto hay una salida pedagógica y no, de pronto con los amigos, o sea las salidas. Cuando no van a las salidas: en la casa haciendo oficio. Aunque tampoco ese es el hecho que de pronto les digan que no a las salidas pedagógicas porque uno aprende. *(Estudiante)*

Llama a la mamá. El mismo profe. Cuando es una reunión pide el celular a todas las mamás y las llama cuando uno está molestando. La otra vez llegué a la casa y mi mama me regañó: “a que usted estaba molestando...”. (Estudiante)

Mi mamá me regañó, que porque yo había buscado el problema. Las llama el mismo rector. Le dicen que la citan que porque yo estaba peleando. Mi mama me regañó y me dijo que deje de buscar problemas porque me cascan. (Estudiante)

Las notas, los puntos positivos y puntos negativos, si hay disciplina ellos evalúan con notas. Depronto les llaman la atención una o dos veces pero los estudiantes no entienden, sino se portan bien o interrumpen la clase , la siguiente opción es bajar puntos positivos y subir negativos, entonces ya para un poquito la recocha porque ven que se están perjudicando ellos mismos. (Estudiante)

Él (profesor) pasó la queja a la profesora. La directora dijo que respetara y me hizo perder convivencia. Eso va al observador y a los boletines. Los acudientes no se enteraron del problema pero si de que pierdo convivencia. (Estudiante)

Igual una estrategia es mandarle hacer un escrito, el lenguaje que utilizan es grosero con sus compañeros, entonces yo le digo, “no entiendo qué es eso”, me hace un favor, para la próxima clase, me trae un texto para que me lo explique y me lo expone en clase. Ellos van bajando el uso de esas palabras, si funciona .porque los pone en evidencia con los otros muchachos: Primero no saben qué significan las palabras que están utilizando y después no la vuelven a utilizar y como ellos juegan mucho a incluirse en la masa a ser aceptados, entonces los tratan de

bobos, lo chiflan se burlan, entonces juego el juego de ellos. Queda en ridículo al no saber qué significa “no saben que significa” y tienen que hacer el trabajo de conseguir el significado de lo que están haciendo y por qué y para qué lo hacen. *(Docente)*

Dentro de estas sanciones menores aparece una vez más la familia. Sin embargo no es clara, nuevamente, la efectividad y el beneficio de esta práctica. Incluso algunos docentes esperan demasiado de ella.

Yo siento que los docentes llaman a las familias para dar quejas, no más, y ellos creen que la familia va a cambiar y va a cambiar el niño, como si las pautas generacionales cambiaran con el regaño de un profesor. Eso no da resultado porque lo único que se genera es más conflictos, una pelea más, una riña más, un conflicto más. Obviamente no se le puede exigir que hagan intervención de familia porque ni están preparados, no es su función, ni tienen el tiempo. No parece funcional llamar a dar quejas. Es diferente para ver qué pasa, pero el espacio de interacción en la escuela y la familia, es mínimo. *(Docente)*

Cuéntele qué fue lo que hizo usted en clase, para que no diga que estoy inventado o que estoy en contra suya, que le tengo bronca, que él profe me trato primero mal... Funciona llamar al acudiente, porque ellos con los papás son totalmente diferentes, la imagen que venden acá es distinta a la que venden en casa. Con la mayoría de estudiantes, cuando viene el acudiente, ellos merman la situación... *(Docente)*

Finalmente, algunos estudiantes reclaman equidad o la inclusión de los causantes del problema en las sanciones y sugieren algunas estrategias para tener mejor control.

Me gustaría que todos los estudiantes que estuvieron en el problema o una discusión, también que le toque alguna como, algo que tenga algún un precio, de pronto juzgan a los que se agredieron pero no a los que estuvieron llevando y trayendo. *(Docente)*

Me gustaría ser más estricta en la disciplina, decirle a los profesores que todo problema quede registrado, entre amigos o chismes, tiranía, grosería. Todo porque uno como docente, coordinador u orientador no se da cuenta qué es lo que pasa en los estudiantes. *(Docente)*

Me gusta como arregla los problemas la coordinadora, se ve que es muy estricta, ella es muy seria, lo que me gusta es el planteamiento al arreglar un problema. *(Docente)*

### *Descriptor: Compromisos*

El hecho de que alguien acepte formalmente un compromiso, parte de la suposición de que se conocen y aceptan las causas que lo originan, se entienden los alcances y obligaciones que conlleva y se tiene la firme intención de cumplirlo porque esto trae determinadas consecuencias positivas para quien lo adquiere y para otros. Hacer un compromiso implica un acuerdo, un convenio entre dos o más partes, por lo cual el compromiso es el producto de una negociación o un debate en el cual los involucrados exponen sus argumentos y encuentran una posición común: logran un acuerdo.

En las instituciones educativas, el compromiso ante una falta o trasgresión a las normas, se supone que es el resultado de un proceso formativo que implica reflexión, asunción de responsabilidades e intención de reparación o por lo menos de no volver a caer en la falta. Esto entraña reflexión, consideración de perspectivas personales propias y de los demás, comprensión de causas y consecuencias, etc. es decir, implica la actividad e intencionalidad del sujeto que se compromete, mediada por la intervención del docente, el cual facilita y propicia la reflexión, si el estudiante no cuenta con los elementos necesarios para hacerlo. En este proceso, una vez más, se pone en consideración el tipo de relaciones que se dan entre estudiantes, docentes, pares y familia. La reflexión que genera compromiso real, no simplemente formal, no es producto de imposiciones autoritarias ni de un “deber ser” enseñado, obligado que el estudiante asume sin rechistar.

Así, el compromiso puede surgir de la reconvención, entendida más como una reflexión que se hace entre dos o más, acerca de algo dicho o hecho, que como un aviso, reprensión o regaño. Aquí cabe preguntarse, ¿Qué tan efectivo y sincero es el compromiso surgido de una sanción impuesta?

En el contexto educativo, para el logro de cualquier acuerdo o compromiso, la participación activa de los actores se perfila como necesaria y conveniente. Pero en un mundo centrado en los adultos, los estudiantes no tienen mucha oportunidad de desarrollo según sus propias expectativas y menos de autodesarrollarse. Sus formas de expresión, sus deseos y sus realidades generalmente no encajan en el mundo adulto. Su identidad queda sumergida en la

relación de poder con los adultos, en este caso específico con los docentes. Se esperaría que sean los docentes quienes promuevan en los estudiantes la integración a la sociedad. Sin embargo, existen básicamente dos posturas: ayudar a que se desarrollen como miembros activos, críticos de la sociedad, constructores de la misma o que asuman lo establecido y se adapten a ella y actúen de acuerdo con lo que se supone es correcto, adecuado, natural, probado y científico. De un lado estará la autonomía, la autocrítica, la participación y el compromiso, del otro básicamente la adaptación, la obediencia y la sumisión.

De un lado se aplicarán las sanciones como parte de un proceso de control, coercitivo y castigador; del otro se intentará que la disciplina sea un recurso formativo, basado en acuerdos, en el respeto por el otro, en la igualdad de dignidad y derechos: La edad, el género, la falta de algunos conocimientos y las lógicas distintas, no serán considerados factor de inferioridad, lo cual facilitará el intercambio y los acuerdos.

El establecimiento de compromisos en la institución, ya sean orales o escritos constituye un intento de acuerdo sobre el mejoramiento o ejecución de de ciertas conductas, lo cual implica dejar de presentar otras. Si el compromiso no se cumple, de alguna manera se está validando el paso a acciones más drásticas, por ejemplo hacer anotaciones en el observador. Los acuerdos pueden ser verbales pero si no se cumplen pasan a ser escritos o dependiendo del estudiante, de todas formas son escritos, lo cual supone mayor compromiso, dejar constancia del compromiso. Es decir, se presume que hay muchas posibilidades de que no se cumpla y de que por el contrario se incremente la conducta indebida.

En este ítem, vale la pena recordar que la identificación de la visión del mundo que los individuos o grupos llevan en sí y utilizan para actuar, es indispensable para aclarar los determinantes de las prácticas sociales (Abric, 2001), a partir de la idea de que toda realidad es integrada en un sistema de valores, que depende de la historia y del contexto social e ideológico que circunda al individuo, permitiéndole así al él o al grupo conferir sentido a sus conductas y definir un lugar para sí (Abric, p.12, 13). Así, por ejemplo, el cumplimiento o no de los compromisos, depende de distintas circunstancias, como las historias previas, propias y ajenas, o de la necesidad percibida de cumplir los compromisos o no.

Por otra parte, los docentes parecen entender el diálogo con los estudiantes, como un instrumento de enseñanza que deben estimular, interrumpir y terminar, según la necesidad del proceso en el aula, por ejemplo. Es el profesor quien da la palabra desde determinadas condiciones de formalidad y orden, que este ha prefigurado (Vega, 2010).

Lo siguiente, establecimiento de compromisos, establecer ciertos compromisos, algunos a nivel como pequeño, conmigo directamente en mi cuaderno, y si ocurre algo más, este cuaderno pasa a ser parte del proceso. *(Docente)*

En otros que ya son como más delicados, ya con el observador que es un instrumento legal que se maneja, algunos otros que veo que en verdad son cosas de niños, el típico roce de dos niños que por el momento, el chispazo, en un partido en mi clase se rozaron, no les gustó, ha podido llegar a quedar sólo en lo verbal, y se ha podido respetar el acuerdo. Sin embargo con algunos, si toca por escrito, así sea en lo más pequeño. *(Docente)*

El compromiso es un paso que se intenta para mantener cierto control y no llegar a instancias superiores, esto es acudir permanentemente a coordinación por ejemplo. El compromiso, incluye la reflexión y pretende algún cambio en el estudiante a partir de este.

