

Fotografía: Stock.XCHNG

Las representaciones sociales de la disciplina escolar. Ciclo IV de educación básica de la IED Orlando Fals Borda, localidad de Usme

The social representations of school discipline. Fourth cycle of basic education of public school Orlando Fals Borda, Usme location

Luis Guillermo Rojas | Germán Acuña Rivera

Artículo recibido 9 de febrero de 2013 | Artículo evaluado 7 de marzo de 2013

pp. 68 - 89

Luis Guillermo Rojas

Psicólogo, docente universitario, especialista en Pedagogía del Aprendizaje Autónomo, magíster en Desarrollo Educativo y Social.

Germán Acuña Rivera

Licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Farmacodependencia, magíster en Desarrollo Educativo y Social.

Resumen

La comprensión de las representaciones sociales de la disciplina escolar, en docentes y estudiantes de ciclo IV de educación básica¹, a través de la investigación realizada en una institución de educación pública de la ciudad de Bogotá, durante el segundo semestre de 2012, permite entender la disciplina como un fenómeno relacional que puede tomar matices que van desde el autoritarismo a la construcción de interacciones entre iguales, con consecuencias distintas para el ambiente escolar. La investigación se inscribe en la línea de: Educación y Pedagogías de la Alteridad (CINDE)², y se construye y desarrolla a partir de un diseño metodológico descriptivo interpretativo, en tanto toma en cuenta el contexto de la realidad cotidiana de los sujetos de estudio.

Palabras clave

Disciplina escolar, representaciones sociales, convivencia.

1 Grados octavo y noveno de educación básica secundaria.

2 CINDE: Fundación Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Humano.

Abstract

Understanding the social representations of school discipline, teachers and students four basic education cycle³, through research in an institution of public education in the city of Bogota, in the second half of 2012, allows us to understand the discipline as a relational phenomenon that can take shades ranging from authoritarianism to build peer interactions, with different consequences for the school environment. The research falls in line: Education and Pedagogies of Alterity (CINDE)⁴ and is built and developed from a descriptive interpretive methodological design, while taking into account the context of the everyday reality of the study subjects.

Keywords

School discipline, social representations, coexistence.

Es claro que en las instituciones educativas, 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 de diferentes condiciones económicas y sociales. Es decir, entre personas que llegan a la institución, cada uno con expectativas distintas: el estudiante en el mejor de los casos, con la intención de aprender algo –sino es que por imposición de los padres–, por tener amigos o pasar el tiempo; el docente, por su parte, en esta relación está situado en un lugar de poder, fundamentado principalmente en el conocimiento específico de alguna asignatura, su cargo, e incluso su edad, a la vez que soporta ciertas exigencias de las familias de los estudiantes, la institución misma, los propios estudiantes y la sociedad en general, quienes esperan que cumpla con determinadas funciones como mantener cierto orden, lograr el cumplimiento de determinadas normas institucionales, *hacer* de los estudiantes buenos ciudadanos y trabajadores eficientes y por supuesto, proporcionarles los conocimientos necesarios para su desempeño en la sociedad. Lo anterior, sin contar con que, desde el punto de vista del docente, el estudiante posee una carga de irracionalidad e inmadurez en sus comportamientos y actitudes, frente a los cuales aquel siente que debe imponer cierto control y exigencia.

Así, el estudiante en la institución educativa se somete a un régimen específico que ocasiona cierta ruptura y, a la vez, un innegable 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 límites temporales deter-

minados y roles formalizados, delimitados por normas y reglamentos tácitos y explícitos que se pueden catalogar como una forma de disciplina. “Lo interesante de todas estas disposiciones sigue siendo el hecho de que se orientan, ‘de buena fe’, hacia un objetivo pedagógico: encauzar la conducta. Es decir, la disciplina por ella misma no tiene sentido, sino que está al servicio de una causa mayor” (Borrero, 1997, p. 11).

Por consiguiente, son muchas las expectativas que se tienen sobre la disciplina en tanto afectan las relaciones interpersonales, regula aspectos como la participación (toma de decisiones, gobierno escolar), el rendimiento escolar y el desarrollo personal (comportamiento social, autonomía, motivación), aspectos todos constituyentes y constituidos por ciertas representaciones sociales de la disciplina, como elemento que media, sin ser el único, las interacciones de docentes y estudiantes en la institución.

La interacción social está mediada por símbolos con significado; los símbolos presentes en la interacción permiten al individuo recibir información sobre sí mismo a partir de los otros y, lo que es más importante, anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta, todo ello mediante un proceso de comprensión de los roles sociales. (Mead, citado por Pons, 2010, p. 26).

Desde esta perspectiva, vale la pena preguntarse, además, acerca de qué efectos tiene la disciplina, en el caso de la educación, sobre el aprendizaje y el comportamiento dentro de la institución, y sobre el futuro de los estudiantes como ciudadanos, trabajadores o simplemente como personas. Sin embargo, para lograr responder en alguna

³ Eighth and ninth grades of basic secondary education.

