



**Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales**

**Sede Académica de México**

**Maestría en Ciencias Sociales**

**XXII Promoción**

**2018 – 2020**

**Las diferentes interpretaciones de la disciplina y su relación con las dinámicas de convivencia dentro del ámbito escolar**

**Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales**

**Presenta**

Lic. Alvin David López Retana

**Directores de Tesis:**

Dra. Úrsula Zurita Rivera

Dr. Nelson Arteaga Botello

**Lectores:**

Dra. Giovanna Valenti Nigrini

Dr. Alejandro Reyes Juárez

**Seminario de Tesis:** Educación, Innovación y Políticas Públicas

**Línea de investigación:** Educación, Políticas y Mundo del Trabajo

**Ciudad de México, julio de 2020**

Esta Maestría fue realizada gracias a una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, México)

## Resumen

Esta investigación analiza la relación existente entre las diferentes interpretaciones que los actores escolares hacen de la disciplina y las relaciones de convivencia que se producen a partir de la incidencia de ciertos tópicos relevantes de la vida escolar, como la normatividad, la evaluación y la participación en la toma de decisiones. Derivado de esa relación, se producen fenómenos complejos de interacción que dan como resultado la transformación de la interpretación y ejercicio de la disciplina por una parte, y de las relaciones de convivencia, por otra. Esos fenómenos dan origen a tensiones entre los actores escolares que llegan a dificultar la convivencia y el desempeño de la escuela, pero se resuelven por medio de procesos de negociación en distintos niveles y contextos, que permiten que la disciplina se mantenga como el marco regulador de las relaciones de trabajo y de convivencia.

**Palabras clave:** Disciplina, convivencia, negociación, interacción, evaluación, normatividad, participación

## Abstract

This work analyzes the existing relationship between the different interpretations that school actors make of the discipline and the relationships of coexistence that are produced from the incidence of certain relevant topics of school life, such as regulations, evaluation and participation in decision – making. Derived from this relationship, complex interaction phenomena occur that result in the transformation of the interpretation and exercise of the discipline on the one hand, and of the relations of coexistence, on the other. These phenomena give rise to tensions between school actors that make it difficult to coexist and the performance of the school, but are resolved through negotiation processes at different levels and contexts, which allow the discipline to remain as the regulatory framework of the relations of work and coexistence.

**Keywords:** Discipline, coexistence, negotiation, interaction, evaluation, regulation, participation

*Dedicado a Marianita y a Rico, que están conmigo a cada paso que doy*

La distance plus courte entre les rêves et la réalité s'appelle discipline

## Agradecimientos

A Dios, por permitirme seguir andando en este camino lleno de bendiciones.

A mi abuela Lilia, porque sin su apoyo incondicional yo no podría ser quien soy.

A mi madre, porque con su ejemplo de superación y fortaleza me ha mostrado que la educación es el mejor camino para ser un buen hombre.

A mi abuelo Sixto, por ser una fuente inagotable de conocimiento y sabiduría, y haberme enseñado la importancia de la conciencia social y la preocupación y ocupación por el mundo.

Al Doctor César Villanueva, por haberse convertido no solo en un maestro y un guía, sino también en un amigo que me ha acompañado en mi camino a través del profundo mundo de las letras, el aprendizaje y la comprensión de la vida.

A la Doctora Giovanna Valenti, por su invaluable apoyo, consejo y comprensión durante todo este arduo proceso que atravesamos juntos desde el principio.

A la Doctora Úrsula Zurita, por su imprescindible orientación, acompañamiento y consejo que iluminaron mi visión cuando más lo necesitaba.

A los doctores Martín de los Heros, Nelson Arteaga y Alejandro Reyes por su valioso apoyo y confianza en mí.

A todos mis profesores de FLACSO, por haberme compartido la vastedad de sus conocimientos para ayudarme a ser un hombre menos ignorante.

A los muchachos; barra querida compañeros de mi vida, por compartir conmigo momentos inolvidables y permitirme ser parte de sus historias.

A todos los amigos que de uno u otro modo han estado conmigo y saben lo importante que es esto para mí.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1. Problemáticas de la disciplina y la convivencia escolar</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1 La función de la educación y la escuela</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2 Disciplina y convivencia escolar</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3 Disciplina y convivencia como problemas del ámbito escolar</b> .....	<b>19</b>
<b>1.3.1 Tópicos relevantes para el ambiente escolar</b> .....	<b>27</b>
<b>Capítulo 2. Fundamentos teóricos. La disciplina y la convivencia escolar como fenómenos relacionales y de interacción</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1 La investigación educativa en torno a la disciplina y la convivencia</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2 La disciplina y la convivencia como construcciones sociales a partir de la interacción</b> .....	<b>41</b>
<b>2.2.1 Interacción ritual</b> .....	<b>42</b>
<b>2.2.2 Marcos de referencia</b> .....	<b>44</b>
<b>Capítulo 3. Metodología de trabajo</b> .....	<b>50</b>
<b>3.1 Descripción general del método de trabajo</b> .....	<b>51</b>
<b>3.2 Las escuelas secundarias públicas en México</b> .....	<b>60</b>
<b>3.3 Ruta de análisis</b> .....	<b>66</b>
<b>Capítulo 4. Análisis de resultados</b> .....	<b>74</b>
<b>4.1 La interpretación de la disciplina y su relación con el papel que desempeñan los actores en la trama escolar</b> .....	<b>75</b>
<b>4.2 Las distintas interpretaciones de la disciplina como fuente de interacciones complejas afectadas por el interés en los tópicos relevantes de la vida escolar</b> .....	<b>88</b>



<b>4.3 Los procesos de negociación como mecanismo para superar tensiones entre los actores escolares, y su relación con la transformación de la disciplina y la convivencia -</b>	
-----	<b>106</b>
<b>Conclusiones</b> -----	<b>116</b>
<b>Referencias</b> -----	<b>132</b>
<b>Anexo</b> -----	<b>137</b>

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1. Distribución de los actores entrevistados -----	54
Tabla 2. Esquema de análisis de las dimensiones de investigación -----	56
Tabla 3. División de las entrevistas por tipo de actor y tipo de bloque de preguntas -----	58
Tabla 4. Códigos empleados para el análisis de la información de los testimonios -----	68

### FIGURAS

Figura 1. Bloque analítico de modelos teóricos y su relación con los elementos esenciales de la problemática de investigación -----	47
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## Introducción

Uno de los intereses prioritarios de las sociedades en cualquier tiempo y espacio consiste en asegurar su supervivencia. Para tal propósito, se diseñan diferentes estrategias y se invierten recursos en distintas dimensiones para preservar aquellos elementos que son considerados como esenciales del grupo social y que lo distinguen de otros grupos. En ese sentido, cuestiones instrumentales, pero fundamentales como el alimento, el espacio vital y la defensa contra potenciales amenazas y enemigos tienen el objetivo de conseguir la supervivencia material, mientras que otras de tipo intangible, como la cultura, la religión, la narrativa histórica y la educación se enfocan en construir una identidad colectiva que preserve y reproduzca los valores, conocimientos, creencias, cosmovisiones y elementos simbólicos que propicien que a través de las generaciones, aquello que define a la sociedad como tal, y como integrante de un conjunto más amplio formado por otras sociedades en el mundo que constituyen a la civilización humana, se mantenga latente en la psique de sus miembros y les comine a trabajar y vivir no solamente para la supervivencia, sino para la mejora del grupo.

Dentro de esos elementos de preservación, transmisión y reconstrucción de valores y conocimientos, la educación desempeña un papel cardinal, ya que es el mecanismo por el cual las generaciones más jóvenes se reconocen como parte del colectivo al que pertenecen, aprenden su historia, costumbres y posición en el mundo, y adquieren los conocimientos técnicos para poder desarrollarse como miembros funcionales y productivos, y además transformen, a partir de su capacidad de agencia, la realidad sociocultural. Siguiendo esa línea, es necesario reconocer que la educación no es una labor exclusiva de las instituciones especializadas, como la escuela, sino que se trata de un proceso de aprendizaje por medio de la interacción y las relaciones sociales que se nutre todos los días, desde la niñez, de las experiencias aprendidas en cada encuentro entre los individuos, comenzando por el primer círculo social, que es la familia, en el que se forma al niño en cuestiones afectivas y axiológicas para enseñarle a comportarse en los círculos sociales más grandes a los que irá accediendo conforme avance en su desarrollo etario.