Pero es que ese es el conducto regular que por norma y por ley cada docente... dentro de cada asignatura también debe jugarse por estrategias... Dentro de cada asignatura el docente tiene que imponer sus estrategias de trabajo, para lograr por lo menos dinamizar una clase, para lograr la atención, el interés de los muchachos. Yo creo que existe también el manual personal, porque las normas no se las puede saltar porque es el conducto regular, en caso tal el muchacho viene y alega... "a mí no se me siguió el conducto regular, a mí no se me dio descargos", pero dentro de cada asignatura cada docente tiene sus propias estrategias que funcionan con un curso y con otro no. O sea que siempre está probando y probando, siempre buscando de acuerdo a los muchachos, para tener su disciplina, porque no siempre si un niño hizo algo: a convivencia, sino manejar sus mecanismos dentro del aula. Yo pienso también que la disciplina igual que el conocimiento es una búsqueda... nadie llegó a ser un erudito sin tener que estudiar a veces se educa por sí mismo o porque una institución logró por lo menos encarrilarlo. *(Docente)*

Yo, normalmente utilizo en la dirección de curso, lo que llamo Acuerdos y Acciones Reparadores, yo lo haría de esa forma." Vamos a hablar de uno acuerdos en los que ustedes y yo, vamos a establecer como creen ustedes que debe ser la convivencia, y de acuerdo con eso, si hay una falta, entonces habrá una acción reparadora. En algún momento lo he hecho, creo que tendría que seguirle trabajando más al asunto, pero es bastante sorprendente, ver para mí, como han aceptado las acciones reparadoras. Las han aceptado como una forma no tan como el castigo. Pero sucede, que con algunos profes no lo han recibido de la misma forma, tal vez, no sé si es

por la actitud, por la forma en que se acordaron las cosas, pero con algunos si les cuesta más.

*(Docente)*

Escuchar las distintas versiones y escuchar testigos, por supuesto es parte de los acuerdos. El dialogo entre las partes involucradas y con quien cometió la falta. Sin embargo el encubrimiento, las posiciones parciales, al llamar a determinados testigos, pueden ser parte a tener en cuenta en el proceso.

Bueno, en casos que he intervenido, que he conocido de algún conflicto, diálogo, lo primero, ¿qué pasó?, escuchar las dos versiones o las tres versiones si las hay, cómo inició, tratar de buscar testigos neutrales, no que "si quiere le preguntamos a...", no, porque ese es el amigo, yo trato de buscar testigos neutrales, en la medida de lo posible, si no lo he presenciado, si yo le he presenciado entonces tengo más criterios. *(Docente)*

Pero hay otros, como mi caso, que tratamos de manejar la cosa, como un poquito más de diálogo, más de charla personal con los estudiantes implicados, como decía, si ya vemos que eso no va a funcionar, se recurre inmediatamente a lo otro, porque uno tiene que cuidarse en salud, porque es parte de nuestra misión acá. *(Docente)*

Si sucede otra situación como esa ya me tocará citar al acudiente, hacer la reflexión, porque entonces dónde queda el papel del docente frente a los demás muchachos que es como la cuestión ahí. Ha funcionado. Frente a los demás también yo trato de no chocar sino de llevarlos a la reflexión que caigan en el ridículo, entonces ellos van cediendo. *(Docente)*

El observador del estudiante también proporciona información relevante acerca de cómo funcionan los compromisos. Algunas veces no solo figuran las sanciones sino algunos progresos. En los compromisos también se involucra a los padres. Los compromisos a veces son simples formalidades por parte de los estudiantes y un paso que en buena medida, depende de la visión del docente (asegurar el debido proceso en posteriores situaciones) o de la reiteración de las faltas.

Entonces nosotras firmamos ahí el compromiso, pues yo puse que yo no volvía a hacer eso, que iba a cambiar un poquito y ya, pues mi mamá ese día me regañó. *(Estudiante)*

Agresión física en clase con otro compañero: llamada a coordinación con la mamá

Compromiso: No agredir ni faltar al respeto a los compañeros

No se presentó a la citación. Se le olvidó por hacer trabajos de recuperación.

No se presentó con acudiente: estaba ocupado en recuperaciones *(Observador)*

Tirar bolitas de plastilina. Agresión: lanzó temperas a una compañera

Compromiso: portarse bien en clase y respetar a los compañeros, ser juicioso en clase.

*(Observador)*

Agredió físicamente a otro compañero en el descanso: le rompió el labio. Lo hizo sangrar.

Sanción: suspensión tres días. Por petición de la mamá se da aviso al papá para que lo traiga a la institución. Si presenta otra agresión será remitido a comité de convivencia para ser desescolarizado. *(Observador)*

Se le asigna el trabajo de leer la ley de infancia y adolescencia sobre agresión y hacer un trabajo de 5 hojas mínimo. Reflexión: Hacer resumen adicionalmente.

Buscar en internet casos graves de agresión física en colegios de Bogotá y las consecuencias. Realizar cartelera para exponer.

Compromiso: hacer los trabajos puestos por coordinación. Traer cuadernos al día y no volver a agredir y mejorar académicamente y convivencia.

La madre (escribe) conozco los compromisos. (*Observador*)

Llega tarde a clase, bajo rendimiento académico, no muestra responsabilidad

Compromiso: ser responsable en clase (*Observador*)

Bajo rendimiento académico. No se presentó a nivelación

Compromiso: mejorar académicamente y ser responsable en clase (*Observador*)

Involucrado en el robo de un celular de una compañera del curso

Compromiso: Padres. Estar pendiente de mis hijos. Prestar más atención... y comprenderlo y escucharlo más (*Observador*)

Se presentan los padres. Escuchan las reflexiones del director y coordinación. El estudiante asume demasiadas responsabilidades en casa con los hermanos.

Compromiso: realizar las tareas y mejorar convivencia y académico (*Observador*)

No trabaja en clase de ( )

Citación a padres: no se presentan. (*Observador*)

Otras observaciones comunes y compromisos tienen que ver con evasión de clase, retardos y porte del uniforme (*Observador*)

*Propiedad: Necesidad de la disciplina.*

La disciplina debe estar enfocada a la participación y dirigida a una finalidad integradora y constructiva. Debe constituirse en apoyo y acompañamiento no impositivo y violento, sino basada en el total respeto de los distintos roles y actores al interior del sistema educativo. Vale decir: padres, estudiantes, docentes, directivos, legislación, generando acuerdos y si es necesario -seguramente lo es-, acciones de exploración y formación conjunta, en vez de validar enfrentamientos, culpas y críticas mutuas en una lucha de poderes y de intentos de imponer cada cual su criterio y punto de vista.

En la institución educativa se define la disciplina de distintas maneras y se le otorgan distintos alcances, demostrando la heterogeneidad de ideas al respecto, lo cual dificultaría la función integradora y constructiva mencionada en el párrafo anterior. En este punto es necesario recordar que las dimensiones ideológicas de la colectividad afectan la interpretación de la realidad y finalmente guían los comportamientos que constituyen la concreción de las representaciones. (Páez, Ayestarán, Etxebarría, Valencia & Villareal, 1987) y que en este sentido, los grupos constituyen sobre ellos mismos, los otros y los eventos que viven, explicaciones no científicas sino prácticas, que regulan los comportamientos intra e intergrupales (Moscovici, citado por Páez et al., 1987).

Como reglas, es como algo que es para la vida de uno. *(Estudiante)*

Es como un hábito. *(Estudiante)*

Sería, primero el respeto hacia los demás; segundo, pues ayudar a los demás y tercero, yo digo que uno asimilar las actitudes de los demás pero con respeto, hay personas que son... si esa persona se comporta así yo no tengo que hacer lo mismo. *(Estudiante)*

Para mí la disciplina tiene que ver con construcción de hábitos, con construcción de: la palabra disciplina no me gusta. Un orden sirve para construir ciertos hábitos y ciertas habilidades ocupacionales... finalmente es la escuela la que le enseña al adulto ciertos ordenes, que uno debe estar a ciertas horas, en ciertos lugares, en ciertos momentos haciendo ciertas cosas. ¿De qué le sirve al estudiante eso? y por lo único que le veo es por la construcción de hábitos. *(Docente)*

Creemos que la disciplina ya pensada está más relacionada con ese comportamiento que posibilite una actitud crítica, participativa en los estudiantes. Y como disciplina se genera es en cuanto se genere un buen ambiente de aprendizaje, excelentes estrategias didácticas en el aula y así va a tener a todos los estudiantes conectaditos. *(Docente)*

Acerca de la disciplina escolar..., pero yo si lo vería a modo muy personal, no tanto como disciplina que es tanto como ese comportamiento de los estudiantes, pero más este comportamiento como unos hábitos del estudiante. Más que disciplina yo hablaría de ciertos hábitos de conducta y sobre todo generar ambientes de aprendizaje. Si genero ambientes de

aprendizaje saludable para el estudiante, seguro voy a tener un excelente comportamiento en el aula. En el caso de ciencias sociales lo importante es que los estudiantes participen, critiquen, que indaguen... la disciplina entendida como que estén calladitos, juiciosos, que no musiten palabra, no son estudiantes que aporten en mi aula de clase. Considero que si se genera un buen ambiente de aprendizaje, por ende viene un ejercicio de motivación interesante. Tienes a todos los estudiantes comprendiendo, participando. Eso es lo que yo llamaría un comportamiento adecuado que viene relacionado con los hábitos de estudio, del estudiante. Lo que uno promueve más que la disciplina, lo que uno promueve son pasos y estrategias para que el estudiante pueda ser. Porque qué posibilidad le estamos dando de que el estudiantes cuando estamos imponiendo un orden de manera homogenizante. Sino justamente buscar un ejercicio de criterio de libertad, la cátedra sí da espacios para que ellos critiquen.... *(Docente)*

Es sentir de los profesores: el sentido de la disciplina es el orden. La necesidad de orden, por el lado de los docentes y mantener control. Ese orden y control es como, hay una exigencias constante hacia el docente a que debe mantener orden y control y es un mensaje que se está dando: si hay un chino por fuera, por qué esta por fuera, es una exigencia de orden y control hacia le docente de la misma institución, no es de alguien en específico sino que en las instituciones se maneja el discursos de que se debe mantener un orden en los estudiantes. *(Docente)*

Por añadidura, la disciplina es una exigencia de distintos actores:

Está la institución y la sociedad, los padres, “pero como así, pero mire, allá se están peleando” entonces es una constante exigencia a los docentes, pero yo asumo que la mayoría quieren

enseñar su área... pero de una u otra forma tener que centrarnos en la necesidad de enseñar cosas que deben haberle enseñado en la familia... es una carga... hay que ejercer control... porque la sociedad lo exige, lo exige el rector, la coordinadora... entonces ese ejercicio de manual se convierte en un intento de controlar. No les gusta vivir con el conflicto, no saben hacer resolución de pequeños conflictos en el aula, hasta que las cosas se desbordan. *(Docente)*

Es necesaria para mantener el orden, el control, el respeto, en vista de la incapacidad de autocontrol de algunos, quizá la gran mayoría de estudiantes. Es interesante ver que la disciplina fundamentalmente se aplica a los estudiantes. No hay docentes a quienes se les deba “aplicar” la disciplina

Sí, claro, pues sí, porque si no, seríamos locos. Yo digo que si, porque digamos, entonces cómo seríamos, si a uno le truncan duro los profesores, digamos cuando le tira un papelito al otro, nos truncan duro, entonces, imagínese cómo sería donde no hubiera disciplina, le pegamos a los profesores o no sé quién sabe qué. *(Estudiante)*

La disciplina sirve para corregir, porque hay personas que si son muy recocheras, pero en una forma y en otra no. Por ejemplo. Hay personas que son recocheras pero no son groseras, ni altaneras, pero hay otras que sí. *(Estudiante)*

Si porque nosotros para ir a dirigirnos solos no podemos.