⁴ CINDE: Fundación Centro Internacional de Investigación y Desarrollo Humano.



medida estas inquietudes, es necesario ir más allá de escudriñar la aplicación de la disciplina o su materialización en normas y sanciones, y si estas o su forma de implementación son las adecuadas o no, lo cual daría por sentado que la disciplina es un elemento que debe estar presente en la educación y que no admite cuestionamientos. ¿Es esto verdad? ¿La disciplina es la única forma de mantener cierto orden en las instituciones educativas y garantizar los procesos de enseñanza/aprendizaje? Para responder estos interrogantes, surgió el estudio de las *representaciones sociales* como la alternativa que permitió acercarse a la comprensión de la dinámica de las interacciones en la institución educativa y precisar sus prácticas sociales desde la propia perspectiva de los actores involucrados, dado 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) y que no existe a priori una realidad objetiva, pero que, siguiendo a Abric

(2001), puede ser representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo e integrada en su sistema de valores, el cual depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda y que, esa realidad así apropiada y reestructurada constituye para el individuo la realidad misma. ¿Cuál es la realidad de la disciplina escolar para los docentes y estudiantes en la institución educativa? En este sentido,

[la] 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, 2001, pp.12-13).

De tal forma, 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, lo que conforma 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). Es decir, en el transcurso de la investigación fue necesario tener en cuenta que cada estudiante y cada docente aportan a la relación sus propios marcos de referencia, expectativas, prejuicios y representaciones construidas en el entorno y en la misma institución, convirtiéndose las representaciones en constituyentes y constituidas a la vez, lo cual desvirtúa la condición natural e inamovible de la disciplina que en algunos contextos se pretende legitimar, y por el contrario, resalta el carácter histórico y social de la misma.

Así, en la práctica, la disciplina conjuga aspectos como las concepciones del otro, las percepciones del castigo o sanción como consecuencia de conductas clasificadas como de *indisciplina* (mal porte del uniforme, retardos, interrupción de clase, reacciones *inadecuadas*) y va construyendo en el estudiante determinadas formas de ver el mundo, de moverse en y de ser en este. Dichas consideraciones llevaron a preguntarnos si las accio-

nes encaminadas a instaurar y mantener una determinada forma de disciplina no van más allá del dominio físico del aula, para convertirse en un espacio sociocultural de interacción en el cual se reproduce y construye una determinada estructura social.

A partir de estas consideraciones, resultó pertinente formular la pregunta: ¿Cuáles son las representaciones sociales que sobre la disciplina escolar tienen los estudiantes y docentes del ciclo IV de educación básica, de una institución educativa distrital?

La investigación es de carácter cualitativo y define, mediante muestreo teórico, como unidad de análisis a los estudiantes (ocho) y docentes (siete) del ciclo IV de educación básica de la IED Orlando Fals Borda durante el periodo correspondiente al semestre académico II-2012.

La investigación logró construir una propuesta teórica formal que permite acercarse a la comprensión de la disciplina escolar en las instituciones educativas. Para esto se partió del análisis crítico de discursos provocados en docentes y estudiantes mediante el relato de incidentes críticos, entrevistas semiestructuradas, cartografía social y análisis de documentos como el observador y el pacto de convivencia, los cuales se fueron estructurando de acuerdo con los lineamientos de la *teoría fundamentada* (muestreo teórico, análisis comparativo constante, construcción de categorías).

Es de anotar que abordar el contenido de las representaciones sociales de los sujetos de estudio, a partir de la teoría fundamentada, como método interpretativo de la realidad social, permitió describir el mundo de los actores objeto de estudio en un tiempo y

espacio determinados, por lo que se facilitó el análisis de los significados simbólicos de los individuos penetrando en su interioridad. Esto se dio en vista de que el marco de referencia de la teoría fundamentada está vinculado con el *interaccionismo simbólico*, el cual abre el camino para que el investigador intente determinar qué significado tienen los artefactos, los gestos, las palabras, la forma de vestir para los individuos o los grupos, y cómo interactúan unos con otros. "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).

Qué son las representaciones sociales

Considerar las representaciones sociales (en adelante RS) nos remite al mundo de la simbología humana en dos tendencias (Botero, 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. Esta última, -continúa la autora- a su vez desde dos enfoques: uno, las representaciones colectivas de Durkheim, 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, 2008). Así, la pregunta que debe formularse, 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, 2008, p. 33).



Esto supondría que, en la institución educativa se desplieguen algunas prácticas que garanticen cierto nivel de concordancia de sentido acerca de la disciplina. Sin embargo, es necesario tener en cuenta 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, 2008, p. 34).

De otro lado, un sector de 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, 2008, p. 37). Al mismo tiempo, el movimiento moscoviciano 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 presentes antes y después de su propia existencia; a la vez que sostiene que no hay razón para excluir totalmente las experiencias individuales. Sin embargo, dicho movimiento precisa que tales experiencias se aprenden de otros a través del lenguaje de los objetos en sus usos y en las prácticas colectivas; es decir, el conocimiento significativo tiene en su origen una interacción, y la comunicación y su expresión están siempre vinculadas a los intereses humanos con los cuales se está comprometido (Botero, 2008).

La disciplina escolar

Una de las descripciones más extendidas acerca de la disciplina escolar es la de Curwin

y 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, y del otro, el *modelo de responsabilidad* que propende por generar en los estudiantes actitudes más conscientes y 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.