Posteriormente, el niño pasa a formar parte de la escuela, que como ya se dijo, es una institución especializada en educación, pero enfocada en otra dimensión, que es la formativa



en conocimientos mayoritariamente técnicos, sin que eso excluya la enseñanza en ética, moral y civilidad, puesto que la escuela no es un ente aislado y hermético de la sociedad, sino que es en cierto sentido, un reflejo suyo, puesto que en aquella se enseña todo aquello que es considerado útil y necesario para esta, pues al no ser la estancia en la escuela una cuestión permanente, sino transitoria, al terminar el ciclo en ella, los individuos ya formados se incorporarán a la vida productiva de la sociedad. La escuela es, pues, una manifestación institucionalizada de la sociedad que se erige como un complemento para la transmisión de conocimientos y valores, cuya otra parte es la vida misma en sociedad, a través de la interacción y la construcción de trayectorias y redes de relaciones en las que se expresarán todos esos conocimientos y valores aprendidos tanto en la escuela como en los diferentes círculos sociales.

Ahora bien, la transmisión ordenada de conocimientos, como se hace en la escuela, requiere de una metodología formal y sistemática que facilite su asimilación, comprensión, y en especial, su aplicación en la vida cotidiana. Dicha metodología implica hábitos, emulación, trazado de objetivos, y perfeccionamiento, hasta convertirla no en una cuestión instrumental, sino un estilo de vida que pueda dar buenos resultados en todos los demás ámbitos de la vida. Esta metodología es lo que podría entenderse como “disciplina”, que es un aspecto primordial para el desarrollo eficiente de toda actividad, en tanto que se constituye como una doble dimensión: por un lado, conlleva la aplicación ordenada de conocimientos, tanto técnicos como actitudinales, y por otro, la manera adecuada de aprenderlos, o sea, aprender a aprender. En tal sentido entonces, ser disciplinado significa que una persona ha atravesado un proceso en el que ha aprendido a llevar a cabo cierta actividad de la manera más eficiente posible, y lo hace sistemáticamente.

Por lo tanto, la disciplina, en tanto proceso, es un fenómeno dinámico y cambiante, puesto que no se expresa de la misma manera en todas las etapas de la vida, sino que en función de la complejidad de cada una de ellas, la disciplina se renueva, se adapta y se perfecciona. Además, involucra un factor relacional, en el sentido de que los individuos no nacen siendo disciplinados, sino que lo aprenden de otros, que fungen como sus mentores y ejemplos, y lo practican con sus pares, de modo que el tipo de relación que una persona tenga fomentará o limitará la disciplina que tenga. Por otro lado, la disciplina no es un monolito ni

una cuestión universalmente aceptada, sino que contiene un elemento subjetivo que en un contexto determinado puede presentarse como factor de disputa, puesto que de acuerdo con las distintas perspectivas, es posible llegar a un mismo objetivo por diferentes caminos. Asimismo, esa disputa puede verse catalizada o motivada por un conjunto de elementos propios de la vida escolar que representan intereses diferenciados para los actores escolares, tales como la evaluación, la normatividad o la participación en la toma de decisiones.

Tal es la situación que puede presentarse en la escuela, cuando los niños ingresan a ella con un estilo de disciplina aprendido en casa que es contrastante con el que se aplica en la institución, o incluso, que en casa no se haya fomentado disciplina alguna. Este contraste podría convertirse en un factor que limitase la capacidad de aprendizaje y afectase las relaciones de convivencia, pues como se mencionó antes, parte de ser disciplinado implica aprender a aprender, de modo que si no se cuenta con esta cualidad, el potencial para comprender abstracciones o tecnicismos, así como para convivir puede verse mermado.

Asimismo, si en casa no se ha fomentado la disciplina, aunque en la escuela sí se haga, el contraste resultará para el niño en una confusión que contribuirá a una mala formación, ya que no concebirá a la disciplina como un estilo de vida, sino como un elemento meramente normativo que opera exclusivamente en ciertos espacios, y entonces, la formación escolar no podrá cumplir plenamente con su objetivo. La existencia de una dinámica armónica entre lo que se practica en la escuela y lo que se vive fuera de ella es una cuestión compleja que corresponde resolver a toda la sociedad, no solo a las instituciones educativas, pues como ya se dijo, la escuela es una manifestación de su sociedad, por lo que de no haber una sinergia entre ambas dimensiones, el proceso educativo se verá coartado.

Por otro lado, al ser los humanos seres sociales, la enseñanza y ejercicio de la disciplina no se producen en aislamiento, sino que operan dentro de colectivos, lo cual implica que sea necesaria la existencia de acuerdos para la construcción de métodos disciplinarios efectivos, en especial cuando los sujetos que están en proceso de formación, como los niños y jóvenes, han cobrado cierto grado de conciencia suficiente para comprender las consecuencias de las decisiones y las acciones. Es decir, la disciplina se compone en primeras etapas, de elementos jerarquizados, pues los niños más pequeños no han desarrollado aún la capacidad de saber qué es lo que más les conviene, ni tienen en realidad

poder de decisión, por lo que se limitan a recibir una formación y un método disciplinario vertical, pero conforme van madurando y se saben sujetos actores, su participación en la disciplina es mayor y entonces se vuelve necesaria la aplicación de estrategias más consensuales que arbitrarias, puesto que el objetivo en tales etapas, es crear en los jóvenes la conciencia de que la disciplina es un elemento necesario para el desarrollo de la vida en sociedad, ya que los intentos de imponer autoritariamente esta noción podrían resultar contraproducentes, dado el componente de rebeldía propio de la etapa adolescente.

La disciplina entonces pasa de ser un sistema normativo, a un foco de atención en disputa, puesto que la visión de los adultos contrastará con la de los jóvenes, y por lo tanto, la negociación tendrá que convertirse en el motor de la interacción, reconociendo que la función de la escuela es la formación de ciudadanos libres, críticos, innovadores y proactivos, pues de otro modo, sería suficiente con una educación al estilo militar para mantener el orden. Igualmente, la disciplina, atendiendo a su componente habitual, conlleva la ritualización de prácticas y actitudes entre los miembros de un grupo, de tal modo que entre todos ellos, el proceso de aprendizaje y formación fluya consensualmente y con congruencia entre lo que se dice y lo que se hace, para que todos sepan cuál es el objetivo que se está persiguiendo, cómo se está logrando, y qué se requiere para ello, lo cual facilitará el ejercicio del sistema disciplinario, puesto que así se mitigarán los efectos de la abstracción que puede significar en ocasiones el proceso de aprendizaje. O sea, si a los jóvenes se les crea la conciencia de cómo, por qué y para qué se requiere la disciplina, su enseñanza será más eficiente que si se pretende imponerla.

No obstante que la disciplina es un fenómeno que se ejerce colectivamente, los sujetos tienen identidades y percepciones propias de las cosas, por lo que no debe dejarse de lado que aunque interactúen todos dentro del grupo, cada miembro tiene sus propias trayectorias y redes de relaciones que les proveen de acervos de experiencias y repertorios de elementos para afrontar cada situación, de manera que no resulta factible que un mentor utilice una estrategia o método disciplinario que pueda llegar a todos sus estudiantes con la misma profundidad y producir el mismo resultado para todos, sobre todo conforme vayan pasando las generaciones, dado que los estilos de aprendizaje van evolucionando y deben hacerlo también los de enseñanza.

Dentro del dinamismo de la disciplina, existen factores que en mayor o menor medida propician su transformación, debido a los intereses de los sujetos que la están experimentando. En la escuela, al ser una institución que como parte del proceso de formación incluye una evaluación cuantitativa como mecanismo de movilidad en sus niveles de complejidad y especialización, los estudiantes son de alguna manera condicionados a orientar su comportamiento hacia actitudes que reflejen en una cifra el nivel de aprovechamiento que han alcanzado como parte de su proceso de aprendizaje. En ese sentido, la disciplina se ve afectada por la evaluación, porque al ser un filtro de movilidad, tiene que alinearse con los requerimientos específicos de los mecanismos evaluativos.

Por otra parte, el diseño institucional de la escuela se conforma de normas que pretenden regular las diferentes situaciones que se presentan en su interior, algunas como mecanismo preventivo, y otras tantas como uno sancionador. Este diseño normativo también es susceptible de incidir sobre el desarrollo de la disciplina, en tanto que los sujetos cuyas acciones son reguladas por el sistema de normas pueden manifestar inconformidad hacia el mismo o hacia algunos de sus componentes, y ello propicie el cometimiento de faltas o la generación de conflictos, situaciones que contribuyen a la transformación de la disciplina.