No todos los estudiantes conocen o saben lo que es autoregularse solos, a sí mismos, sino que necesitan a alguien que les digan que hacer y qué no hacer, que le estén gritando. *(Estudiantes)*

Siempre, no solo en mi caso, siempre es bueno saber hacer las cosas, por donde es. O sea no es que por simple apariencia o soy el que más pelea y no me la dejen montar de nadie. Saber cómo manejar su propia disciplina saberse autorregular, por eso es bueno promover la disciplina, fuera de lo académico, es lo que más resalta en un colegio. Si un papa dice que ese colegio es desordenado... todos buscan la disciplina. El secreto del éxito está en la disciplina, desde que uno haga las cosas como deben hacerlo. *(Estudiante)*

Sirve para muchísimo. Sin la disciplina un colegio no tendría convivencia, primero que todo, porque uno tienen que convivir en todo momento y en todo lugar. Uno tiene que convivir con compañeros y todo. Uno tiene que saber tratar la gente y que la gente lo trate uno para eso es la convivencia porque bueno bien sea en el colegio en la calle en la casa, tiene que haber como un respeto a las personas. *(Estudiante)*

Claro sirve para la vida profesional, en la universidad, en el trabajo, si el colegio no es estricto en lo que es uno... como venir en gana y uno no va a tener unas normas que cumplir. *(Estudiante)*

Yo creo que en cualquier institución el papel de la disciplina es de control, un mecanismo de control en sí misma, para sí misma y debería ser un mecanismo de autocontrol, velar porque cada uno pueda autocontrolarse, bajo esos lineamientos de control. *(Docente)*

La disciplina sirve para regular más que todo, comportamientos, digamos en una institución educativa. La auto disciplina sería para regularse pero a uno mismo, entonces viene esa parte de esa gente que es académica... disciplina de trabajo de estudio. En una institución básicamente es un mecanismo de control de comportamientos. Se controlan y regulan, básicamente comportamientos. *(Docente)*

La disciplina desde mi punto de vista, tiene que ver con el orden, con la organización; más que con sujetos pasivos que simplemente siguen instrucciones, desde mi forma de ver. Más que eso es poderles mostrar que las cosas requieren cierto orden, cierta organización, y que cuando hay ese orden y esa organización, va a generar que todo funciona bien, todo está yendo a buen ritmo, hay ciertas consecuencias, como que, por ejemplo yo les digo a mis estudiantes, un aula más tranquila, donde se pueda trabajar a gusto, digamos que cuando manejamos cierta tranquilidad, cierto orden, en el que nos escuchamos, en que podemos estar tranquilos, podemos llegar puntual, en que digamos que todo ese tipo de cosas funciona bien, digamos, van a ver cierto cambios de actitud. (...)Entonces es la toma de decisiones, el orden, una buena organización, una toma de decisiones podría hacer que un colegio funcione de una mejor forma, porque como que todos marchemos sin agredir a nadie, sin que nadie me violente a mí, sin pasar por encima de otros, porque al cabo, todos estamos aquí, si yo algún día paso por encima del otro, pues después, alguien pasará por encima de mí, es ser muy consciente del otro. Creo que esas cuatro cosas, orden, organización, planificación en toma de decisiones, y en ser más consciente de los demás, que no estoy sólo, aprender a convivir. *(Docente)*

Como de conciencia social, si uno es aquí el intermediario, en mi caso, hoy en día es el intermediario, llevar a encauzar unas problemáticas que se presentan, como el irrespeto, la falta de tolerancia de los muchachos, de pronto. *(Docente)*

El papel de la disciplina es como mantener un orden, que se respete, primero los espacios, que ahora con esta nueva infraestructura son tan delicados, que si se medio miran se rayan, entonces, procurar el mantenimiento de esos espacios; el respeto que debe existir entre los estudiantes, la no agresión, son las ideas que como que priman en el consenso general de lo que

debe ser la disciplina, para ganar ese respeto diario, respetarme a mí mismo, respetar al otro, y respetar a la institución. *(Docente)*

Pero la disciplina no es una sola y no es igual en todas partes, ni en todas las clases.

Sí, depende de los profesores y el carácter que tenga el colegio. Por lo menos, yo me meto a un colegio militar, sabiendo que uno es cochino y todo, y digamos en un colegio militar le enseñan a formarse en disciplina. *(Estudiante)*

Es como cada uno ya sabe, cuando va para la clase de ( ) uno dice, a eso es relajado, el profesor no dice nada, dónde se haga o no se haga, pero digamos uno va para la clase de ( ) uno dice, no, esa profesora no nos deja hacer juntos... Uno conoce las normas de cada profesor. Por lo menos con la coordinadora (de curso), ella si es muy exigente, a ella le gusta que se hagan en individual. *(Estudiantes)*

Un papel preponderante otorgado al ejercicio de la disciplina es el de formación de hábitos para la vida futura, fuera de la institución. La disciplina no solo se aprende en el colegio y es útil para convivir en él, sino que depende de la familia y es factor de imagen personal.

Pero a uno desde chiquito le tienen que enseñar sobre los modales, y le tienen que enseñar a comportarse bien, para que no cuando sea grande no sea malo, o algo así. *(Estudiante)*

Para que aprendan que en la sociedad hay reglas, y el colegio lo que hace, es enseñarnos a seguirlas. Seguir reglas es algo que se aprende. *(Estudiante)*

Uno nace crece y en el colegio es donde uno aprende, eso ya es para la vida, ya sea en el trabajo, para todo se necesita una disciplina, unas normas que tiene que cumplirlas y respetarlas.

*(Estudiante)*

La disciplina es buena porque puede ser utilizada en todo lado, en el colegio, en la casa, en la sociedad. Porque hay gente que no respeta a los profesores, mucho menos a los padres, más que a mí desde pequeña me enseñaron que hay que respetar a los mayores (...) a las personas, digamos a respetar para que a uno lo respeten, que reconozcan a esa persona por la forma de ser, por la disciplina que tiene, que digan “huy, es muy juiciosa”. *(Estudiante)*

En si la disciplina no depende solo del colegio, antes de entrar al colegio, depende de lo que los papás le van inculcando a uno desde muy pequeño, porque si lo dejan a uno desde muy pequeñito a hacer lo que se le dala gana, pues uno desde el colegio que no es el papá menos le va a hacer caso. *(Estudiante)*

Adicionalmente, las funciones y maneras de ejercer la disciplina se encuentra, como ya se ha visto reiterativamente a lo largo de todo el análisis, en el manual de convivencia. El que las normas, sus intencionalidades y sus procedimientos de aplicación, se encuentren escritas y hayan sido aprobadas por todos es la garantía de un orden en la institución.

Sin la normatividad del manual de convivencia, los profesores tendrían que inventarse cosas. Un manual se supone que es el intento anual de hacer precisamente un ejercicio de unidad, de ponernos de acuerdo. Intentemos ponernos de acuerdo, que unos somos más legalistas que otros, pero... eso es un manual, si no hay un común acuerdo, anarquía. No sé. Yo veo un manual

de convivencia más que como norma uno, norma dos... y finalmente todos los años se vuelve a lo mismo, todos los años se revisa, se ajusta, pero finalmente es algo que se debe hacer todos los años, porque es un ejercicio de: pongámonos de acuerdo como vamos a hacer las cosas este año, y no tanto un instructivo acerca de cómo vamos a formar al estudiante. Ellos (los docentes) quisieran ver un manual: un paso 1, paso 2, paso 3... Todo lo que te digo son sensaciones. Eso les facilitaría la vida, las cosas más fáciles y más operativas. Yo peleo mucho con ellos porque hay una cantidad de exigencias, por una parte tiene que ser innovadores...que formen al estudiante en una cantidad de valores... *(Docente)*

#### *Propiedad: Alternativas de disciplina*

En la búsqueda de alternativas a las prácticas actuales de disciplina se encuentran distintas posturas: Unos favorecen las formas tradicionales y tratan de explicar qué es lo que falla en la aplicación de la disciplina, es decir no cuestionan la disciplina, las sanciones, las normas, etc. sino la forma como se aplican, cómo se implementan. Es decir, el asunto es más técnico, de desconocimiento, de falta de habilidades o competencias, de falta de claridad en las normas y sanciones, por lo cual las alternativas se centran en capacitaciones a los docentes y responsables de la disciplina. Otro enfoque se centra en el cuestionamiento al papel de la educación y todos sus mecanismos en el desarrollo de cierto tipo de sociedad, etc, por lo cual se propone cambiar radicalmente las prácticas disciplinarias e incluso su desaparición. Otros más, tratan de encontrar las formulas para aplicar la disciplina en comunidades “difíciles”. Es decir, se centran en las comunidades y en su incapacidad de comprender la necesidad y utilidad

de la disciplina. La pregunta a resolver según ellos es cómo “capacitar” las comunidades. Pero casi todos, no dudan en culpar a la modernidad, a la pérdida de valores, a las tecnologías de comunicación, a la globalización de los problemas de disciplina en las instituciones y en las familias... En lo que si hay consenso, es en el menoscabo de la autoridad de los docentes y de los padres generándose una suerte de desesperanza, de impotencia e incertidumbre ante la situación.

Lo cierto es que los jóvenes y particularmente los estudiantes por diversas razones, han ganado en capacidad de discusión, de cuestionamiento, de resistencia o de abierta oposición al sistema adulto y a sus diversas manifestaciones. En fin, en esta búsqueda de alternativas se encuentran diversas propuestas, estrategias y experimentos a todo nivel.

Por consiguiente, las acciones y propuestas, en tanto alternativas, no deben olvidar que como tales, son posibilidades de elegir entre varias opciones o respuestas diferentes, lo cual implica que haya acuerdos y desacuerdos originados en la diversidad de actores implicados y en sus diversas percepciones y concepciones, como se ha venido exponiendo en párrafos anteriores.