La idea de disciplina escolar podría tener sus orígenes en la escuela como institución modernizadora, la cual 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 la obediencia, y en este confluyen las influencias del positivismo y de la industrialización, de tal manera que esta educación se orienta hacia la reproducción de unas fuerzas productivas (mano de obra) y ciertas 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.

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).

Por otra parte, la teoría de la *psicología humanista* de Carl Rogers 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. Igualmente, 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 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, 2005).

Desde esta perspectiva, el valor moral primordial es la *convivencia*, en la que 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, y lo enfoca más como un mediador

en todo sentido. Es claro que estos puntos de vista plantearían en la escuela acciones y formas de disciplina totalmente distintas a las expuestas anteriormente por Noyola (2000), las cuales corresponden preponderantemente a las propuestas de la corriente *conductista*.

La convivencia escolar

Con el reconocimiento de los derechos de los menores en la legislación colombiana, bajo un rango de prevalencia, junto con la promoción de la democracia participativa en la institución, y el acceso a la educación como un derecho fundamental y como marco mismo de los derechos de los estudiantes, es que se forja un lenguaje centrado en los principios de la convivencia democrática al interior de la escuela. 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 conductas y comportamientos dentro de las instituciones, no es sino una parte de lo que viene en el fondo a representar la convivencia humana. Tal es el caso del Programa de Convivencia y Protección Escolar de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), que comprende cinco componentes: protección escolar integral para la convivencia; resolución pacífica de conflictos; solidaridad; manejo saludable y creativo del tiempo libre y participación para la convivencia (SED, 2011a). Sobre estos cinco componentes, se han desarrollado varias acciones que se encuentran en procesos de



implementación y de evaluación. Sobre estos cinco componentes se han desarrollado varias acciones que se encuentran en procesos de implementación y evaluación en diferentes instituciones educativas del Distrito.

Los enfoques de investigación sobre de representaciones sociales

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. La escuela de Aix-en-Provence: (Jean Claude Abric) centrada en los procesos cognitivos; y la escuela de Ginebra, (Doise) conocida como la escuela sociológica pues se centra en las condiciones de producción y circulación de las RS.

Así, el enfoque que se centra en el aspecto constituyente (Jodelet) 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).

El enfoque procesual

Según Araya (2002), desde este enfoque, para acceder al contenido de una representación, el procedimiento utilizado es la reco-

pilación de un material discursivo producido en forma espontánea, o bien, inducido por medio de entrevistas o cuestionarios, sometidos a tratamiento de diversas técnicas de análisis de contenido, lo cual proporciona una serie de indicadores que permiten reconstruir el contenido de la representación social. En suma, este enfoque se distingue, entonces, por tener en común algunos aspectos con el *interaccionismo simbólico*; 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. En este punto, es pertinente acotar que la investigación objeto del presente artículo, asume los puntos de vista y alcances descritos anteriormente.

Ámbitos contextuales de análisis

Ámbito institucional

La IED Orlando Fals Borda, institución de carácter distrital se define como

[...] sendero a través del cual el educando trasciende hacia la búsqueda de aprender a hacer, bajo una atmósfera de ensueños, libertad, respeto y comprensión [...] 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. (IED Orlando Fals Borda PEI, 2012, p. 4).

En cuanto a su misión, expresa: "propende por la formación integral de seres humanos críticos; la promoción de valores, la ampliación de la creatividad y la capacidad de tomar decisiones..." (IED Orlando Fals Borda PEI, 2012, p. 5), y en sus valores axiológicos resalta el respeto, el uso de lenguaje apropiado y resolución de conflictos dentro y fuera de la institución, la responsabilidad, la pertenencia a la institución, el compromiso y la solidaridad.

En lo relacionado con el maestro, este tendrá "amplio conocimiento de la persona humana y capacidad para identificar las diferencias individuales y valorarlas. [...]. Además, gran capacidad de comunicación y coordinación de grupo..." (IED Orlando Fals Borda PEI, 2012, p. 9), mientras que los estudiantes 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. (IED Orlando Fals Borda PEI, 2012, p. 10).

Ámbito normativo

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 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, normatividad que mediante legislación posterior ratifica la obligatoriedad y estructura de dicho manual, y señala responsabilidades de carácter convivencial a las instituciones educativas para con los estudiantes.

El Pacto de Convivencia de la IED OFB, 2012-2013 (IED Orlando Fals Borda, 2012) 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, [...] en donde el gobierno escolar juegue un papel importante en la solución de conflictos individuales y colectivos (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" (IED Orlando Fals Borda, 2012, 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.

Ámbito sociodemográfico

La IED Orlando Fals Borda se encuentra ubicada en la Unidad Planeamiento Zonal (UPZ)



Gran Yomasa de la localidad de Usme. La población de Usme calculada para 2011 es de 382.876, de los cuales el 10,8% está conformado por adolescentes quienes son el objeto de estudio de la investigación. La UPZ Gran Yomasa tiene 147.506 habitantes, de los cuales 84,7% se ubica en el estrato bajo, 14,9% en el bajo-bajo y 0,4% corresponde a población sin estratificar (SED, 2011b).