Igualmente, el involucramiento de diferentes actores en los procesos disciplinarios conlleva que cada uno de ellos pretenda que se lleven a cabo de acuerdo con sus propias perspectivas, lo cual puede resolverse, como ya se dijo antes, a través de la negociación, pero en el proceso, la disciplina también puede verse afectada. Además, otros factores propios de la realidad de cada escuela y del contexto social que la incluye tienen el potencial de alterar los procesos disciplinarios, por lo que es necesario comprender que la escuela no es ni mucho menos hermética, sino que es en realidad permeable a una vorágine de elementos que afectan su labor y que deben ser analizados para comprenderlos y diseñar estrategias que contribuyan a que pueda cumplir con su labor social formadora.

En ese orden de ideas, la disciplina, en su dimensión de formación, trabaja no exclusivamente en conocimientos y habilidades, sino también en aptitudes para el desarrollo de una convivencia armónica, dado que uno de los pilares de las relaciones sanas es la tolerancia, valor que se ejercita necesariamente mediante la interacción, pero que requiere de un fundamento axiológico que permita a los individuos reconocer y comprender la diversidad

de percepciones sin que ello conduzca al conflicto, sino por el contrario, a la formación de acuerdos.

La disciplina, en ese sentido, influye sobre la convivencia en forma del diseño de normas que la regulen y propicien las relaciones de respeto y tolerancia. No obstante, al ser la interacción un fenómeno dinámico, es bastante factible considerar que como consecuencia de la misma se presenten situaciones no previstas por el sistema normativo, pero que resulten tan trascendentales para el mantenimiento del orden, que sea necesaria la construcción de nuevas normas que contemplen esa nueva situación. Por lo tanto, es posible afirmar que entre la disciplina y la convivencia existen procesos de retroalimentación que contribuyen a que ambas sean capaces de enmarcar evolutivamente las relaciones interpersonales al interior de la escuela.

Sin embargo, atendiendo a esa reciprocidad, la convivencia es igualmente susceptible de ser modificada por los tópicos de la vida escolar que fueron mencionados en párrafos previos, así como por los contextos social y familiar, ya que al estar expuestos los niños y jóvenes a ambientes distintos al escolar, las experiencias que tienen en ellos son transportadas a la escuela, y cuando estas no son benéficas, pueden afectar el modo en que se relacionan con sus compañeros, puesto que reproducirían las actitudes que practican en el exterior. No obstante, si la escuela realiza bien su labor, podría convertirse en una especie de santuario en el que los jóvenes que viven ambientes nocivos se sientan seguros y aprendan que no todo el mundo es hostil y que es posible desarrollar otro tipo de relaciones.

Así entonces, tanto la disciplina como la convivencia son fenómenos sociales que conviene estudiarlos atendiendo a sus dimensiones relacional y de interacción, puesto que como se ha venido diciendo, ambas son susceptibles de ser transformadas en función de lo situacional, los acervos subjetivos de experiencias, las trayectorias de los individuos, la disputa por los focos de atención, la negociación de acuerdos y las redes sociales que se construyen entre los diferentes actores.

Es decir, la dinámica cambiante de la disciplina y la convivencia pueden comprenderse de mejor manera rastreando en la interacción entre los actores los factores que propician que sus diferentes percepciones conduzcan al conflicto y mediante la negociación, al acuerdo. Es en el encuentro cara a cara en donde esa negociación se manifiesta de mejor

manera, donde las percepciones se contrastan y moldean para llegar al acuerdo y por lo tanto, a la transformación de la disciplina y la convivencia, pero tomando en cuenta las trayectorias de cada individuo, que portan consigo al momento de sentarse a dialogar.

Siguiendo esa línea, resulta bastante interesante para el estudio de las dinámicas disciplinaria y de convivencia, profundizar en cómo es que las percepciones que los actores tienen sobre ambas cuestiones intervienen durante la interacción, puesto que podría partirse de la premisa de que todos ellos tienen un objetivo en común, que es el que los estudiantes en una escuela alcancen el mayor aprovechamiento durante su proceso de aprendizaje, y lleguen a formarse como ciudadanos éticos y productivos, pero el disenso consiste en la manera de alcanzarlo. Tal disenso no se presenta únicamente entre padres de familia y los docentes, sino también entre los mismos docentes, entre directivos y docentes, o entre autoridades educativas y todos los demás actores.

La complejidad que emana del contraste entre todas esas perspectivas es bastante, pero dado que en la actualidad, el involucramiento cada vez mayor de los distintos actores sociales en el proceso educativo, en particular los padres de familia y la sociedad civil, fomenta que sus opiniones tengan que ser tomadas en cuenta para el diseño de sistemas normativos y disciplinarios, es necesario incluir en los análisis el factor de influencia que tienen sobre el trabajo dentro de la escuela, tanto en su dimensión factual como en la simbólica, puesto que las creencias e incluso los prejuicios que pueden llegar a formarse en torno a un centro educativo, un docente o una manera de aplicar la disciplina, cobran gran relevancia en los procesos de transformación de esta y de la convivencia.

A toda esa complejidad debe adicionarse la particularidad del contexto mexicano en el que se encuentran las escuelas públicas, y en particular, las de la Ciudad de México, puesto que al ser una mega urbe, las problemáticas típicas que presenta una ciudad de ese tipo pueden verse reflejadas en las escuelas. Tal es el caso de la violencia derivada de la criminalidad que ha estado azotándola desde hace varios años y que ha ido en aumento. En especial, lastres como el narcomenudeo son serias amenazas a la seguridad en general, pero de manera particular a las escuelas, dada su vulnerabilidad, pues los niños y jóvenes se encuentran expuestos a las dinámicas propias de esas prácticas, sobre todo en las colonias

marginales, en las que la pobreza suele ser un elemento de reclutamiento para las bandas criminales.

La escuela, sin duda, no permanece hermética a esta realidad, sino que es permeada por ella y las consecuencias de ello se manifiestan en la convivencia y en la manera en que los docentes y directivos deben gestionar la disciplina, puesto que resulta claro que en un contexto violento en el que en ocasiones los propios jóvenes o sus familiares directos forman parte de grupos criminales, o sus viviendas se encuentran cercanas a puntos de venta de drogas, la labor de enseñanza resulta más complicada en comparación con un contexto social pacífico, y es necesario actuar en consonancia con esa dinámica particular.

Así, en este trabajo se analizan a profundidad las cuestiones mencionadas someramente hasta ahora, siendo el núcleo de la cuestión la manera en que las diferentes interpretaciones que los actores escolares tienen sobre la disciplina influyen sobre la convivencia, a la vez que la dinámica de la convivencia puede también influir sobre el ejercicio de la disciplina y su diseño normativo, en un mecanismo de retroalimentación. Se estudia también, cómo, de manera perpendicular a esta bidireccionalidad, la disciplina y la convivencia pueden ser susceptibles de transformarse atendiendo a la injerencia de ciertos tópicos propios de la vida escolar que resultan relevantes para los actores escolares, como la evaluación, la normatividad, y la participación en la toma de decisiones y las actividades escolares.

Dentro de esta dinámica, resulta de gran interés la cuestión de la negociación de la disciplina, en el entendido de que la multiplicidad de percepciones que se tienen sobre ella, conmina a los actores a ejercerla de una forma consensuada, dado que su ejercicio arbitrario y severamente jerarquizado produciría efectos contraproducentes para el proceso de aprendizaje, por lo que la cuestión radica en descifrar hasta qué punto y bajo qué circunstancias es posible llevar a cabo esa negociación sin que se caiga en la anarquía o la laxitud en la enseñanza, y al mismo tiempo se procure la innovación y mejora constante en la calidad de la educación.

Para llevar a cabo esos propósitos, se realizó un estudio cualitativo tomando como unidades de análisis escuelas secundarias públicas de la Zona Oriente de la Ciudad de México, de tres turnos diferentes: matutino, vespertino y jornada ampliada. Se realizaron

entrevistas semi estructuradas a docentes, estudiantes, orientadores, trabajadores sociales, prefectos y directivos, con el objetivo de recabar información acerca de su percepción sobre el conjunto de categorías, conceptos y dinámicas que han sido mencionados en los párrafos anteriores. Para la codificación de la información, se utilizó como apoyo al software de análisis cualitativo Atlas ti, haciendo énfasis en el trabajo interpretativo para la descripción y estudio de la misma.

El trabajo se divide como sigue: en el primer capítulo se aborda la problemática central, describiendo y analizando la importancia de los elementos considerados para el análisis, así como la pertinencia y relevancia de las aportaciones que puedan surgir de aquí, tomando en consideración el estado de la cuestión que también se toca en este capítulo. El segundo capítulo consiste en la descripción del marco analítico, que como se dijo antes, se compone de un bloque de modelos teóricos basados en la interacción y la interpretación del desempeño de los actores, tomando en cuenta sus trayectorias, marcos referenciales, acervo de experiencias, redes de relaciones, focos de atención, ritualización y el contexto situacional, a partir de lo cual es posible la negociación y la transformación de las percepciones. En el tercer capítulo se describe a profundidad la metodología de trabajo, mientras que en el cuarto y último capítulo, se presenta el análisis de los resultados obtenidos.