Eh, no sé. Pues yo estoy de acuerdo que llamen a los papás, que hablen con los papás, si no lo saben manejar, pues digan, los traslado pa' otros colegios si y ya depende de lo que pasó, ya uno los puede trasladar a otro colegio, o no sé; pero es que a mí no me gusta que digamos, sancionar un día o una semana, yo no le veo... *(Estudiante)*

Pues yo diría pues, que a los niños que no han madurado, también se les puede hacer, digamos, otras cosas que, por ejemplo, es que algunas clases son muy aburridas, entonces es que las clases sean más divertidas y más chéveres para que uno no se aburra. *(Estudiante)*

Dentro de esta búsqueda de alternativas, por supuesto, la institución en su conjunto, trata de promover acciones e indagaciones que señalen el mejor camino a seguir.

Nosotros hicimos un diagnóstico de cómo estaban los DH y la mayoría dice que siente que son los maestros quienes se los vulneran, siente que es el mayor que debe promover y procurar la defensa promoción de derechos, mas no sienten que ellos son los responsables de eso. Sí, efectivamente hay varios roces entre estudiantes y docentes. También la cuestión es el dialogo que se generan entre los estudiantes y docentes, a veces son demasiados verticales, tampoco implica que sean de pares. Pero sí por lo menos, no se dan esas relaciones horizontales que en ciertos momentos son necesarias. *(Docente)*

Se hacen salidas pero más como unas convivencias que aportan más a su proyecto de vida, reconocerse a sí mismos. *(Docente)*

La institución desde orientación trabaja la parte de convivencia. En esas convivencias se hace el llamado a la reflexión, cómo estamos funcionando como grupo. Es una salida a un lugar específico, tiene un programa establecido donde los llevan a la reflexión sobre temáticas. Es anual, van por ciclos. Eso lo dirige la orientadora. *(Docente)*

La verdad como institución, creo que no, tal vez es Hermes. Tal vez con algunas actividades como una integración, un carnaval, un desfile deportivo; cosas como esas también pueden contribuir a que el grupo mismo empiece a ver que somos una comunidad, que podemos convivir tranquilamente, que podemos disfrutar de la cultura, todo ese tipo de espacios creo que sirven, aunque no intencionalmente. Aquí hay muchos programas, que están tratando de generar otros espacios, o el aprovechamiento del tiempo libre. Creo que en realidad no nacieron con la intencionalidad de mejorar, digamos la disciplina del colegio, pero que sí favorecen en realidad, por ejemplo, el club deportivo de voleibol, el club de tejido, el club de lectura, cosas como esas, creo que favorecen. Nosotros ninguno de los que estamos haciendo esos talleres o clubs, hemos pensado "es que esto apunta a la disciplina", pero yo creo que sí lo hace. Lo hace porque estamos moviendo de otra forma a estos jóvenes, estamos mostrando que el deporte, la cultura, el arte, tienen también, digamos, posibilidades para pensar diferente y actuar diferente.

*(Docente)*

Nosotros estamos participando en el proyecto Hermes, que es el proyecto de conciliación de la Cámara de Comercio. El proyecto Hermes está se está ejecutando con el grado 801, que es uno de los grados que se ha empezado a capacitar como conciliadores, y que está empezando a llamar por cursos y les piden a los estudiantes, que escriban con quien quieren conciliar alguna situación, y ellos como conciliadores llaman a esos estudiantes, se sientan y hablan sobre la situación y tratan de empezar a conciliar diferentes situaciones. *(Docente)*

Tal vez, creo que los talleres de conciliación han empezado a mermar, todas esas situaciones que pueden irse agrandando, sólo por una mala mirada, por un mal gesto, por lo que sea, se van arreglando ahí, y creo que trasciende en que "ya dejemos las cosas así y tratemos de vivir

tranquilamente", pero hay unas que sí, para las más grandes, creo que lamentablemente nos falte trabajo, porque para los más grandes, llegan a un momento inclusive, que nosotros como institución se las tenemos que delegar a otras instituciones, porque ya se salen de nuestras manos. *(Docente)*

En este momento, el puro legal es el Comité de Convivencia que se reúne con cierta periodicidad, y en ocasiones se reúne en momentos extraordinarios, hace reuniones extraordinarias cuando hay casos siempre de consideración, normalmente ellos tienen una reunión, la verdad en este momento no conozco el lapso, no sé si es quincenal o mensual. *(Docente)*

La cátedra OFB son los fundamentos para que el estudiante y el docente sepan cómo actuar en determinado momento. El uno y el otro poseen una serie de derechos. Creo que es más como la fundamentación, en cada uno frente al proceso de formación. Intervienen de pronto es como en las instancias de gobierno estudiantil, como el papel de la personera y la alcaldesa y el consejo estudiantil, de pronto ellos pueden intervenir allí ayudando al diálogo, antes de que se solucionen los problemas en coordinación... poderlos solucionar entre ellos, antes que en otras instancias. *(Docente)*

Yo estoy en Hermes y ahí me están enseñando todo eso. Soy mediador de un conflicto. Por ejemplo usted tiene un problema... hallarle una solución, hallar una conciliación y una reflexión. Entonces ellos me han ayudado mucho acerca de cómo arreglar un conflicto un problema. Fui voluntariamente. *(Estudiante)*

Algunas alternativas funcionan a nivel individual o de curso e incluyen estudiantes y docentes.

En mi curso se paran los más grandes y dicen hagan silencio, respeten. Les toca hacer caso porque le tienen respeto a la persona y dicen: listo me callo. El compañero nos hace caer en la cuenta de que debemos callarnos, pero no es que nos mande. *(Estudiante)*

No falta la niña que se para a gritar que se callen. Eso genera indisciplina el no poder tenerlos atentos. Esto se presta para mas indisciplina en algunos casos, hay líderes que si logran eso, pero hay otros que generan choque con los pelaos “usted también hacen lo mismo, no sea sapo” entonces se presta para mas choques. Se trata de la visión que tengan los otros muchachos, frente a él, algunos se han ganado esa posición. *(Docente)*

Otra estrategia es tratar de buscar los focos, los muchachos que generan más tensión y trabajar con ellos. Como ellos tienen cierto liderazgo frente al curso, que fomentan el desorden para llamar la atención, entonces, buscarle el lado de trabajo a ese muchacho, para que no potencie no de forma negativa sino positiva. A veces se les da trabajo o monitorias a los mejores del curso. Entonces él siempre es el vago, siempre es el cansón: Por qué no jugarse, usted va a ser el monitor, va a tener tales responsabilidades, esa también es una estrategia que da buenos resultados. *(Docente)*

Desde mi parte, actuar inteligentemente “buscar el ladito”, cual es el punto donde el muchacho funciona. Porque lo que pasa es que trabajarlos en masa es muy complicado. Si yo choco con ellos en un curso completo, ellos se protegen entre sí, se camuflan, entonces es más de

controlarlos de esa manera. Entonces es cogerlos uno a uno, ajustar la parte convivencial. ¿Cómo está usted formándose como persona, usted para que viene acá? Porque los contenidos vaya y los busca en internet, ahí está todo, pero estamos formando personas. *(Docente)*

En la búsqueda de soluciones, se reconoce como importante el trabajo conjunto de los docentes, lo cual es ventajoso ya que mientras no haya cierto acuerdo en intencionalidades y formas de lograrlo, mejorar la disciplina en la institución no será viable.

De lo que hay actualmente dejaría: apoyo entre los compañeros, siento que cada uno le está apuntando a manejar los procesos de enseñanza aprendizaje, hay bastante compromiso de los profesores porque la situación de la disciplina mejore... el rector ha logrado generar espacios para promover proyectos, ha ayudado a los estudiantes... ha sugerido cambios de ambiente escolar... Me parece algo chévere el empeño de los maestros a mejorar la disciplina, las relaciones de convivencia... si se percibe un cambio, se siente una atmosfera más tranquila... Ha mejorado bastante el trato con los estudiantes, es como la lógica del afecto y del cariño si yo respeto a los estudiantes puedo esperar de ellos respeto. La disciplina no es mala, pero si resulta incomodo cuando se permite hacer lo que el estudiante quiera y no se manejan normas de respeto, de tolerancia y es cuando uno permite que los derechos se vulneren bastante en el aula... hay compañeros que no promueven una buena atmosfera, sino que incluso pueden poner en riesgo a los estudiantes en el aula...Esto es muy importante a la hora de trabajar la disciplina. Algunos están en la onda de colaboremos pero hay algunos que solo se preocupan por dictar su clase También implica la enseñanza bajo la libertad... cuando no está el policía como me comporto... no necesariamente tiene que estar la autoridad, sino más bien un ejercicio de autonomía. Si todos trabajasen alrededor de eso. A mí me parece interesante ver si el estudiante fuera el maestro qué pensaría el maestro de la disciplina. *(Docente)*

En este mismo sentido, es relevante que dentro de un mismo periodo académico se pueden observar cambios en el estilo y en las actitudes de los profesores frente a la disciplina. La disciplina es un proceso que cambia, evoluciona, de acuerdo con las interacciones que se van dando entre las personas. Esto evidencia la diversidad de formas de ser, de intencionalidades, de maneras de interactuar y por supuesto el carácter dinámico que debe tener las relaciones y por tanto la disciplina como elemento regulador de tales interacciones, característica indispensable de comprender para construir mejores alternativas de cambio.

Ahorita ya los profesores tienen el carácter y se “paran”. (A diferencia de lo que ocurría al principio de año). *(Estudiante)*

La disciplina depende de características personales.

También es muy significativo que hay cierta inquietud acerca del papel del docente como formador de los estudiantes, más allá de lo puramente académico. La cierto es que las interacciones “académicas” querámoslo o no, se llevan a cabo mediante relaciones interpersonales. Así como la ciencia no es aséptica, el ejercicio de enseñarla o tan siquiera de transmitirla, tampoco lo es. Es claro, o debería serlo, que las formas de comunicación, los comentarios, las actitudes, la manera de retroalimentación, el mismo tono de voz, el nivel de exigencia, etc. construyen formas de interactuar, de ver el mundo y el futuro y por supuesto, dichas formas de relacionarse tienen que ver con lo que en la institución se llama disciplina o indisciplina.