Para efectos del análisis de resultados se partió de algunos elementos del *enfoque dramático* construido por Erving Goffman (citado por Chihu y López, 2002) en tanto permite ver el conflicto como una actuación (*performance*), en la cual cada actor se identifica e identifica a los demás, desempeñando unos roles propios.

Para sistematizar los resultados se determinaron ciertas categorías, subcategorías, propiedades y descriptores así:

Categoría: convivencia;
subcategoría: conflicto

Propiedad: ¿Cuáles son las situaciones que más afectan la convivencia?

Propiedad: ¿En cuáles escenarios se presentan los conflictos?

Propiedad: ¿Cuáles son las causas que generan conflicto?

Propiedad: ¿Cuáles son las casusas más comunes que generan conflictos?

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

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

Categoría: control

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

Propiedad: ¿Cuáles son los mecanismos de control?

Descriptor: sanción

Descriptor: compromisos.

Propiedad: ¿Qué justifica la disciplina en la institución?

Propiedad: ¿Cuáles son las alternativas de disciplina planteadas?

A continuación se describen algunos de los resultados más relevantes:

Aunque los conflictos de mayor trascendencia incluyen alguna forma de agresión, también es posible identificar la presencia de otras formas de conflicto, que aunque de menor intensidad y capacidad de conmoción, suelen manifestarse con una regularidad casi diaria.

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. (Docente).

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 academia. En la parte de convivencia con muchachos, que son irrespetuosos, que no hacen caso. (Docente).

La referencia a la familia, como agente de formación de los estudiantes y como un

medio para la atención de situaciones, fue constante por parte de los docentes. En este contexto el estudiante aprende y valora el conflicto, lo 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, si 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. (Docente).

Otro factor asociado al conflicto es la imagen que tienen los actores de sí mismos y de los demás. "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" (estudiante).

Aunque la actitud de los docentes y el manejo de grupo, por ejemplo la distribución en el aula, por supuesto, genera también cierto tipo de comportamiento en el estudiante.

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

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

dónde puedo entrar a ser autoridad sin agredir. (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 cumple el núcleo familiar en la definición de ciertos rasgos, y en la forma comportarse y de resolver conflictos.

Creo que debido a que los papas 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. (Docente).

En las interacciones, es bastante recurrente la mención de las faltas de respeto. Idea que es 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 y en los estudiantes con el hecho de no ser agredido de ninguna forma, el respeto se vincula con el "no se metan conmigo".

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 otra parte, una vez establecidas las normas explícitas o tácitas, estas requieren de ciertos mecanismos de control y es claro que son los adultos quienes las deben fijar, aun cuando se le dé cierta participación a los estudiantes. De todas maneras, la función de control es asumida por los estudiantes como algo natural y necesario, que debe ser ejercido por los adultos principalmente, ya que algunos de sus compañeros no son capaces de autorregularse. "Sí, 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).

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 en el que esta no sea un atributo del docente sino de la colectividad. Esto supone una búsqueda permanente de alternativas que a veces se traducen en esfuerzos individuales.

Yo indagué, yo sigo conociendo los muchachos, las problemáticas, entonces le pregunte al director de curso. Me dijo que pilas con ese pela'ó, 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. (Docente)

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).

Se hacen salidas pero más como unas convivencias que aportan más a su proyecto de vida, reconocerse a sí mismos. (Docente).

Por otra parte, frente al reglamento y al observador del estudiante, aunque parte importante en el control, los estudiantes y docentes tienen visiones diferentes y no satisfacen plenamente las necesidades que se supone debían cubrir. "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). "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).

Finalmente, aunque la disciplina debe estar enfocada a la participación y dirigida a una finalidad integradora y constructiva. Es decir, debe constituirse en apoyo y acompañamiento no impositivo ni violento, sino basarse en el respeto de los distintos roles y actores al interior del sistema educativo, en vez de validar enfrentamientos, culpas y críticas mutuas muchas veces se convierte en una lucha de poderes y de intentos de imponer cada cual su criterio y punto de vista. "Como reglas, es como algo que es para la vida de uno" (estudiante). "Para que aprendan que en la sociedad hay reglas, y el colegio lo que hace, es enseñarnos a seguirlas" (estudiante).

Las representaciones sociales de la disciplina escolar en discusión

En tanto la disciplina se concreta en las transacciones cotidianas, quizá sea necesario dejar de ver la situación como cuestión de

individualidades y comenzar a verla como una totalidad cuyos elementos se interrelacionan y se autoorganizan en tanto son un sistema, entendido este como

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 y McDermott, 1998, p. 27).

Quizá el reconocimiento del otro y de la colectividad, como un todo interdependiente e inmerso en contextos mayores, nos aleje de la búsqueda de causas individuales, de culpables (y de asignarles su correspondiente castigo), y permita comprender la realidad institucional como un producto sociohistórico que se autoconstruye y deconstruye permanentemente.

En este mismo sentido, Strauss (citado por Domínguez y García, 2003) cofundador de la *teoría fundamentada*, previamente había estructurado la *teoría del orden negociado*, 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 entre otros.

Sin embargo, la construcción implica deconstrucción (Mejía, 1998), concebida 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.