## Capítulo 1. Problemáticas de la disciplina y la convivencia escolar

En este capítulo se abordará la problemática de estudio que fue el centro de esta investigación, atendiendo a las dimensiones, conceptos, categorías de análisis, sujetos de estudio y modelos teóricos a partir de los cuales se desarrolló. Lo que se pretendió en esta investigación fue analizar cómo las diferentes interpretaciones que los actores escolares (estudiantes, docentes, orientadores, trabajadores sociales, prefectos y directivos) en las escuelas secundarias públicas de la Zona Oriente de la Ciudad de México tienen acerca de la disciplina influyen sobre las dinámicas de convivencia, además de cómo estas influyen también sobre las maneras de interpretar y ejercer la disciplina, en una relación bidireccional que puede llegar a transformar ambas dimensiones.

Asimismo, se consideró la influencia que tiene sobre esta relación bidireccional una serie de tópicos relevantes de la vida escolar, como la evaluación, el diseño y aplicación de la normatividad y la participación de los actores escolares en los procesos de toma de decisiones, como elementos que pueden, dada la importancia que tienen para los actores, incidir en la transformación tanto de la disciplina como de la convivencia.

La relevancia del estudio de esa problemática radica en la posibilidad de encontrar evidencia para sostener la premisa de que una mayor heterogeneidad en la interpretación y ejercicio de la disciplina puede estar asociada con conflictos en la convivencia que podrían evitarse o mitigarse si entre los actores escolares existiera una interpretación más homogénea de lo que es la disciplina, porque de esa manera podría trabajarse con criterios más uniformes que conducirían a un mejor aprovechamiento del proceso educativo.

En esa lógica, se considerarán como parte de las redes de interacción las actuaciones de alumnos, docentes, orientadores, prefectos y directivos de escuelas secundarias, que serán analizadas a partir de un estudio cualitativo derivado de trabajo de campo etnográfico que incluye entrevistas semi estructuradas con los actores para obtener de sus testimonios información acerca de la interpretación que hacen de la disciplina, la convivencia, los tópicos mencionados anteriormente, y las relaciones e interacciones que se dan entre ellos.

El capítulo abre con una breve referencia a los fines de la educación y la institución escolar como marco general dentro del que se desarrollan dinámicas sociales particulares de cuya incidencia en el proceso educativo son relevantes, dadas las implicaciones que tienen sobre el desempeño de los actores escolares dentro de la institución. Posteriormente, se tratará la cuestión de la importancia de la disciplina y la convivencia como elementos clave para el cumplimiento de los objetivos del proceso educativo, y finalmente, se abordará la problemática que aquellas dos dimensiones presentan en relación con la interacción de los actores escolares en el ámbito escolar, y la posibilidad de que ambas puedan transformarse como consecuencia de las diversas situaciones que se derivan de esas interacciones.

### **1.1 La función de la educación y la escuela**

La educación es uno de los pilares sobre los que se sostiene cualquier sociedad, puesto que no es un mecanismo utilitario que se emplea meramente para la instrucción y la transmisión de conocimientos y habilidades de una generación a otra, sino que es la sustancia que posibilita la construcción, fortalecimiento, transformación y perpetuación de naciones, identidades y culturas. La educación es un proceso social que permite a los individuos tomar conciencia de sí mismos como parte de un tejido amplio conformado por una pluralidad de elementos, actores y condiciones que en su conjunto orientan y definen el tipo de interacciones que de ser propicias, conducen a la supervivencia, la estabilidad, el funcionamiento y el progreso de los pueblos a través de su auto conocimiento y de la capacidad de cambio y recreación que mantiene la innovación y la adaptación como un elemento esencial de la cultura . Una sociedad se puede conocer atendiendo a su sistema educativo y a la manera en que sus instituciones encargadas de esa función se organizan y desempeñan, porque el sistema educativo es una representación de cómo esa sociedad concibe la vida y el mundo.

La educación es también el vínculo que permite la continuidad entre el pasado y el presente, ya que por medio de ella las generaciones adultas heredan a las más jóvenes los estilos de vida, normas de conducta y cosmovisiones que intervienen en la regulación de las

relaciones e interacciones de la vida cotidiana y que en mayor o menor medida crean la cohesión social necesaria para el desarrollo colectivo. Es, en sí, “el proceso que garantiza a la sociedad la continuidad de su existencia, asegura (...) la permanencia de la unidad social en el tiempo” (de Azevedo, 2015: 82).

No obstante, en tanto que proceso, la educación no es estática, sino que se modifica y adapta a las nuevas necesidades que surgen como el resultado natural del dinamismo de las relaciones sociales, y en ese sentido, no es pasiva, pues no se limita a instruir, sino que por el contrario, tiene un papel activo en el desarrollo y potenciación de los valores esenciales de la sociedad. Así, debe comprenderse que la educación no emana exclusivamente de las instituciones formales encargadas de la instrucción, sino que surge también en cada interacción entre los miembros de la generación formada y los de la generación en formación, manifestándose en la emulación de modelos culturales y conductuales que orientarán el comportamiento durante ciertas etapas de la vida, hasta que la madurez confiera libertad de acción (Cronbach, 1975: 73).

En ese orden de ideas, la educación es un proceso dialéctico porque la generación adulta ejerce presión sobre la generación joven para que adopte sus estilos de vida, pero esta última presenta una resistencia derivada de un entendimiento diferente del mundo y de las relaciones interpersonales, de tal manera que la educación resulta de la síntesis entre los mecanismos de transmisión y los de reconstrucción, pues la generación joven no asimila enteramente la cosmovisión de la adulta, sino que la adapta, reconstruye y recrea a su propia realidad, necesidades y perspectivas de vida (de Azevedo, 2015: 85).

Siguiendo esta línea, esa dialéctica y el proceso de transformación y renovación que la educación fomenta están en parte motivados por la capacidad de agencia de los sujetos que la reciben, puesto que de acuerdo con perspectivas recientes (Dallos Santander, Delgado Tengono y Ducón Salas, 2012: 217 - 218), no se trata de individuos pasivos que se limitan a repetir aquello que se les es transmitido por otros que ya poseen el conocimiento, sino que son seres conscientes y dinámicos capaces de reconocer sus habilidades, potencialidades, debilidades y fortalezas, lo cual les permite auto regularse para desenvolverse dentro de la sociedad, reconociendo a su vez a la otredad como un medio para auto afirmarse.

Por otro lado, aunque se ha hablado del carácter social de la educación, en el sentido de que toda la sociedad es partícipe de ella, es innegable la importancia que tienen las instituciones formales en el proceso, pues a ellas se les ha encargado la función y responsabilidad de justamente, formar a los jóvenes, de transmitirles el conocimiento cultural, valorativo, normativo e instrumental para hacer de ellos ciudadanos productivos tanto como solidarios, éticos y empáticos (Delval, 2010: 91).

La escuela, como principal institución educativa formal, y en particular la escuela de nivel básico, es un espacio de socialización en el que los niños y jóvenes aprenden derechos, compromisos y responsabilidades para con la sociedad, y en ese sentido, existe una profesionalización y una tecnificación de la educación que se manifiesta en las estrategias pedagógicas destinadas a cumplir todos esos propósitos. Y aunque las escuelas no se encuentran aisladas del resto de la sociedad, sino que, por el contrario, se hallan en una relación de retroalimentación con el “exterior”, dentro de ellas existen dinámicas propias que influyen en el comportamiento de los actores que se desenvuelven en sus espacios. En ese sentido, Dubet (2005:1) expresa que los estudiantes se encuentran definidos por una doble condición que implica por una parte pertenecer a una comunidad escolar con sus propias configuraciones y dinámicas de interacción, y por otra, ser jóvenes y actuar en función de las preferencias y elecciones propias de esa etapa de la vida y que rebasan a la escuela.

Por supuesto, esa doble condición no se separa de los estudiantes cuando ingresan al espacio escolar, sino que se manifiesta en su comportamiento, pues la identidad de ser joven se traslapa con la identidad de ser estudiante y de ese sincretismo resultan conductas que dependiendo las experiencias previas y la formación en casa, pueden resultar contradictorias con la dinámica del sistema escolar que requiere un cierto grado de subordinación a las normas. La escuela, no obstante, no es una institución total en el sentido goffmaniano<sup>1</sup>, puesto que su contacto con el exterior es constante y sus miembros no permanecen confinados en

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Erving Goffman, una institución total es aquella dentro de la cual se desarrollan dinámicas propias, como consecuencia de un aislamiento del mundo exterior, de tal manera que quienes están dentro no reciben influencia de fuera y las interacciones entre ellos están únicamente determinadas por las condiciones particulares de la institución. En el caso de la escuela, no es así, porque las personas que asisten a ella no viven ahí, sino que entran y salen y pueden tener retroalimentación con el exterior.

ella por largos periodos, por lo que una parte de su función es administrar y gestionar esa doble condición de los jóvenes estudiantes.