Se les enseña matemáticas... pero no se les enseña a identificar las emociones y comunicar las emociones. No hay un trabajo a mis emociones, entonces hay una falencia del mismo sistema. Los profes no tienen la disposición o la formación para manejar estas situaciones. Entonces ante una grosería la dejamos pasar y después se va a convertir en un puño o en un agarrón. Uno debe procurar que nunca pase a mayores y procurar que siempre haya una atmosfera de respeto y tolerancia. Se habla de valores pero no existen ejercicios claros donde se vivencien y más en un sistema donde se evalúa al mejor y se descalifica al peor, haciéndolos que riñan entre ellos por muchas otras razones. No hay proyectos transversales que promuevan estos valores. *(Docente)*

Más allá de conductas, de adoctrinamientos, yo sí creo que hay que cambiar las estrategias que se utilizan para que el estudiante haga otras cosas y sea feliz de venir a la institución. Armaría ciertos centros de interés, se que a los estudiantes de un momento a otro hay que generar una serie de hábitos que son necesarios. Es que si ellos no son organizados, me refiero a la disciplina más allá, como la constancia, no van a alcanzar muchas cosas. Como generar ciertos hábitos. Armar centros de interés. Hacer ejercicios en la hora de descanso donde ellos sepan que el juego es un ejercicio de aprender a tolerar al otro. Hacer que cada práctica propicie la tolerancia, el respeto. De manera punitiva si armaría unas estrategias y es que es el día del respeto, hacer campaña que juguemos todos al respeto, es el día de las "gracias", "buenos días", "buenas tardes", "por favor"... Lo otro es volver a reconstruir pactos dentro del aula, uno esta reconstruyéndolos a cada momento, por ejemplo... el por qué, el día de los por qué, por qué no traer chaquetas, explicar las razones. *(Docente)*

La cátedra OFB (Orlando Fals Borda) ya lleva dos años funcionando como asignatura, es la que se llama en otros colegios democracia y cívica. Aparte A los contenidos que dicen los estándares, aparte ven lo de OFB, la metodología y algunos estudios sobre la violencia, por ejemplo. La IAP

mas bien como identidad poder y participación, en la medida en que los estudiantes se empoderan... ya sea dentro de la institución y hacia la sociedad. Generar sujetos políticos.

*(Docente)*

Todos los profes estarían de acuerdo con que hay que dar participación: Es lo mismo que hablábamos con los derechos humanos, para muchos los derechos humanos son buena conducta, disciplina y convivencia, cuando los derechos humanos desbordan esta situación. para algunos los derechos humanos es cuando el estudiante respeta al otro, así el maestro este vulnerando al estudiante dentro del aula, humillando, maltratando sin darse este cuenta, porque posee el poder. *(Docente)*

Es algo que también nos hemos preguntado y... Hay que empezar con los maestros, sin intentar homogenizar pero si poner sobre la mesa en este caso sería la disciplina. Qué es la disciplina para todos. Y nos vamos a darnos cuenta que cada uno tiene sus propias nociones de disciplina... que lo que un resulta normal en un estudiante para uno, para otro es inaceptable. Pero si creo que no hay criterios unificados, que cada uno maneje de manera diferente su disciplina. Yo sí creo que la cuestión hay es más pedagógica que punitiva. Hay que ser más pedagogos en cuanto a disciplina que punitivos: que anotar en el observador, que llamar la atención, que regañar, sino estrategias que busquen la disciplina en el aula, no por imposición ni por temor sino por ejercicio de convivencia, de ciudadanía. *(Docente)*

Actuar de acuerdo con las circunstancias y las características de grupo es un trabajo constante que se aprende con la experiencia. Tiene la ventaja de que se reconoce el carácter dinámico y diverso de los grupos y por tanto de la disciplina.

Hay que estar armado de estrategias que no le permitan perder el control, caer en el juego de los pelaos, porque finalmente es como una provocación, "a ver la profe cómo reacciona frente a esto". Como que buscar estrategias de forma inteligente que permitan desarmar al muchacho. Las estrategias más acertadas las da la misma experiencia. Porque igual puede consultar libros, autores, pero entonces cada grupo es diferente, cada estudiante es diferente, hay cosas que funcionan con unos, con otros no. entonces la búsqueda es constante, hay que probar, esto no me funcionó, entonces por otro... tener presente el conducto regular, pero más que todo uno como docente "graduarse" en el sentido de poder aplicar las estrategias adecuadas en el momento adecuado. Depende de cada situación de cada estudiante, no es la varita mágica que regule a todos. *(Docente)*

Yo creo que todo debe ser con medida, o sea, creo que no debería darse un extremo; "en eso ser súper estrictos y en eso no", siento que no. Yo personalmente me relajaría mas, por ejemplo, con el asunto del uniforme; yo lo hago porque la institución dice que debe ser así, y obviamente yo pertenezco a esta institución. Yo pensaría que por lo menos, para mí deberían mirar unos acuerdos para que el uniforme no sea tan... Sin embargo, eso también generaría otras situaciones porque, si se vienen los de Millonarios con sus camisetas y los de Santafé con sus camisetas, se puede generar un conflicto, que afecte la convivencia; pero personalmente, yo creo que se podría ser más relajado con ese aspecto si se empieza a manejar de una forma prudente. Y en lo que creo que sí se debe exigir siempre, es en el respeto. El respeto creo que es algo fundamental para la convivencia. Si tu respetas al otro, y respetas que ese ser también, igual que tú tiene unos gustos, tiene unas formas del ver el mundo, y tú aprendes a tolerarlo, así no te guste, Creo que ese sería el aspecto más clave de la convivencia sin lugar a dudas. *(Docente)*

Finalmente, siendo que el observador del estudiante es una herramienta oficial de control, no siempre se considera un medio eficaz de control de disciplina, aspecto que resulta razonable si solo se convierte en un registro de faltas, sanciones y compromisos que muchas veces no se cumplen.

Para afrontar los problemas de convivencia, yo pienso que para afirmar una estrategia se debe no solamente utilizar el observador como mecanismo de control negativo. Con los pequeños eso funciona muy bien, “veo que ha cambiado, veo que está mejorando” “trajo la tarea” voy a hacerle una observación, positiva. Porque el observador es terror porque solo hay anotaciones negativas, solo que se le va a llamar al acudiente... En los pequeños funciona más.

En síntesis, la Representaciones Sociales de la disciplina escolar de la IED - OFB, es posible agruparlas en núcleos figurativos, que sin abarcar la significación plena del sentido que le dan los sujetos a la disciplina, permiten describir, los elementos más destacados de las RS objeto de estudio.

Como producto de la presente investigación, se concluyen dos núcleos figurativos y tres aspectos transversales, a saber:

*Núcleo figurativo 1.*

***La disciplina se identifica como un mecanismo de control que garantiza el orden interno de la institución.***

La disciplina es la principal herramienta de control, el cual es asumido por los estudiantes como algo natural y necesario.

La disciplina escolar puede estar garantizada por el desarrollo de habilidades o competencias, tendientes a dar mayor claridad en la comprensión de normas y sanciones.

La disciplina se expresa en el cumplimiento de las normas de la institución.

La disciplina depende del apego del docente a los principios normativos, su manera de proceder ante las situaciones disciplinarias o su capacidad de mantener el control sobre los grupos.

La eficacia de la disciplina depende de contar con reglas claras y sus correspondientes sanciones. Reglas y sanciones que “efectivamente” impuestas y reguladas, propician un ambiente adecuado y cálido para el aprendizaje y las interacciones entre los diversos actores de la comunidad educativa.

La disciplina es necesaria porque hay estudiantes que no son capaces de autoregularse.

*Núcleo figurativo 2.*

***La disciplina en la institución garantiza la convivencia porque es un medio que permite prevenir los conflictos, tramitarlos y solucionarlos.***

La disciplina se expresa en comportamientos, los cuales pueden cambiar si se aceptan y cumplen los compromisos adquiridos basados en la reflexión.

La disciplina se expresa en la evitación de riñas que tienen como elementos básicos la agresión física y la agresión verbal.

La disciplina está relacionada con los rasgos y características de cada quien.

La disciplina depende del vínculo que se establece entre docentes y estudiantes.

#### *Aspectos transversales.*

La disciplina es un factor transversal a los procesos formativos orientados a la enseñanza moral y académica, y contribuye a formar en los estudiantes hábitos útiles para el trabajo y la vida ciudadana en el futuro.

La prevención y solución de hechos de indisciplina incluye a la familia, aunque esta también puede operar como un agente negativo para el desempeño disciplinario de los estudiantes.

La disciplina es relacionada con el respeto como una especie de sinónimo, al tiempo que se considera que este garantiza un ambiente escolar adecuado.

## 6. CONCLUSIONES

Llegar a conclusiones supone ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo. Van Maanen (citado por Rodríguez et al) llama a las conclusiones “conceptos de segundo orden” en tanto son construidas a partir de los datos, o conceptos de primer orden, es decir, a partir de las propiedades estudiadas en el campo y las interpretaciones hechas por los mismos participantes. Las conclusiones son por tanto, afirmaciones, proposiciones que recogen los conocimientos adquiridos por el investigador, relacionados con el problema estudiado. Las conclusiones recogen la relación, más o menos compleja, encontrada entre dos o más elementos o variables separados previamente en unidades elementales del fenómeno en estudio.

“Verificar las conclusiones de un estudio significa, por tanto, comprobar el valor de verdad de (las RS no son valores de verdad) los descubrimientos realizados, o lo que es igual, comprobar su validez” (Rodríguez et al., p.216). En el caso de la investigación cualitativa, dicho valor de verdad “Alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación. [Hace referencia] a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas.” (Lincoln y Guba (1985) citados por Rodríguez et al). A su vez la validez que puede ser interna (aproximación de las conclusiones a la realidad) o externa (posibilidad de generalizar los resultados) (Campbell, citado por Rodríguez et al).

De cara a estas reflexiones, la presente investigación permite concluir que: las RS de la disciplina escolar, están determinadas principalmente por el tipo de transacciones que los distintos miembros de la institución van construyendo cotidianamente, fundamentadas en el estilo de dirección de los docentes, (el cual genera determinado grado de empatía), en el clima escolar constituido, los fines académicos compartidos y por parte del estudiante, su grado de identidad con la institución, sus expectativas y sus percepciones mutuas con el otro, aunque influenciadas por factores como la familia, las reglas tácitas establecidas en la dinámica misma de las interacciones y el pacto de convivencia establecido.

La familia es un actor fundamental en las RS de la disciplina de los estudiantes, sin embargo, los vínculos con la institución asumen distintos matices que van desde la aceptación y colaboración con las formas de disciplina institucional, hasta cierto enfrentamiento, pasando por la indiferencia ante las sanciones o llamados de atención de los docentes. Los papeles de cada uno de los actores (familia, docentes, estudiante) en el establecimiento y mantenimiento de cierta disciplina no están perfectamente delimitados, lo cual restringe el acatamiento de los acuerdos de disciplina y la participación integradora y constructiva de los jóvenes en el proceso.