Pero, quizá uno de los mayores obstáculos para cambiar las formas de disciplina sea la idea del control disciplinar, el cual 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. Así, el control y sus agentes (docentes, coordinadores, etc.) no solo deben ejercer control sino que se espera que así suceda: lo consideran necesario los estudiantes, los docentes, la institución, la familia y la sociedad, lo cual genera preguntas del estilo: desde la perspectiva del control, ¿cómo se promueve la autonomía en los estudiantes? ¿Por qué los estudiantes mismos validan el control y a la vez lo trasgreden?

Probablemente la respuesta se encuentre en la imagen que tienen los actores de sí mismos y de los demás, construidas en una autocaracterización permanente. Vale decir, los estudiantes como personas que necesitan control y los docentes como personas que deben ejercerlo. Situaciones relacionales validadas desde la misma familia, en la que los niños son personas que no saben lo que quieren, incapaces de decidir por su propia cuenta y que por tanto necesitan la guía de los adultos. O como proponen algunas ideas educativas, la disciplina es algo que se puede y se debe enseñar.

En este orden de ideas, los estudiantes establecen una relación de dependencia de los docentes, bajo una doble vía: por un lado, el docente representa una forma de autoridad



reconocida y validada como de orden natural, y por otro, la incompreensión de sí mismo que presenta el estudiante.

En la situación normativa, la imagen que la persona se forja de sí misma queda reflejada en las recompensas o los castigos que puede recibir de otros. En la situación informacional, la persona acepta a los otros como fuente de influencia, porque los utiliza como fuentes estables de información para evaluar el mundo que le rodea. (Cohen, citado por Moscovici, 1996, p. 51).

A este respecto, es innegable que la disciplina está influida por ciertas relaciones de poder, lo cual se deriva de la perspectiva de que unos tienen la capacidad y responsabilidad de velar por ella mientras que los otros son incapaces de asumirla, validando así una especie de *desequilibrio necesario* que no deja de ser contradictorio en tanto, por ejemplo, se le pide al estudiante institucionalizado que sea autónomo, al mismo tiempo que se espera que se someta a reglas impersonales, externas y preexistentes. En este punto, la dificultad es reconocer que el aula no es solamente un espacio físico, sino un contexto abierto, potencial, simbólico de la actividad educativa; un escenario sociocultural de interacción donde los sujetos pedagógicos efectúan la construcción/reproducción de sentido, que de una manera u otra representa o realiza la estructura social, más allá de los contenidos de las asignaturas (Olmedo, 2005).

En esta misma dirección, según Bourdieu (citado por Macionis y Plummer, 1999),

la educación cumple dos tipos de funciones principales: la *reproducción social*, es decir *el mantenimiento de las relacio-*

nes 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 (p. 522).

Vale decir entonces, que la educación garantiza la reproducción de la mano de obra, y un modelo de ciudadano. Foucault (1989), por su parte, señala 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.

Sin embargo, en medios oficiales como el Plan Integral de Seguridad Escolar, el Sistema Distrital de Seguridad Escolar y el Observatorio de Convivencia Escolar subyace y es común 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).

Esto incluye, además de situaciones de alto riesgo como desastres naturales, accidentes de tránsito y problemas de orden público, la *violencia escolar* como un factor que afecta los derechos de los miembros de la comunidad educativa, especialmente a los menores de edad, lo cual, ha dado como resultado la

concertación de normas que intentan expresarse en acuerdos llamados manuales o pactos de convivencia, que además de prescribir el debido proceso, son el referente obligado para poder solucionar los problemas en la institución. No obstante, es evidente que esta situación aumenta el riesgo de invalidar, o por lo menos dejar de lado la importancia de las relaciones interpersonales y su valor formativo, y reducirlas al cumplimiento o no de las normas y a la aplicación de las sanciones correspondientes en caso de incumplimiento.

Así, las sanciones, dentro de esta idea de disciplina, se entienden como consecuencias negativas, válidas y justificadas, estipuladas para un estudiante que presenta un comportamiento específico. Situación que en este contexto, puede derivar en el juzgamiento simple y llano de las conductas y en la ignorancia de las razones o circunstancias que pudieron originar el hecho objeto de sanción.

Por otra parte, se supone que la disciplina no solo garantiza la convivencia sino que forma en los estudiantes hábitos útiles para el trabajo y la vida ciudadana en el futuro. Algo así como que un estudiante obediente, seguidor de las normas, con *buenos* hábitos, será un trabajador observador de los reglamentos, lo cual en sí mismo no

representa mayores problemas, pero genera preguntas como: ¿Qué idea tenemos en las instituciones educativas, acerca de qué tipo de personas estamos formando y cuál será su papel en la sociedad?