De hecho, la retroalimentación con el mundo de afuera es tan importante que es posible afirmar que muchas de las dinámicas del exterior son transportadas a la escuela e inciden en la manera en que los actores se relacionan entre sí. La escuela es en cierto modo entonces, un reflejo de la sociedad en la que está inserta, y particularmente, del entorno cercano, ya que el ambiente social en el que los actores educativos se desenvuelven contribuye a moldear sus percepciones sobre las relaciones interpersonales, mismas que ejercen durante las diferentes interacciones dentro de la escuela (Páramo Riestra, 2015: 31).

Sin embargo, la escuela sí tiene dinámicas, elementos y reglas propios que, aunque coexisten con los del exterior, tienen orígenes y propósitos diferentes. Obedecen a necesidades e intereses particulares de la función educativa y están diseñados para cumplir los objetivos que corresponden a sus labores correspondientes, que como ya se dijo, no se limitan a instruir y transmitir conocimientos, sino que además contribuyen a la formación humana, ética y ciudadana de los jóvenes.

Para poder cumplir con tales propósitos, la escuela construye sistemas normativos que actúan como marcos de referencia institucionales que orientan el comportamiento de los actores en su interior. Estos sistemas normativos se presentan en dos dimensiones: el aprendizaje de contenidos académicos y la regulación de la conducta, es decir, una parte del proceso educativo consiste en la instrucción y otra en modelar el comportamiento. Ambos componentes del proceso buscan dotar a los jóvenes de los insumos necesarios para que puedan desenvolverse en la sociedad como elementos productivos y respetuosos de la otredad, a la vez que reconozcan los diversos sistemas regulatorios que componen la vida en comunidad y puedan desarrollar todas sus capacidades, sabedores de que en tanto agentes, pueden contribuir a la transformación de la sociedad (Pérez Lindo, 2010: 50).

La escuela además, tiene una función evaluativa, pues para poder identificar si cumple con sus objetivos necesita medir los resultados de sus estrategias de intervención, tanto en la dimensión de instrucción como en la de regulación de la conducta, por lo que el ejercicio de pruebas y de sistemas de trabajo encaminados a alcanzar las certificaciones necesarias para

que los estudiantes puedan seguir avanzando en el proceso educativo es un componente esencial de la labor escolar.

## **1.2 Disciplina y convivencia escolar**

Dos elementos fundamentales que intervienen en esas dinámicas dentro de la escuela son la disciplina, que será entendida aquí tanto como el desarrollo de habilidades de aprendizaje, como un sistema de regulación de las relaciones interpersonales, y la convivencia, que se refiere a los procesos de interacción que suceden dentro del espacio escolar. En ese entendido, la disciplina no está encaminada exclusivamente a moldear conductas, sino también a promover el aprendizaje, o sea, a aprender a aprender, no solamente contenidos académicos, sino además formas de convivir (Furlán Malamud y Spitzer Schwartz, 2013: 23).

La disciplina es esencial para el proceso educativo desde niveles básicos, porque dota a la escuela del orden necesario para que puedan alcanzarse los objetivos descritos antes. Ese orden se presenta como un conjunto de disposiciones que incluyen tanto prescripciones para el comportamiento como sanciones para quien lo altere de alguna manera. La disciplina, al ser una amalgama entre conductas y conocimientos, no es un monolito inalterable, sino que es un proceso que se encuentra en construcción y transformación permanente, a propósito de elementos vitales del ambiente escolar, como la evaluación o las sanciones, pues las dinámicas propias y cambiantes de las relaciones sociales y el desarrollo de los modelos educativos exigen que la disciplina se mueva y adapte paralelamente a todo ello.

La disciplina es un proceso social y relacional, porque se construye por actores sociales a partir de la evaluación de las relaciones entre ellos. Es decir, los individuos que se relacionan dentro de una escuela tienen capacidad de agencia, puesto que el proceso educativo no es pasivo; los estudiantes no son simples contenedores vacíos que el docente llena, sino que al poder actuar y decidir inciden en la manera en que el docente trabaja, dado que cada estudiante, cada grupo y cada generación son distintas, y ello favorece que el

docente tenga que evolucionar y seguir preparándose en cuanto a estrategias pedagógicas y disciplinarias (Pereda Alfonso, Plá y Osorio Romo, 2013: 137).

De modo semejante, los docentes, en sus relaciones con otros docentes, con los directivos y con otros actores educativos construyen y transforman dinámicas de trabajo que influyen en la manera en que se ejerce la disciplina no solamente en el aula, sino en todos los espacios escolares. A su vez, los reglamentos institucionales que provienen de instancias superiores no permanecen constantes, ya que el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica, así como las visiones y objetivos que persigan las distintas administraciones gubernamentales propician que los marcos normativos se modifiquen eventualmente y que los actores educativos tengan que adaptarse a ellos de vez en vez.

No obstante, es necesario reconocer que a pesar de estos cambios en los marcos normativos institucionales, muchas prácticas docentes se mantienen arraigadas en los modos tradicionales de enseñanza, lo que representa una contradicción entre los propósitos de innovación que se persiguen con la mejora en los marcos y esta resistencia al cambio por parte de los docentes, y que debe tener repercusiones es el aprovechamiento de los estudiantes, puesto que ellos, al ser de otra generación con distintas cosmovisiones y otro contexto tecnológico, requieren de profesores que posean la capacidad de adaptación a las nuevas realidades y que se transforme paralelamente a los marcos institucionales, por lo cual es importante que los sistemas educativos tomen en consideración esta situación para volver más eficientes sus mejoras (Galvis, 2007: 49).

Este dinamismo de la disciplina exige la adaptación a sus transformaciones no solamente de los docentes, directivos y otras figuras educativas, sino también de los estudiosos, ya que gracias a sus investigaciones pueden formularse las estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades de las nuevas coyunturas que incidirán en la mejora educativa. Por lo tanto, es fundamental que se reconozca la naturaleza social, relacional y transformadora de la disciplina para avanzar en su comprensión al mismo ritmo que lo hace ella misma. Asimismo, es importante reconocer la influencia que tienen el medio social y las diferentes perspectivas y trayectorias de los actores en la construcción de los procesos disciplinarios, pues como ya se dijo, la escuela es un reflejo de su sociedad, y en la medida en que se preste atención a los contextos externos a la escuela que influyen en tales

perspectivas, podrá llegarse a una comprensión más profunda de cómo los actores definen a la disciplina y a partir de ello estructurar sistemas normativos acordes con las redes de interacción en la escuela (Saucedo Ramos, 2014: 240).

Por otro lado, aunque en una relación muy estrecha con la disciplina, está la convivencia escolar. La convivencia no es únicamente un dispositivo de disuasión de actos de indisciplina, o incluso de violencia y acoso, sino que es un campo en el que intervienen todos los actores escolares, generando interacciones de diferentes tipos que pueden dar lugar tanto a conflictos como a acuerdos. Es decir, en la convivencia se encuentran presentes los dos aspectos: puede contribuir a evitar actos de indisciplina, pero también puede generarlos, ya que tales actos son el resultado de interacciones en contextos particulares, muchos de los cuales pueden devenir en disputas entre los individuos, o en percepciones de sometimiento o malestar que conduzcan a intentar rebelarse por medio de la indisciplina, por lo cual, la convivencia debe entenderse como un fenómeno más complejo que la mera coexistencia pacífica (Páramo Riestra, 2015: 13 – 19).

De manera similar a lo que ocurre con la disciplina, la convivencia es un proceso en construcción y transformación en el que intervienen las perspectivas e historias de los actores. “La apuesta por una sana convivencia en la escuela no es algo que ocurre de forma natural, sino que se gesta, se conforma un clima escolar en el que los sujetos pueden estar bien juntos” (Furlán Malamud y Spitzer Schwartz, 2013: 24).

Debe reconocerse que convivir no es estar bien, no es vivir sin conflictos, sino que es compartir espacios de interacción dentro de los cuales se puede presentar una diversidad de relaciones tanto amistosas como conflictuales. Convivir:

“supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas... La convivencia escolar es, antes que un significado objetivado, una vivencia compartida del encuentro y el diálogo con el otro, que puede ser narrada según el acervo de significados de cada sujeto” (Fierro Evans et al., 2013: 81).