La disciplina está influida por ciertas relaciones de poder lo cual se manifiesta en la perspectiva de que unos tienen la capacidad y responsabilidad de velar por ella mientras el otro es incapaz de asumirla, lo cual deriva en el intento de menoscabo de la autoridad y la percepción de violación de algunos derechos, hecho que dificulta el diálogo entre los actores educativos al desconocerse mutuamente su capacidad de aporte a la relación. Se trata de

deconstrucciones y de empoderamiento, de reconocimiento del otro, no como inferior o contrincante, sino, -aunque diverso en su formación y sus necesidades-, igual en la discusión. Las RS de la disciplina en docentes y estudiantes, en tanto estén mediadas por relaciones de poder y no haya reconocimiento del otro, pueden ser objeto de enfrentamientos de diversa índole o de resistencias pasivas y sometimientos.

Las RS están determinadas en buena medida por la percepción de autoridad, la cual más que otorgada por el cargo, debe ser ganada en las interacciones, en el comportamiento ético y el respeto por el otro, de tal manera que todos sus actores se sientan reconocidos, incluidos, valorados, aun cuando cada uno tenga roles y expectativas diferentes.

Las RS de la disciplina reflejan una especie de desconfianza mutua que se evidencia por parte de los docentes en una actitud de permanente vigilancia ante el proceder de los estudiantes, y una precaución de los estudiantes para no dejarse observar. A su vez entre los jóvenes hay cierta prevención y la percepción de que un problema se puede presentar en cualquier momento, en cualquier lugar y por cualquier causa. El docente, por su parte, en esta situación cuenta con las herramientas normativas y con la intención de hacer valer su posición de autoridad para dirimir cualquier situación que se torne problemática.

Un primer referente para definir factores asociados al conflicto, se encuentra en la imagen que tienen los actores de sí mismos y de los demás, construidas en una auto-

caracterización permanente que atribuye unas características personales a cada uno, y que enmarcan la forma como se dan las interacciones.

El control disciplinar se justifica en la afirmación repetida por los distintos actores de que un mundo sin normas sería caótico y haría imposible la convivencia y por supuesto los aprendizajes. Las normas ayudan a la convivencia armoniosa en todos los espacios de la vida social y tienen elementos comunes como las relacionadas con el respeto. Las normas determinan deberes y derechos, comportamientos y prohibiciones a la vez que definen niveles de autoridad y prescriben sanciones para quienes no las tengan en cuenta. Las normas delimitan y definen el modelo de disciplina institucional.

Las normas se expresan en acuerdos llamados manuales o pactos de convivencia los cuales justamente son el referente obligado para poder solucionar los problemas en instancias básicas y hacer seguimiento por seguridad, tanto del estudiante como de la institución, de que se sigue el debido proceso y se aplican las normas según lo acordado.

Existe cierto consenso en que la disciplina en la institución cumple funciones, no solo de garantizar la convivencia sino de formar en los estudiantes hábitos útiles para el trabajo y la vida ciudadana en el futuro.

Sin embargo, las normas a veces no las entienden los estudiantes o no están de acuerdo con ellas, a veces son innecesarias, poco apropiadas, redundantes o incluso cambiantes, en la

medida en que dependen más de cada docente, de su forma de ser o de su estado de ánimo, generando incertidumbre y restándole importancia a las mismas, de tal forma que pierden toda legitimidad.

Así, el control, es asumido por los estudiantes como algo natural y necesario, que puede ser ejercido por los adultos o por algunos estudiantes que han ganado algún respeto, ya que algunos de sus compañeros no son capaces de autorregularse.

Las sanciones, dentro de la idea de disciplina construida por los actores institucionales, normalmente se entienden como aquellas consecuencias negativas que tiene para un estudiante un comportamiento específico en el colegio. Una sanción demuestra que hay un pacto que resguarda la convivencia y el cumplimiento de los objetivos educacionales e institucionales.

La sanción es una medida que se aplica cuando se viola dicho pacto, en el cual las medidas y su ejecución están debidamente regladas y clasificadas según la gravedad de la falta. El argumento principal de sanción o reconvención es el de que el estudiante “hace” algo distinto y no se comporta según lo acordado tal como la hacen los demás.

Dentro de la idea de disciplina, se percibe como intención de cambio o mejoramiento respecto a los comportamientos, la aceptación de compromisos, lo cual supondría el conocimiento y aceptación de las causas que lo originan, el entendimiento de los alcances y

obligaciones que conlleva y la firme intención de cumplirlos. Hacer un compromiso implica un acuerdo, un convenio entre dos o más partes. Sin embargo, se tornan en simples formalidades tanto por parte del docente como del estudiante.

En este mismo sentido, en las instituciones educativas, el compromiso ante una falta o trasgresión se supone que es el resultado de un proceso formativo que, mediado por la intervención del docente, implica reflexión y generación de un compromiso real. No obstante tales reflexiones no son ejercicios autónomos y están condicionados por la necesidad de aceptación de la falta.

La función de la disciplina escolar puede estar garantizada por distintas alternativas como el desarrollo de habilidades o competencias tendientes a dar mayor claridad en la comprensión de normas y sanciones a los estudiantes y docentes; encontrar mecanismos que permitan cambiar radicalmente las prácticas disciplinarias, buscar formas de intervención y trabajo en comunidades “difíciles”, capacitarse individualmente de tal manera que puedan afrontar cualquier situación particular que se presente, individualizar el manejo de situaciones, aprovechar algunas capacidades de los líderes de curso, utilizar las buenas prácticas e intencionalidades de los docentes interesados en el desarrollo integral de los estudiantes, desarrollar o aprovechar programas o investigaciones institucionales, todo con el fin de recuperar o afianzar la autoridad de los docentes y de los padres y evitar cierto sentimiento de desesperanza, impotencia e incertidumbre ante las situaciones de indisciplina.

En este contexto, es claro que frente a la disciplina así como frente a otros aspectos de la vida escolar, los estudiantes por diversas razones, han ganado en capacidad de discusión, de cuestionamiento, de resistencia o de abierta oposición al sistema adulto y a sus diversas manifestaciones, por lo cual las acciones y propuestas respecto a la disciplina, no deben olvidar que son posibilidades entre varias opciones, lo cual implica que haya acuerdos y desacuerdos originados en la diversidad de actores, percepciones y concepciones.

Tanto estudiantes como docentes, concuerdan en señalar que los problemas de disciplina más significativos que se presentan en el OFB, son las riñas que tienen como elementos básicos la agresión física y la agresión verbal. Sin embargo, los docentes señalan que las faltas contra las normas de la institución que más desconocen los estudiantes son menores, como el incumplimiento del horario de entrada a la institución y a las aulas, el incumplimiento de las normas de presentación personal, la alteración del orden al interior de las aulas, el uso inadecuado del vocabulario, el desorden y el desaseo de la planta física; y el incumplimiento de los deberes académicos en general.

La agresión verbal se presenta como un preámbulo de la agresión física, pero puede ser también el fin en sí de la agresión, aunque hay una manifestación de este tipo de agresión entre estudiantes y de estos contra algunos docentes, los estudiantes lo hacen de manera directa y en términos verdaderamente agresivos, mientras los docentes que recurren a la agresión verbal, utilizan un lenguaje indirecto, pero lo suficientemente significativo como para ser entendido como tal. Vale aclarar, que no son pocas las veces, en las cuales interpretan las expresiones de

los docentes como insultos, aunque no sea clara esa intención de los docentes, pero algo similar se presenta en cuanto a las interpretaciones que hacen los docentes de gestos y palabras de los estudiantes. En este sentido, el uso del lenguaje de los estudiantes resulta problemático al momento de su interpretación, porque es de uso común el vocabulario fuerte y algunas expresiones entre estudiantes, que en medio de las interacciones cotidianas pierde el valor insultante o agresivo, y se convierte en una forma sustitutiva de otro tipo de expresiones de mayor aceptación social. Entonces, no queda claro para el observador externo, en qué momento los estudiantes se están insultando, o si, simplemente están conversando.

Encontramos dos escenarios en los cuales se desarrollan los conflictos; el interno, en el cual se establecen mecanismos institucionales de orden formativo y normativo; y en la calle, donde no hay regulación. Aunque se presentan hechos de violencia dentro de la institución, éstos se desarrollan bajo las circunstancias mismas del momento, mientras que en la calle hay una planeación previa, dado que no hay regulación absoluta acerca de lo que allí suceda. Mientras dentro de la institución se perfilan formas de solución con fines preventivos e incluso punitivos, en la calle se busca una solución inmediata. Contrario a los medios concertados de solución de las diferencias que se buscan institucionalmente, la calle se convierte en un escenario de solución inmediata, poco reglamentada, y sin mediación alguna. Entonces, los mismos compañeros del colegio, optan por no intervenir, pues conocen estas condiciones. La posición del espectador, es de hecho, no sólo contemplativa sino también colaborativa, anima, informa sobre la posible presencia de docentes o policía, genera el ambiente, o simplemente es pasiva, espera al desenlace del enfrentamiento.

En el conflicto entre estudiantes y entre estos y los docentes, se han señalado como causalidades principales los rasgos y características de cada quien, y la forma como estos se enfrentan en un momento determinado. La visión del uno hacia el otro y lo que cada cual destaca como su papel dentro de la institución. Se construyen taxonomías que clasifican la identidad de cada actor dentro del conflicto, mostrándonos que, entre los y las estudiantes hay unas manifestaciones diferenciadas entre los grupos de edad, y entre los sexos, ya que hay una concentración de las agresiones entre los estudiantes de los grados 9° y 10; pero también se diferencian los conflictos protagonizados por las estudiantes. La incidencia de las relaciones de tipo afectivo como factor de conflicto, permiten reconocer el tipo de vínculos emocionales que construyen y, el valor que la afectividad juega en este grupo de edad.

Para el grupo de docentes, hay una categorización que se establece por los estudiantes según el tipo de vínculo que se da con ellos, y por su capacidad de desenvolverse ante sus desafíos. Pero los docentes mismos hacen su clasificación partiendo del apego del docente a los principios normativos y su manera de proceder ante las situaciones disciplinarias; o por su capacidad de mantener el control sobre los grupos.

Las reflexiones extraídas como experiencias adquiridas de las situaciones vividas, señalan que los jóvenes no se conducen de manera plenamente racional frente a los conflictos, sino que se ven más condicionados por sus emociones, no solo al actuar, sino al abstenerse de la confrontación. En este sentido, vale señalar el papel que juega la familia como agente de socialización que marca pautas en la formación del joven, y como contexto en donde el joven se

desenvuelve como miembro de un grupo, lo que hace que los docentes señalen su importancia y su responsabilidad sobre las conductas de los estudiantes.