En este mismo sentido vale la pena preguntarse: ¿Un estudiante disciplinado, observador de las normas, con buen rendimiento académico, puntual, etc., evitará verse involucrado en riñas o discusiones? En el ámbito

institucional, las riñas y la agresividad son el mayor motivo de preocupación, tanto por su espectacularidad y consecuencias, como por su significado frente a las formas de resolver conflictos e interactuar con los demás. Por tanto, se tratan de evitar por todos los medios. Sin embargo, en tanto síntoma, lo importante no es evitar las peleas o castigarlas con severidad (incluida la desescolarización) sino aprovechar espacios y tiempos dentro y fuera del aula para construir formas distintas de interacción y de resolución de conflictos (nótese que no se propone generar espacios diversos o aprendizajes específicos). Evitar riñas o enfrentamientos no es simple cuestión de normas o de imponer autoridad, sino que implica el cuestionamiento y deconstrucción de maneras de asumir al otro, de entender el papel de los medios de comunicación, de comprender las interrelaciones personales, etc., de manera que estudiantes y docentes encuentren formas de movilizarse en tales contextos de formas viables, sostenibles y efectivas (asertivas). Sin embargo, parece ser que una de las principales razones que justifica la disciplina como herramienta es que observarla evita conflictos.

Adicionalmente, parece ser que gran parte de las sanciones, regaños o reconvenciones, por motivos ajenos a las riñas, se originan en la idea de que el estudiante *hace* algo distinto y no se comporta según lo acordado tal como la hacen los demás o como reza el pacto de convivencia. La preocupación en este punto es ¿qué espacio tiene la diversidad (no solo de género o etnia) sino de formas de pensar, de comprender y enfrentar distintas realidades, de visión de futuro, de ritmos de desarrollo, etc., en este esquema? ¿Se tiende más bien a una homogenización, lo cual implica cierta invisibilización de las personas y de las diver-



sidades, todo en aras de mantener determinado orden?

En estos contextos, por supuesto la familia es un actor fundamental. Sin embargo, los vínculos con la institución asumen distintos matices que van desde aceptación y colaboración con las formas de disciplina institucional, hasta cierto enfrentamiento, pasando por la indiferencia ante las sanciones. Es posible que la familia tampoco tenga una posición muy clara frente al papel de la disciplina y su función, o que sus ideas al respecto –muy probablemente– sean producto de la formación que recibieron en sus propias familias e instituciones educativas, caso en el que simplemente se contribuiría a perpetuar formas *tradicionales* de educación y de manejo de la disciplina, con todas las consecuencias que esto conlleva. Situación de la que tampoco escapan algunos docentes.

Desde esta perspectiva, la aceptación de compromisos, de mejoramiento, de “no volverlo a hacer”, de cumplir con las tareas, etc. –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–, en las circunstancias descritas anteriormente, tales compromisos son apenas, consensuados y consentidos aparentemente; es decir, son producto más de presiones o del deber ser que del convencimiento propio del estudiante, por lo que derivan en promesas destinadas a no cumplirse, a partir de justificaciones de todo tipo.

Finalmente, debido a la importancia que tiene la disciplina en las instituciones, es obvio que se busquen formas de garantizar su cumplimiento por diversos caminos como el desarrollo de habilidades o compe-

tencias 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 maneras de intervención y trabajo en comunidades *difíciles*; capacitarse; indagar individualmente, de tal manera que como docente se pueda 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 algunos docentes interesados en el desarrollo integral de los estudiantes y desarrollar o aprovechar programas o investigaciones institucionales. No obstante, cualquier intencionalidad, por conveniente que parezca, parece ser que necesita de cambios radicales en las prácticas disciplinares de tal manera que se alejen de la idea de control y reconozcan la institución como una totalidad dinámica, en permanente construcción, conformada por personas con capacidad de discusión, argumentación y controversia, aunque por su puesto, con posibilidades de llegar a acuerdos.

Sin embargo, la creciente burocratización de la escuela, Theodore Sizer (citado por Macionis, 1999), ha ido en detrimento de la calidad educativa desde al menos cinco maneras distintas: a) rigidez y uniformidad excesivas reflejadas en cierta insensibilidad ante las idiosincrasias locales. b) La obsesión por lo cuantificable. c) Expectativas excesivamente rígidas, expresadas en la inflexibilidad frente a estudiantes *especiales*. d) Especialización de la actividad docente, por lo cual nunca se llega a conocer el perfil completo de los estudiantes a su cargo. e) Escaso margen para la libertad y la asunción de responsabilidades y poco margen para la iniciativa tanto

de estudiantes como de docentes. Todo lo cual influye en las relaciones docente-estudiante y, por supuesto, en las acciones que pueden considerarse *disciplinarias*.

Siendo que aún persiste una visión adultocéntrica, en aspectos como la institucionalización de la enseñanza/aprendizaje, el valor de la educación, el lugar de la autoridad y en general los fines de la educación, encontramos que resulta problemático pensar siquiera, que puede haber una mínima participación de los más jóvenes en asuntos valorados como de mayor importancia, y que se supone, deben pertenecer por antonomasia a la experticia de adultos profesionales, capaces de discernir y de decidir de la manera más adecuada (Moscovici, 1996). Más aún, si tenemos en cuenta que incluso la ubicación en el espacio del aula, no es simple cuestión de comodidad o estética, sino que es un factor determinante para que los discursos del docente alcancen, o no, valor y autoridad (Vega, 2010). Así, por ejemplo, el profesor y los estudiantes se miran como una forma de permanecer en relación, *de hacer la clase*.