De ahí se desprende que la convivencia debe entenderse como un fenómeno bidimensional, puesto que por una parte comprende la historia particular de cada individuo en cuanto a sus experiencias e interpretaciones del mundo, y por otra, a la totalidad de interacciones que se presentan en la escuela como unidad. De tal modo, cada actor participa en la trama general de interacciones desde una postura particular y desempeña también un rol específico, pero la convivencia implica la interacción cara a cara y la contrastación de marcos de referencia, lo cual puede conducir a visiones contrapuestas que generen conflictos, o a perspectivas homólogas que posibiliten entendimiento mutuo y una convivencia sana (Fierro Evans, 2013: 82).

Ahora bien, al desarrollarse la dinámica de la convivencia escolar en un contexto situado, es necesario considerar cuáles son los elementos de dicho contexto que permiten a los actores escolares orientar su acción y definir su posición y postura en el mismo. De acuerdo a Fierro Evans (2013: 82), son tres elementos: el marco político – institucional, la cultura escolar y la gestión escolar. El primero se establece por medio de normas y reglas que funcionan como un referente general que determina las maneras de proceder en la escuela desde una perspectiva institucional.

La cultura escolar a su vez, es la interpretación y recreación que los actores escolares hacen de las reglas emanadas del marco político – institucional, a partir de sus propias percepciones y experiencias. Finalmente, la gestión escolar hace referencia a la configuración de la toma de decisiones por parte de directivos y docentes, las cuales influyen en los modos en que se entiende y ejercita la disciplina.

La influencia de estos tres elementos produce una dinámica particular en cada escuela que da como resultado un código escolar que regula las relaciones e interacciones en su interior y ayuda a entender los roles y perspectivas de los actores, así como los procedimientos a través de los cuales se gestionan los diferentes conflictos de la vida cotidiana de la institución. La existencia de una multiplicidad de códigos escolares obliga a considerar que no puede hablarse de un solo tipo de convivencia, sino en realidad, un conglomerado de ellas, por lo que en la literatura se hace énfasis en que el abordaje del estudio de la convivencia y la disciplina es una aproximación provisoria (Fierro Evans, 2013: 85).

Tal multiplicidad de convivencias exige que se reconozca que “en los hechos, los maestros y alumnos negocian cotidianamente la gravedad de las acciones, dirimen en qué medida se atenta contra una convivencia que permita el respeto entre los individuos y hasta dónde se favorece o impide la labor académica que está en juego” (Saucedo Ramos, 2014: 237), es decir, a pesar de que existe un marco político – institucional que en la letra orienta las conductas y sanciones de los actores escolares, en la realidad la interacción entre ellos es la que termina por definir cómo es que los conflictos van a ser resueltos, atendiendo al código escolar construido relacionadamente, por lo que nuevamente, no es posible entender las acciones individuales separadas del contexto y sus elementos. O sea, la disciplina y la convivencia se entienden mejor si se analizan las tramas complejas dentro de las que tienen lugar a lo largo de los días en el ámbito de la escuela.

### **1.3 Disciplina y convivencia como problemas del ámbito escolar**

La problemática en torno a la disciplina y la convivencia surge a partir de las diferentes interacciones que se presentan dentro del ambiente escolar, y que se producen situacionalmente entre la pluralidad de actores que se desenvuelven en el mismo, produciendo mecanismos por los cuales las diferentes percepciones sobre la idea y el ejercicio de la disciplina pueden generar conflictos que inciden en el desarrollo de la convivencia, aunque también son capaces de producir acuerdos, por lo que analizar los modos en los que las interacciones conducen al conflicto o al acuerdo es esencial para comprender la influencia que tiene en ello la percepción sobre la disciplina y en función de ello, contribuir a la construcción de marcos de convivencia adecuados para las necesidades de las instituciones educativas.

Las interacciones entre los actores escolares están enmarcadas por un contexto constituido por el marco político – institucional, la cultura escolar y la gestión escolar que en su conjunto construyen un código escolar característico que orienta las relaciones entre los actores. Considerando esto, como parte del problema de investigación, se analizará aquí cómo es que el marco político – institucional, como referente normativo, influye sobre la

manera en que los actores escolares orientan su comportamiento durante la interacción con otros, a partir de la interpretación que hacen de las normas, ya sea que las consideren una limitante conductual que en determinado momento llega a ser tan intolerable o severo que sienten la necesidad de rebelarse ante ella, que las entiendan como una herramienta fundamental para la consecución de los objetivos del proceso educativo, o que las interpreten como un mecanismo de control disciplinario.

Siguiendo esa línea, se estudiará cómo los distintos actores escolares pueden modificar su conducta, y con ello, transformar la convivencia, a partir de la percepción que tengan de las normas y su implementación en la dinámica escolar. Asimismo, se estudiará el marco político – institucional como un foco de atención en disputa, derivado de los efectos que tengan las normas sobre los actores, en particular, en situaciones conflictivas, pues la parte sancionadora de las normas y su aplicación en ocasiones discrecional por parte de las figuras de autoridad en la escuela puede resultar un motivo de disputa.

Por otro lado, la convivencia y las interacciones emanadas de ella pueden dar lugar a situaciones no consideradas por la normatividad, lo cual pudiese en determinado momento representar un vacío en la disciplina que debe ser llenado a partir del diseño de una nueva norma, que a su vez influiría de vuelta sobre la convivencia, de modo que la influencia perpendicular que tiene el marco político – institucional sobre la relación disciplina – convivencia es de particular interés para este proyecto.

Ahora bien, la cuestión de la cultura escolar está muy relacionada con lo mencionado en el párrafo anterior, ya que aunque existen normas formales escritas, dentro de la dinámica escolar operan paralelamente normas informales que influyen significativamente sobre el ejercicio de la disciplina y sobre la convivencia, además, a pesar de que las normas formales están determinadas y escritas, su aplicación no siempre es homogénea, pues en ello influye la situación particular, quién es el sujeto al que se le aplicará la norma, y quién la está aplicando, todo lo cual influye en el entendimiento e interpretación de la disciplina porque ese tipo de prácticas pueden llegar a generar confusión como resultado de la heterogeneidad de su aplicación, lo que a su vez incide en la convivencia. Debido a ello, en este trabajo se estudiará cómo es que los actores aplican las normas frente a determinadas situaciones, y qué

consecuencias tiene ello en el desarrollo de la disciplina y la convivencia a lo largo del ciclo escolar.

La gestión escolar, por otra parte, ejerce una influencia importante sobre la relación entre disciplina y convivencia en el sentido de favorecer la inclusión, o no, de un mayor número de actores en la toma de decisiones sobre asuntos relevantes de la escuela, puesto que en la medida que los actores sientan que sus intereses y opiniones son escuchados y tomados en cuenta, mayor será su compromiso con los acuerdos que se tomen y por lo tanto, la disciplina y la convivencia fluirán de manera eficiente.

Sin embargo, si la gestión escolar es percibida por algún grupo de actores como impositiva, es probable que manifieste su descontento atentando contra el orden disciplinario y por ende, contra la convivencia. Por lo tanto, analizar los mecanismos de participación en la gestión escolar es importante para comprender cómo la configuración que se da en la toma de decisiones influye sobre la transformación de la convivencia y la disciplina.

Como podrá verse, en los tres elementos que influyen en las dinámicas disciplinaria y de convivencia que se han descrito, es decir, la normatividad como marco político – institucional, la cultura escolar y la gestión escolar, está presente el factor de la negociación como mecanismo para la construcción de acuerdos que permitan que a pesar de las posturas contrarias en relación con los respectivos focos de atención, sea posible el consenso para la resolución de problemas y conflictos, y que la escuela pueda funcionar institucionalmente.

El entendimiento de esos procesos de negociación es relevante para esta investigación porque contribuye a la comprensión de los modos a través de los cuales la disciplina y la convivencia se transforman continuamente en función del consenso sobre los distintos tópicos que alimentan a la vida escolar.

Teniendo lo anterior en cuenta, para el desarrollo de este trabajo se partirá de la premisa de que las diferentes interpretaciones que tienen los diversos actores del ámbito escolar sobre la idea de disciplina, influyen en la manera en que se relacionan entre sí, dando origen a una multiplicidad de situaciones y dimensiones relacionales definidas por las propias trayectorias iteradas entre ellos, y por las varias redes de interacción de las que forman parte, de tal modo que cada encuentro genera una dinámica particular que dependiendo de la

situación y de los actores en cuestión, puede resultar en un entendimiento compartido, una disputa, un acto manifiesto de rebelión, u otras manifestaciones que en su conjunto influyen en la dinámica de la convivencia escolar.