En este punto es necesario resaltar que la relación docente-estudiante se basa en una cierta imposición: los dos están ahí sin consulta o acuerdo previo. La relación se establece entre personas de diferente edad, formación e incluso diferencias económicas y sociales. Así pues, cada uno llega a la institución con distintas expectativas: El estudiante en el mejor de los casos, acude a aprender algo, sino es por imposición de los padres, por tener amigos, pasar el tiempo, pero casi siempre, desde el punto de vista del docente, con una carga de irracionalidad e inmadurez en sus comportamientos y actitudes frente a los cuales el docente siente que debe imponer cierta disciplina, control y exigencia. En este sentido, el docente debe señalar cierta dinámica en las relaciones, las cuales pueden desembocar en situaciones de desarrollo y aprendizaje para el estudiante o en un ambiente tenso en el que tiene poca o ninguna cabida, las expresiones de los estudiantes por fuera de lo estrictamente académico. Situación que, adicionalmente, es apoyada y a la vez exigida por los parámetros tácitos o explícitos de la institución (reglamentos de convivencia, etc.)

Por consiguiente, se supone que para cumplir con las exigencias de disciplina y control, los docentes deben contar con reglas claras y sus correspondientes sanciones, relacionadas con la interacción docente-estudiante y con el cuidado de las instalaciones y de los elementos y la organización de actividades, entre otras. Reglas y sanciones que “efectivamente” impuestas y reguladas se espera que propicien un ambiente adecuado y cálido para el aprendizaje y las

interacciones entre los diversos actores de la comunidad educativa. Así, el docente motiva, instruye y corrige tanto lo académico como lo comportamental, situación que deriva en la transmisión y afianzamiento de ciertas formas de comportarse y de determinados valores y principios de la sociedad, transmitidos intencionalmente o no. Es decir, la sociedad, las instituciones educativas y estatales y las familias exigen que ciertos valores, principios y tradiciones, deban ser cultivados por el sistema educacional y, específicamente, por los agentes educativos más directos que son los docentes. Así el docente, debe ser comunicador social, maestro y facilitador de experiencias que permitan a sus estudiante su autodesarrollo y el de sus comunidades.

Sin embargo, aunque algunos docentes parecen sentirse interpelados por estas circunstancias y acontecimientos dentro y fuera de las instituciones educativas, en otros se observa una notoria falta de reacción ante cambios trascendentales en la percepción de la educación y de la autoridad del docente como garante de la formación de sus estudiantes, frente a la avalancha de información de los medios de comunicación y las nuevas circunstancias políticas, económicas, medioambientales y demás, más allá del escueto conocimiento considerado valioso.

Aunque las normas educativas nacionales prevén la participación de los estudiantes en las decisiones institucionales, lo que sugiere que con ello se podría dar una horizontalización parcial de las relaciones de poder tanto en lo formativo como en lo disciplinario, se evidencia que tales procesos no logran modificar las realidades institucionales en absoluto, primero porque no están pensadas para llegar a concretar formas de co-gobierno propiamente dichas, y

además, porque la falta de protagonismo de los estudiantes, aunada a la perseverancia de esquemas de poder vertical, hacen que se mantenga la visión adulta en las estructuras administrativas, académicas y disciplinarias de la institución.

¿Cómo ayudar a construir o reconstruir criterios que expresen el pensamiento del docente y que este tenga resonancia en los estudiantes y en la sociedad? Quizá, entre otras cosas, deba problematizarse y estudiarse las representaciones de los estudiantes y de los mismos docentes acerca de diversos aspectos involucrados en la acción educativa, específicamente sobre aspectos como la convivencia y la disciplina y en general, sobre las interrelaciones académicas y extraacadémicas dentro y fuera de la institución.

De esta manera, es necesario buscar conocimientos e interacciones que ayuden a estudiantes y docentes a clarificar y expresar sus visiones, deseos y sentimientos, de tal forma que se comprendan y sean incluidos en la toma de decisiones. Esto supone revisar las formas, escenarios y mecanismos de interacción de tal suerte que unos y otros sean efectivamente escuchados, sean incluidos significativamente por los otros en actitud de diálogo, deliberación e intercambio, que refuercen la comprensión mutua y la construcción conjunta de nuevas formas de comunicación y de construcción de conocimiento, de nuevas representaciones acerca de la disciplina escolar, entre otras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abc de constructivismo. (s. f.). Colombia. Ediciones SEM.

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones. (s. f.)*. México D.F: Ediciones Coyoacán.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Gobierno (2006). *Derechos de Niñas y Niños. Herramientas Pedagógicas*. Bogotá D.C. Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías. 02.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *21 Monografías de las Localidades. Distrito Capital 2011*. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos año 2011. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%205%20Usme/Monograf%EDa>

Alvarado, S. (1996). *El desarrollo humano: un marco obligado al pensar en las reflexiones sobre lo pedagógico*. Enfoques Pedagógicos. Serie Internacional, 4 (12), 45-56.

Araya, S. (Octubre 2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*. Recuperado de <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>

Botero, P. (Compiladora) (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Argentina: Espacio Editorial.

Calonje, P. (1985). Escuela y normatividad. Análisis de un reglamento escolar. Bogotá. *Revista Educación y Cultura*, (4).

Candela, A. (2001). Poder en el aula: una construcción situacional. *Discurso, Teoría y Análisis*, (23-24), 139-157. Recuperado de [http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto\\_completo/cinvestav/2001/125232\\_1.pdf](http://biblioteca.cinvestav.mx/indicadores/texto_completo/cinvestav/2001/125232_1.pdf)

Colectivo Los "Otros". *Cartografía Social. Cartografía Ciudadana*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Recuperado de:

<http://search.conduit.com/results.aspx?q=http%253A%252F%252Fwww.unc.edu.ar%252Fextension-unc%252Fvinculacion%252Finstitucione...%26Suggest%3D%26stype%3DResults%26FollowOn%3DTrue%26SelfSearch%3D1%26SearchType%3DSearchWeb%26SearchSource%3D49%26ctid%3DCT2801948%26octid%3DCT2801948&Suggest=&stype=Results&FollowOn=True&SelfSearch=1&SearchType=SearchWeb&SearchSource=49&ctid=CT2801948&octid=CT2801948>

Colegio Orlando Fals Borda. IED. (2012) *Agenda Escolar 2012-2013*. Eduardo Ramírez Ruiz. Rector

Costa, P., & Aláez, B. (s. f.). *Nacionalidad y ciudadanía*. Madrid. Fundación Coloquio Jurídico Europeo.

Chihu, A., & López, A. *El enfoque dramático en Erving Goffman*. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20002/pr/pr14.pdf>

Curwin, R., & Mendler, A. (2003). *Disciplina con dignidad*. Jalisco: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente [ITESO].

Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

Departamento Nacional de Estadística [DANE]. (2011). *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan –ECECA, para estudiantes de 5° a 11° de la Ciudad de Bogotá*. Boletín de prensa. Bogotá, D. C., 9 de Mayo de 2012.

Departamento Nacional de Estadística [DANE]. *Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan –ECECA, para estudiantes de 5° a 11° de Bogotá. Año 2011*. Presentación de resultados. Bogotá, D. C., 9 de Mayo de 2012.

Departamento Nacional de Estadística [DANE]. *Alarma en los colegios de Bogotá: la situación es preocupante, dice el DANE*. Comunicado de prensa. Bogotá, D. C., 9 de Mayo de 2012.

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Domínguez, R., & García S. (2003) *Introducción a la teoría del conflicto en las organizaciones*. España: Universidad Rey Juan Carlos. Recuperado de <http://www.fcjs.urjc.es/departamentos/areas/profesores/descarga/rqruuvuvz/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20Teor%C3%ADa%20del%20Conflicto.pdf>

Farr, R. (1979). *Las representaciones sociales*. En: Moscovici, Serge (compilador) *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

Ferreiro, R., & Calderón, M. (2006). *El abc del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.

Fermoso, P. (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona. Ediciones CEAC.

Ferrandez, A., & Sarramona, J. (1985). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona. Ediciones CEAC.

Fierro, M. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en las escuelas públicas de nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1133-1148. Recuperado de

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002710.pdf>

Foucault, M. (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Galeano, M. (2009). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Gilly, M. (1979). *Psicología de la educación*. En: Moscovici, Serge (compilador) Introducción a la psicología social. Barcelona: Planeta.

Gómez, J. (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de docentes y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15, (03), 32-368. Recuperado de [http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/09\\_\\_Percepciones.pdf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/09__Percepciones.pdf)

Herzlich, C. (1979). *La representación social: Sentido del concepto*. En: Moscovici, Serge (compilador) Introducción a la psicología social. Barcelona: Planeta.

Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.

Herrera, M. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Última Década, Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, (10). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501012.pdf>

Ibáñez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. México: Universidad de Guadalajara.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos [IIDH]. (2011). X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Desarrollo de las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. San José.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP]. (1999). *Biblioteca Pedagógica de Bolsillo*. Tomo 2. Bogotá D.C.

Jares, X. El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15.htm>

Jodelet. D. (1985). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Sergei Moscovici. Psicología Social. T II Paidós.

Lozano, J. (2007). La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión. *Actualidades Investigativas en Educación. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica*.7, (3) pp. 1-20.  
Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/la-disciplina-en-la-escuela-secundaria-significados-de-alumnos-en-riesgo-de-exclusion.html>

Macionis, J., & Plummer, K. (1999) *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.

Mejía, M. (1998). *Las metodologías en la educación popular. Una propuesta desde la negociación cultural* Tomado de SEMINARIO DE EDUCACIÓN. MODULO EDUCACIÓN POPULAR SUS SIGNIFICADOS Y RETOS. Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN CINDE 2010.

Mendicoa, G. (Compiladora). (2000). *Manual Teórico-práctico de Investigación Social. (Apuntes preliminares)*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Noyola, G. (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. México: Colección Textos N° 14 UPN.

Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana. Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y la Seguridad Ciudadana. (2006). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C.*

O'Connor, J., & McDermott, I. (2000). *Introducción al pensamiento sistémico. Recursos esenciales para la creatividad y la solución de problemas*. Barcelona: Urano.

Olmedo, J. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.

Onnis, L. (1997). *La palabra del cuerpo. Psicósomática y perspectiva sistémica*. España: Herder.

Páez, D., Ayestará, S., Etxebarria, A., Valencia, J., & Villareal, M. (1987). *Pensamiento, Individuo y sociedad: cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.

Prado, S., Rossetti, M. & Villasante, R. (2008). *Análisis cualitativo del impacto de la normativa escolar en la institución escolar: Nivel primario*. Informes de investigación de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de GCBA. Recuperado de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/analiscualitativonormativaescolar.pdf>

Procuraduría General de la Nación. (2006). *El Derecho a la Educación. La educación en la perspectiva de los Derechos Humanos*.