Igualmente, el diálogo con los estudiantes parece ser visto por los docentes como un instrumento de enseñanza que deben estimular, interrumpir y terminar, según la necesidad del proceso en el aula. El profesor es quien da la palabra desde determinadas condiciones de formalidad y orden, que este ha prefigurado (Vega, 2010).

Es decir que en la acción de enseñanza/aprendizaje hay ciertas formas de moverse y conducirse, actuaciones que presentan un notorio desbalance en tanto que el docente puede darse algunas licencias, mientras que el estudiante se encuentra más restringido e incluso sometido a castigos.

De la misma manera, “a partir del ver, por sobre todas las acciones, se reconoce la tan preciada atención.” (Vega, 2010, p. 64), la cual parece ser uno de los requerimientos básicos en el aprendizaje y sobre la que pesan quizá las mayores acciones de disciplina. 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. (p. 66)

Es realmente asombrosa la coincidencia que estudiantes y docentes tienen en este punto. Estos últimos *piden atención frecuentemente* y recurren a gestos, sonidos o a las notas para garantizarla, mientras que los estudiantes están de acuerdo y consideran que para aprender, todos deben poner cuidado mientras el profesor explica (Vega, 2010). En lo relativo al gesto, “acciones de los estudiantes como fruncir el ceño y ocultar o hacer notar bostezos y risas se muestran como formas de ‘mostrar respeto’ o no” (Vega, 2010, p. 68). En todo caso, estas acciones deben concordar con lo que se denomina *atender* a clase y, consecuentemente, aprender, y están regladas de tal manera que su cumplimiento se recuerda a través de los mismos gestos del profesor, aun fuera del aula.

Así pues, las acciones de disciplina, concebidas desde situaciones de poder y del *deber ser* impuesto por otros, están enfocadas a la prohibición y al control y cómo esto no suele dar los resultados de obediencia



y conformidad esperados, sino que, centra más a los jóvenes en la defensa de sus actitudes, amigos, costumbres, subculturas, etc. al sentirse simplemente atacados y desconocidos por tales normas, lo cual los hace aparecer a su vez como atacantes de los profesores, los padres y las instituciones mismas. "Esta situación, en donde la relación de fuerzas entre enseñantes y alumnos se invierte, deja intacta la estructura de las relaciones interpersonales. Se trata siempre de 'aplastarse' o de 'aplastar' al otro, es decir, de oscilar a perpetuidad entre dominación y sumisión" (Defrance, 2005, p. 60); cuando quizá lo único que están haciendo los estudiantes es reclamar para sí un espacio propio en un mundo adulto que los desconoce como seres en desarrollo, con posibilidades de interpretarlo, comprenderlo y, por supuesto, cuestionarlo.

Conclusiones

Inicialmente, es necesario acotar que, de acuerdo con lo descrito, es evidente que a pesar de que la investigación se llevó a cabo en una institución concreta de carácter público en el Distrito Capital, los resultados encontrados no son solamente identificables en dicha institución, ni son causados por la misma, sino que son un punto de partida para la discusión que, de acuerdo con contextos específicos, permita encontrar vías de mejoramiento de la convivencia escolar en diversas instituciones educativas. Algunas conclusiones generales obtenidas a través de la investigación sobre las representaciones sociales de la disciplina escolar son:

- Las RS de la disciplina escolar están determinadas principalmente por el tipo

de transacciones que los distintos miembros de la institución van construyendo día tras día. La imagen que tienen los actores de sí mismos y de los demás, construidas en una autocaracterización permanente que enmarca la forma como se dan dichas interacciones. Es decir, estas no son simplemente el reflejo de la realidad, sino que dependen de las experiencias y el contexto conformando un sistema de interpretación que se constituye y es constituido a través de tales intercambios.

- 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. Es necesario hacer notar que la familia forma parte del contexto del estudiante, la cual también, según el tipo de relaciones promovidas en su interior, orienta determinadas acciones y prácticas sociales en los jóvenes.
- En la mayoría de los casos, la disciplina está influida por relaciones de poder, justificadas en la creencia de que unos tienen la capacidad y responsabilidad de velar por ella, mientras que otros son incapaces de asumirla. Relaciones de poder presentes en el ámbito familiar, en las instituciones educativas y en la sociedad en general, lo cual reafirma el carácter contextual (tiempo, espacio y grupo social) de las RS construidas.
- Las RS de la disciplina reflejan desconfianza mutua, evidenciada en una acti-

tud de permanente vigilancia y control por parte de los docentes ante el proceder de los estudiantes, y una precaución de estos para no dejarse observar. Sin embargo, algunos estudiantes consideran que la autoridad docente debe ser ganada en las relaciones cotidianas, basadas en el comportamiento ético y el respeto por el otro. Esta contradicción refleja un espacio sociocultural de interacción conflictivo y ambiguo, en el que se desarrollan relaciones de opresión y resistencia que no permiten un desarrollo responsable y autónomo del estudiante. Dado que se espera del estudiante, más sumisión que autonomía.