Las diferentes percepciones y concepciones que tienen los actores escolares sobre la disciplina son el resultado de procesos de construcción de marcos de referencia a lo largo de su vida, en los que las experiencias acumuladas y la acción desarrollada en ellas proveen de repertorios y configuraciones de percepciones que permiten interpretar, definir y evaluar cada situación para poder responder a ellas en función de sus características particulares.

La escuela, como ya se mencionó, no se encuentra aislada del medio social, ni tampoco lo están quienes conviven en ella, de manera que las relaciones sociales pedagógicas y no pedagógicas no están separadas, sino que coexisten en la mente de los actores y son susceptibles de manifestarse durante la interacción de un modo tal que el entendimiento de la situación resulte en un comportamiento conflictivo, pues las dinámicas que prevalecen en el mundo exterior a la escuela pueden entrar en contradicción con las que ocurren dentro de ella.

Es decir, los alumnos, profesores y demás actores educativos no dejan en la puerta de entrada las experiencias y cosmovisiones que han acumulado, sino que las llevan consigo al ingresar a la escuela y las ejercen dentro de ella, además de que deben contrastarlas con las que el ambiente escolar exige, por lo que es comprensible y natural que en ese proceso de contrastación se presenten contradicciones que afecten la disciplina y la convivencia (Saucedo Ramos, 2014: 245).

Así, una parte importante del trabajo tiene como base el estudio del conflicto derivado de la inexistencia de una comprensión uniforme de lo que es la disciplina y las implicaciones que tiene para la vida escolar, en el sentido de que educandos, docentes, orientadores y directivos pueden no estar en un terreno compartido en cuanto al ejercicio de la disciplina, ya que observan al foco de atención, o sea, la dinámica disciplinaria, desde miradas antagónicas o en su defecto, disonantes, que junto con una serie de condiciones y relaciones propias de la historia personal pueden dar como resultado actos de indisciplina que desafían no solamente el orden material del ambiente escolar, sino también el simbólico,

contribuyendo a la generación de problemáticas que pueden obstruir los procesos de aprendizaje y afectar a la convivencia.

En este punto, es importante mencionar que no todos los actos de indisciplina son de la misma gravedad y por tanto, no todos deberían sancionarse con las mismas medidas, sino que se requiere de una rúbrica que permita identificar qué tan perjudicial para el trabajo en el ámbito escolar son los distintos actos. El problema con ello es que en función de los distintos estilos de trabajo de los docentes, algunos son más permisivos que otros, lo que impide que se tenga una forma homogénea de trabajar en la escuela y se propicie el desorden, puesto que los estudiantes orientarán su conducta a partir de la laxitud o severidad de los docentes.

En parte, esa disonancia puede estar influida por la existencia de normas disciplinarias formales e informales no sincronizadas cuyo traslape provoca confusión en el entendimiento de los mecanismos con los que opera el código escolar, lo cual conduce a la disputa de los focos de atención. Además, el hecho de que cada actor dentro del espacio escolar recurra a diferentes marcos de significado para codificar las situaciones y orientar sus acciones es un factor que incide en la complejidad de interpretaciones de la disciplina y su ejercicio, ya que tales marcos pueden resultar incompatibles.

Por lo tanto, es necesario indagar sobre la manera en que los actores construyen su percepción sobre la disciplina y cómo interpretan los distintos modos en que las figuras de autoridad la ejercen en función de la pluralidad de situaciones conflictivas que se presentan en la cotidianeidad, lo que a su vez está marcado por los roles que desempeñen esas figuras de acuerdo con su posición dentro de la escuela (docente, orientador o directivo), el acervo de experiencias de cada uno y la situación particular que se enfrente, puesto que la aplicación de las normas varía de caso en caso, lo que genera conflictos de interpretación (Páramo Riestra, 2015: 25).

En ese mismo tenor, los conflictos sobre el entendimiento de la disciplina se manifiestan de diversas formas, según sean los actores, dado que desde la perspectiva de los alumnos, por ejemplo, la concepción de la disciplina viene dada tanto por la educación recibida en casa, como por las actitudes propias resultantes de la etapa de la adolescencia en relación con la necesidad de formarse una personalidad y un sentido de pertenencia fundado

en el reconocimiento de los pares, lo cual puede inducir a desafiar a la autoridad para buscar aprobación, entrando en contradicción con la perspectiva de los docentes, orientadores o directivos.

Por otro lado, la percepción del docente se construye a partir de sus experiencias, su estilo de enseñanza, la normatividad cambiante que le es señalada por las autoridades educativas, el ambiente escolar particular y por las características específicas de cada grupo con el que trabaja, de modo que con cada nueva situación aumenta su acervo experiencias y recursos con los que gestiona la dinámica disciplinaria en los diferentes espacios escolares.

En situación similar se encuentran los orientadores, puesto que comparten con los docentes el hecho de regirse por la misma normatividad proveniente de las autoridades, pero se diferencian en que al no tener las mismas funciones<sup>2</sup> dentro de la escuela, sus percepciones sobre la disciplina varían, pues actúan en escenarios, posiciones y situaciones distintas a las de los docentes, y por tanto, las dimensiones de la disciplina que abordan pertenecen a otra dinámica. Por su parte, la perspectiva más administrativa e institucional de los directivos aporta otro tipo de elementos a las dinámicas relacionales, con lo que se tiene un crisol del cual resultan procesos heterogéneos de interacción, que sin embargo dan origen al entramado completo de situaciones que definen el ambiente escolar en cuestión.

Finalmente, pero no por ello menos importante, es la participación de los prefectos en la dinámica escolar, pues al ser una figura que no se encuentra en la educación primaria, su presencia representa un conjunto de interacciones nuevas con la que los jóvenes recién ingresados tienen que lidiar, incluyendo, por supuesto, los llamados de atención que puedan provenir de esta figura de autoridad que en cierto sentido es una especie de comodín en la estructura escolar, ya que sus funciones son variadas y posee algo parecido a la ubicuidad, pues a diferencia de las otras figuras de autoridad, no tiene un espacio específico de trabajo, sino que se moviliza por toda la escuela y por tanto tiene un tipo de conocimiento que no poseen los demás.

---

<sup>2</sup> Las funciones de los orientadores incluyen la mediación en los conflictos entre estudiantes, o entre estudiantes y docentes para encontrar soluciones que permitan mantener una dinámica de trabajo ordenada. Su labor se presenta entonces, en situaciones distintas a las del trabajo dentro del aula, puesto que está encaminada a atender problemáticas y situaciones conductuales y de aprovechamiento que requieran de un apoyo adicional a la labor del docente.

No obstante, su capacidad para sancionar es limitada, porque no es una función que le corresponda, sino que puede canalizar a los alumnos que cometan actos de indisciplina a otros departamentos, como el de orientación o incluso la dirección. No obstante, como ya se mencionó antes, el juicio sobre la gravedad de los actos de indisciplina es subjetivo, por lo que la cuestión del espectro entre la severidad y la laxitud se vuelve a hacer presente. Su participación en la dinámica escolar es de interés para este estudio porque los prefectos poseen información clave acerca de las dinámicas de convivencia y de disciplina en espacios escolares distintos al aula, lo cual es un complemento a la información que pueda obtenerse por parte de los docentes, orientadores o directivos, que se desenvuelven en escenarios más localizados que los prefectos.

Sin embargo, las diferentes dinámicas de interacción en el ámbito escolar no generan exclusivamente relaciones conflictuales, sino que pueden también producir acuerdos y entendimiento entre los actores, lo cual es tan relevante para la comprensión de la disciplina y la convivencia como lo es la resolución de conflictos, puesto que a partir de ello pueden extraerse experiencias y situaciones constructivas que contribuyan al mejoramiento de los modelos disciplinarios. En ese orden de ideas, cabe preguntarse si la relación entre disciplina y convivencia es unidireccional, o si en realidad existe entre ambas dimensiones una relación de reciprocidad y retroalimentación que influye en el establecimiento del código escolar.

Es decir, se podría pensar que al estar establecidos *a priori* los lineamientos disciplinarios destinados a regular el comportamiento dentro de la escuela, los actores simplemente se someten a ellos internalizándolos y orientando sus conductas en función de ellos, pero existe evidencia que señala que no solamente existen normas disciplinarias informales que operan paralelamente a las formales, sino que además la combinación de ambas es una fuente de conflictos derivada del hecho de que su aplicación no es uniforme en todos los espacios escolares ni en todas las situaciones, sino que existe cierta discrecionalidad por parte de las diferentes figuras de autoridad tanto en su ejercicio como en la imposición de sanciones, lo que conduce a una multiplicidad de configuraciones de las relaciones entre los actores escolares (Zurita Rivera, 2015: 78).