Ramírez, P. (2002). *Concepciones sobre el aprendizaje*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

Rogers, C., & Rosenberg, R. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga España: Ediciones Aljibe.

Rojas, M. Sobre la disciplina y las aparentes fracturas en los preceptos de disciplinamiento escolar. *HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, 5, (8) pp.51-69*. Recuperado de [http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/467/hologramatica08\\_v5pp51\\_69.pdf](http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/467/hologramatica08_v5pp51_69.pdf)

Secretaría de Educación de Bogotá [SED]. (2011). *Antecedentes del Programa de Protección y Convivencia*. Recuperado de: <http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/Antecedentes%20del%20programa%20de%20proteccion%20y%20convivencia.pdf>

Secretaría de Educación de Bogotá [SED]. (2011). *Protocolo de intervención interinstitucional en situaciones críticas y prevención en los colegios de Bogotá*. Protección escolar. Borrador inicial. Recuperado de [:http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/PROTOCOLO%20CONVIVENCIA%20EN%20LOS%20COLEGIOS%20\(INTERISTITUCIONAL\).pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Convivencia/PROTOCOLO%20CONVIVENCIA%20EN%20LOS%20COLEGIOS%20(INTERISTITUCIONAL).pdf)

Secretaría de Planeación Distrital. *21 Monografías de las Localidades*. Distrito Capital 2011. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Informaci%F3nTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%E1lisis/21%20BOGOTA%20Monografia%202011.pdf>

- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (5), 1-18. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44720504001.pdf>
- Suarez, M. (2003). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, (335), 429-443. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335\\_27.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_27.pdf)
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá D.C: Ecoe Ediciones.
- Vain, P. *Los rituales escolares y las prácticas escolares*. Universidad Nacional de Misiones Argentina. SNE. Recuperado de <http://200.0.182.9/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/260.pdf>
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, dialogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología*. Colección: niñez, juventud y desarrollo. Bogotá. D.C: CINDE.

## ANEXOS

### Representaciones Sociales de la Disciplina Escolar

#### Entrevista semiestructurada

Grupo poblacional:

Orientadora

Coordinadora de convivencia

Docentes

Grupo A\_\_\_ Grupo B\_\_\_

Personero

Cargo\_\_\_\_\_ Fecha\_\_\_\_\_

Tiempo en la institución\_\_\_\_\_

1. ¿Cuál cree que es el principal papel de la disciplina en la institución? ¿Para qué sirve?  
¿Cuál es la función?
2. ¿Cuáles son los principales problemas de disciplina que se presentan en 8 y 9?
3. ¿Cuáles cree que son las causas? ¿Por qué cree que se presentan estos problemas?
4. ¿Qué se hace en estos casos?

5. ¿Cuáles son las razones que dan los estudiantes para su comportamiento?
6. ¿Cuáles son las principales quejas de los docentes?
7. ¿Cuál es el papel de los docentes? ¿Cómo los manejan los docentes?
8. ¿Cuáles son las condiciones que debe tener un caso o un estudiante para ser remitido (PARA SER REMITIDO A OTRA INSTANCIA a docentes) a usted por problemas de disciplina?
9. ¿La institución tiene programas o acciones específicas para enfrentar estas problemáticas? ¿Cuáles?
10. Con los recursos con los que cuenta la institución ¿qué solución considera más correcta para afrontar los problemas de convivencia?
11. ¿Si no existiera el manual de convivencia como manejaría la disciplina?

Representaciones Sociales de la Disciplina Escolar

Entrevista de Incidentes Críticos - IC

Grupo poblacional:

Estudiante\_\_\_\_

Docente\_\_\_\_

Grupo A\_\_\_\_ Grupo B\_\_\_\_

Nombre\_\_\_\_\_

Fecha\_\_\_\_\_ Entrevista N°\_\_\_\_\_

Edad\_\_\_\_\_ Sexo\_\_\_\_\_ Curso\_\_\_\_\_

Años que lleva en esta sede y jornada\_\_\_\_\_

Actualmente es repitente no\_\_\_\_

si\_\_\_\_ Por qué\_\_\_\_\_

---

Activación de la entrevista:

- ✓ *El nombre no figurará en ninguna parte de la investigación o informe*
- ✓ *La información es confidencial*
- ✓ *La información no será utilizada por el colegio para ningún efecto, como no sea el de generar planes o estrategias generales de mejoramiento*
- ✓ *El entrevistado NO se incluirá en programas o visitas a la orientadora o disciplinarias , de ningún tipo, como consecuencia de la entrevist*

A continuación, le solicito que describa muy puntualmente, una situación que usted haya vivido, en la que haya jugado un papel importante, relacionada con una situación de faltas a la disciplina en esta institución, en la jornada actual y en esta sede, en este año.

- ✓ *Ayudar a encontrar una situación si espontáneamente el entrevistado no identifica ninguno: recordar áreas de responsabilidad en las que se den situaciones típicas.*
- ✓ *Hacer ver el nivel de detalle esperado. Describir la situación como una película: lo que hizo, dijo, pensó y sintió.*

Aspecto	Pregunta
1. Descripción del caso	a. ¿En dónde sucedió, en qué momento y a quienes involucró la situación? b. Describa absolutamente todo lo que ocurrió. <i>Identificar sub-situaciones en situaciones largas</i> <i>“¿Cuándo lo había llamado por teléfono?”</i>
2. Descripción de las emociones	a. ¿Qué sintió en ese momento? b. ¿Qué sintió después de lo sucedido? c. ¿Qué emociones observó en las personas involucradas?
3. Afrontamiento de la situación	a. ¿Cómo afrontó usted la situación, cómo actuó en ese momento? <i>¿Cuáles fueron los momentos claves de su intervención (no del proceso de la situación)?</i> b. ¿Qué hicieron los demás INVOLUCRADOS cuando esto estaba sucediendo? c. ¿Qué hicieron los EXPECTADORES cuando esto estaba sucediendo?
4. Resultados de la actuación	a. ¿Qué consecuencias trajo para usted lo sucedido? b. ¿Trajo alguna consecuencia para las demás personas involucradas?, ¿Cuáles? c. ¿Cuál fue el Resultado de esta situación?
5. Dilemas	a. ¿Qué reflexiones le ha generado esta situación? b. ¿Piensa que podría haber actuado de otra manera? c. ¿A partir de la situación ha trabajado para modificar o

plateados	mejorar algo? ¿Por qué si o Por qué no?
6. Enseñanzas del caso	a. ¿Piensa que le aprendió algo de todo lo que sucedió? b. ¿Actuaría del mismo modo en caso de presentarse situaciones similares en el futuro? c. ¿Cómo actuaría si fuera espectador de una situación similar? ¿Haría lo mismo si la situación se presentara fuera de la institución? Si, no ¿Por qué? d. ¿Cree que a partir de todo lo sucedido, necesita aprender algo nuevo para afrontar futuras situaciones?

OBSERVACIONES: Interrupciones, actitudes, emociones...

---



---



---

Representaciones Sociales de la Disciplina Escolar

Análisis Documental- Observador

Grupo poblacional: Estudiantes

Grupo A\_\_\_ Grupo B\_\_\_

Nombre\_\_\_\_\_

Fecha\_\_\_\_\_ Edad\_\_\_\_\_ Sexo\_\_\_\_\_

Curso\_\_\_\_\_

**FECHA**

**DESCRIPCION DEL COMPORTAMIENTO.**

Involucrados en el hecho, (docente estudiantes, padres...)

**VERSIÓN DEL ESTUDIANTE** (Si la hay)

**COMPROMISO DEL ESTUDIANTE**

Intención manifiesta del estudiante.

**COMPROMISO DEL, O DE LOS PADRES**

**COMPROMISO DEL COLEGIO**

Compromisos del director de grupo, docente, etc.

**FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL ESTUDIANTE (O EQUIVALENTES, SI SON IDENTIFICADAS)**

**REINCIDENCIA EN EL COMPORTAMIENTO**

Resumir las reincidencias por el mismo comportamiento y las acciones y compromisos

Representaciones Sociales de la Disciplina Escolar

Cartografía social de la institución

Grupo poblacional:

Estudiante\_\_\_\_

Grupo A\_\_\_\_ Grupo B\_\_\_\_

Nombre\_\_\_\_\_

Fecha\_\_\_\_\_ Curso\_\_\_\_\_

Puntos relevantes a señalar:	Íconos
Mayor control	
Menor control	
Tránsito tranquilo	
Tránsito intranquilo	
Sitios de conflicto	
Sitios de resolución de conflictos	
Reunión con iguales	
Sitios agradables	
Sitios donde encuentra aliados, apoyo o respaldo	
Otros: (Si considera que hay otros sitios importantes para señalar, nómbralos, defina un ícono y ubíquelos en el mapa)	

Plano de la institución

**Puesta en común** (socialización de las percepciones):

Sobre un mapa común recoger las razones de los distintos señalamientos

*No se trata de buscar consensos, sino de generar una visión de grupo que aporte más información acerca de sus representaciones*

*No se dividen en grupos pero si se debe identificar el origen de las distintas opiniones*

Puntos relevantes señalados:	Razones	Grupo A	Grupo B
Mayor control			
Menor control			
Tránsito tranquilo			
Tránsito intranquilo			
Sitios de conflicto			
Sitios de resolución de conflictos			
Reunión con iguales			
Sitios agradables			
Sitios donde encuentra aliados, apoyo o respaldo			
Otros: Cuáles			

## Representaciones Sociales de la Disciplina Escolar

### Cartografía social del aula de clase

Grupo poblacional:

Estudiante\_\_\_\_

Grupo A\_\_\_\_ Grupo B\_\_\_\_

Nombre\_\_\_\_\_

Fecha\_\_\_\_\_ Curso\_\_\_\_\_

Identificar y ubicar:

Elemento	Ícono
Usted mismo	
Ayudas didácticas	
Profesor,	
Monitor (si lo hay)	
Otros grupos o estudiantes sobresalientes por alguna razón	
Otros (Si considera que hay otros elementos o personas importantes nómbralos, defina un ícono y ubíquelos en el mapa)	

Identificar cual es la distribución más usual del grupo en clase

Distribución	Ícono	Profesor, asignatura o circunstancia en la que se presenta	Comente cómo se siente con esa distribución
Filas			
Grupos			
Circulo			
Otros (Si considera que hay otras formas de distribución, nómbralos, defina un ícono y ubíquelos en el mapa)			