- La disciplina en la institución cumple la función, no solo de garantizar la convivencia sino de formar en los estudiantes hábitos útiles para el trabajo y la vida ciudadana futura. Esta se expresa en normas (pactos de convivencia) que son el referente obligado para solucionar los problemas y hacer seguimiento a las distintas actuaciones. Situación que libera de responsabilidad a los actores de las interacciones en la institución educativa y fuera de esta, en tanto las distintas actuaciones no se presentan por convicción o en beneficio colectivo o promoción del desarrollo humano, sino que están determinadas por lo expresado en las normas y el correspondiente castigo en caso de infringirlas. Esto se refleja en cierta despersonalización de las relaciones, haciendo que no haya acuerdos ni establecimiento de vínculos o compromisos entre individuos, sino unas relaciones puramente institucionalizadas, en cuanto se limitan al cumplimiento o no de la normas.

- La aplicación de sanciones se respalda en que hay un pacto que supuestamente 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 por parte de los estudiantes. Aceptación y reflexión que generalmente no pasa de ser una formalidad, que no apunta a la promoción del desarrollo en el estudiante de su autonomía y responsabilidad, en cuanto la reflexión es de carácter meramente cognitivo y no se relaciona con la convivencia democrática ni el desarrollo personal y colectivo, más allá del deber ser relacionado con los pactos de convivencia institucionales.
- El cumplimiento de la función de la disciplina escolar incluye para los docentes alternativas que van desde la capacitación y el trabajo colectivo, hasta el uso de estrategias y liderazgo individual. No obstante, en este contexto, los estudiantes han ganado en capacidad de discusión, resistencia y oposición al sistema adulto. Esto implicaría la posibilidad de apertura de espacios para un diálogo más equitativo, lo cual redundaría en el reconocimiento mutuo de los actores y, por supuesto, en el mejoramiento de sus relaciones. Sin embargo, en la medida en que se conserven las relaciones de poder respaldadas en la norma y no en el valor constructivo de las interacciones, esto no será posible.
- La disciplina no debe ser condicionada al seguimiento de órdenes o reglamentos o a su simple aprendizaje, sino que debe reconocer en el estudiante la capacidad



de tomar decisiones, generar alternativas de relación y de prever sus consecuencias, de tal manera que determinen un clima escolar favorable al aprendizaje y al desarrollo personal y colectivo.

- A pesar de los cambios propuestos oficialmente por los entes reguladores educativos, las relaciones y estructura de poder en las instituciones educativas no han cambiado, sino que la burocratización incluso se incrementa, en detrimento de la promoción de relaciones más igualitarias y participativas. Así, la participación se reduce a formalidades como el voto y a la interiorización cognitiva de normas, pero no apuntan realmente a la construcción de relaciones más equitativas en la práctica cotidiana. Los docentes y directivos mantienen el control, dado que por el carácter de sus cargos, tienen la capacidad de influir sobre la construcción de las normas, obligan su cumplimiento y tienen la facultad de sancionar. Aspectos como el poder del conocimiento, del cargo y la supuesta experiencia adulta, pesan por sobre el parecer de los estudiantes, el cual se limita a espacios de participación formal, en donde no se mantiene proporción entre la cantidad de estudiantes y su poder de decisión.
- La disciplina no debe ser condicionada al seguimiento de órdenes o reglamentos o a su simple aprendizaje, sino que debe reconocer en el estudiante la capacidad de tomar decisiones, generar alternativas de relación y de prever sus consecuencias, de tal manera que determinen un clima escolar favorable al aprendizaje y al desarrollo personal y colectivo.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (octubre de 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>
- Borrero, C. (1997). *Del reglamento al manual de convivencia. La lucha contra el autoritarismo disciplinario en la escuela*. Colección Educación y Cultura No. 8. Bogotá: Cinep.
- Botero, P. (comp.) (2008). *Representaciones y ciencias sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Argentina: Espacio Editorial.
- Chihu, A. y López, A. (2002). *El enfoque dramático en Erving Goffman*. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/20002/pr/pr14.pdf>
- Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda (2012). *Agenda Escolar 2012-2013*.
- Curwin, R. y 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.
- Domínguez, R. y 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/rqruevuvz/Introducci%C3%B3n%20a%20la%20Teor%C3%ADa%20del%20Conflicto.pdf>
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.

- Galeano, M. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Gómez, J. (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Macionis, J. y Plummer, K. (1999). *Sociología*. Madrid: Prentice Hall.
- Mejía, M. (1998). *Las metodologías en la educación popular. Una propuesta desde la negociación cultural*. Seminario de Educación. Módulo Educación Popular, sus Significados y Retos. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Cinde.
- Moscovici, S. (1996). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Noyola, G. (2000). *Modernidad, disciplina y educación*. Colección Textos No. 14. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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. y 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.
- Pons, J. (2010). *La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: Una revisión histórica*. *Edupsykhé*, Vol 9, N° 1, 23-41. Recuperado de <http://www.uv.es/lisis/xavier/aporatc.pdf>
- Ramírez, P. (2002). *Concepciones sobre el aprendizaje*. Bogotá: Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.

Secretaría de Educación de Bogotá (SED). (2011a). *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 Distrital de Planeación. (2011b). *21 Monografías de las Localidades*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/Informaci%F3nTomaDecisiones/Estadisticas/Documentos/An%Elisis/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>

Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología*. Colección: niñez, juventud y desarrollo. Bogotá: Cinde.