Esta multiplicidad de configuraciones supera a la regulación de las normas formales, de tal manera que en la convivencia existen comportamientos que no son contemplados



originalmente por aquellas y es por tanto, necesario modificarlas para adaptarlas a las condiciones cambiantes de interacción y conducta. En ese sentido, la direccionalidad de la relación disciplina – convivencia se altera, puesto que es a partir de dinámicas en la convivencia que se generan cambios en el modelo disciplinario, los cuales a su vez volverán a la convivencia en forma de una regulación formal. Un ejemplo de esta situación es el uso de teléfonos celulares y otros dispositivos electrónicos, cuyo uso no estaba regulado por razones obvias hasta hace algunos años, pero que debido a su masificación y a su incursión en las escuelas, ha sido necesario incluir normas sobre su utilización en los reglamentos escolares.

Otras situaciones similares pueden dar cuenta de que la relación entre la disciplina y la convivencia es bidireccional, o si se quiere, reversible, por lo que debe sumarse al análisis de la complejidad de perspectivas sobre la disciplina, la influencia que sobre estas ejercen las interacciones que se presentan durante la convivencia. Dicho de otra manera, debe reconocerse que en esa reversibilidad, no solamente están presentes las múltiples interpretaciones de la disciplina, sino también de la convivencia, ya que si se acepta que las percepciones sobre la disciplina influyen en la convivencia, también tiene que aceptarse que ocurre en el sentido inverso, lo cual representa un desafío para el estudio del fenómeno, pero entenderlo de esa manera permitirá producir conocimiento profundo que contribuirá a la mejora del diseño de sistemas disciplinarios y de convivencia.

En ese sentido, la disciplina tiene un papel que se manifiesta en múltiples dimensiones, pues por una parte tiene que ver con la formación de los estudiantes en el entendido de que ser disciplinado implica desarrollar un conjunto de hábitos que propicien la eficiencia en el trabajo y en la vida en general, pero por otra, se presenta como un bloque de normas que deben seguirse para cumplir con ciertos propósitos, dentro de los cuales el mantenimiento del orden y el respeto en los espacios escolares es uno de los más sobresalientes en la percepción de las personas y es de hecho, una de las causas por las que se suele confundir a la disciplina con la conducta.

Por lo tanto, el peso que la disciplina tiene sobre la configuración de la convivencia está relacionado con la efectividad que tienen esas dimensiones para alcanzar los objetivos planteados. O sea, en la medida en que la disciplina sea concebida por los actores escolares

como un referente para regular las interacciones entre ellos, su peso sobre la configuración de la convivencia será mayor, ya que las relaciones estarán orientadas por dicho referente. No obstante, en la medida que una serie de factores tanto internos como externos a la escuela intervengan en las dinámicas de convivencia, la disciplina perderá terreno si no es capaz de detectar la influencia de estos factores y regularlos a partir del diseño de normas y estrategias de intervención adecuadas y pertinentes.

### **1.3.1 Tópicos relevantes para el ambiente escolar**

La problemática se complejiza aún más cuando se introduce en el análisis una serie de elementos o tópicos que son propios del proceso educativo y que tienen el potencial de modificar los mecanismos de construcción de la disciplina y la convivencia, dada la relevancia que tienen para los actores educativos y para los propósitos mismos de la educación y la gestión escolar. Entre esos elementos se encuentran tres cuya relevancia exige considerarlos como primordiales: la evaluación, la participación de los diferentes actores escolares en la toma de decisiones, y el diseño y aplicación de la normatividad.

La influencia de estos elementos sobre la relación disciplina – convivencia tiene que ver con los intereses que los actores escolares tienen acerca de cada uno de ellos, dado que al ser la evaluación un componente relevante del proceso educativo debido a que es la medida cuantificada del aprovechamiento y un referente para la promoción del estudiante, la preocupación por obtener evaluaciones satisfactorias es un factor que contribuye a que la disciplina pueda ejercerse de cierta manera que permita al docente tener un control del grupo y un referente del aprovechamiento de sus alumnos.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, tanto la participación como el diseño de la normatividad pueden volverse focos de atención en disputa con el potencial para modificar la disciplina y la dinámica de convivencia no solamente entre estudiantes y docentes, sino también entre docentes y directivos, por lo cual es de gran relevancia analizar esos procesos, en el entendido de que la convivencia entre la plantilla escolar tiene efectos sobre la disciplina y la convivencia del resto de miembros de la comunidad escolar.

En párrafos previos se dijo que entre las funciones de la escuela está la de evaluar los resultados de sus estrategias pedagógicas y disciplinarias, y que eso le permite avanzar hacia la mejora educativa y mantener el orden necesario para cumplir con sus objetivos. La evaluación es fundamental para medir el desempeño de los estudiantes, tanto como el de los docentes y directivos, ya que es una manifestación objetiva del trabajo que se hace en las aulas. Aunque una de las manifestaciones de la evaluación, la nota que se asigna a cada estudiante periódicamente, como un registro para intentar condensarla y cuantificarla, detrás de eso hay todo un mecanismo de trabajo que le permite al docente determinar el grado de avance en los aprendizajes y actitudes que tienen sus alumnos.

Justo por eso es que al docente se le solicita que la nota final no se base enteramente en una prueba estandarizada, sino en un conjunto de elementos que le provean de elementos para medir de manera integral el desempeño de cada estudiante. Esas rúbricas están pensadas para evaluar todos aquellos factores que son considerados esenciales para formar a los jóvenes, pues como se ha mencionado, la educación no es solo la transmisión de información, sino un proceso de formación cultural y cívica que implica tanto conocimientos como actitudes y habilidades, todo lo cual debe ser tomado en consideración para emitir una certificación numérica final.

El problema con ello radica en que la evaluación, como mecanismo de certificación y acreditación, tiene un gran peso dentro del proceso educativo, y a pesar de que es necesaria, su función puede ser tergiversada al emplearse como un instrumento de presión y control sobre los estudiantes, desviándose de su propósito original de medir el desempeño. Es decir, la evaluación puede convertirse en un modo de someter al estudiante para que no altere el orden, pero ello es una medida reactiva, porque no resuelve el problema original, que es la motivación que tiene el estudiante para cometer actos de indisciplina, sino que se limita a remediar de manera contingente una situación, perpetuando el problema. Las sanciones son tan instructivas y formadoras como los contenidos académicos y valorativos, pues permiten aprender las consecuencias y responsabilidades de los actos y las decisiones, pero cuando se emplean exclusivamente para controlar reactivamente, no contribuyen al proceso educativo, ya que solo pausan los problemas, no los extinguen (Moreno Hernández, 2015: 88).

No obstante, la función de la evaluación es una cuestión esencial para el proceso de aprendizaje, ya que es una herramienta que contribuye a la mejora del desempeño no solo de los estudiantes, sino también de los docentes, dado que visibiliza aquellos aspectos de la didáctica que requieren mejoras o ajustes, reconociendo que el proceso educativo es dinámico y por tanto, susceptible de ser transformado, orientado por las características de los estudiantes y de las condiciones de trabajo.

Asimismo, aunque una de las manifestaciones concretas de la evaluación es una asignación cuantitativa, en realidad, la evaluación forma parte de todo el proceso de aprendizaje, ya que contribuye a desarrollar los hábitos y aptitudes necesarios para que la función de la educación se cumpla, incluyendo la auto regulación de los estudiantes, su capacidad creativa y el reconocimiento procesual del aprendizaje. La evaluación incluye, por tanto, una dimensión formativa encaminada a la construcción de valores y hábitos, la modificación de conductas y el progreso (Danílov, 1977: 308).

Sin embargo, la tensión resultante de su empleo como mecanismo de control por una parte, y como elemento esencial del proceso formativo por otra, puede generar situaciones disonantes entre estudiantes y docentes, o incluso entre docentes y padres de familia, que contribuyen a que la convivencia y la disciplina se transformen, dado que al ser el docente el responsable y autorizado para evaluar el desempeño del estudiante en los diferentes estadios del proceso educativo, conllevando la parte de subjetividad que le corresponde (a pesar de la existencia de rúbricas), es posible que su juicio sea distinto al del estudiante o el padre, y ello genere una disputa sobre el foco de atención que representa la calificación cuantitativa o incluso el mecanismo de evaluación. En ese punto, la negociación resulta crucial para que la tensión pueda superarse y se construyan acuerdos que permitan reorientar la forma de trabajar en beneficio de las partes.

Por otro lado, la cuestión de la toma de decisiones sobre la escuela cada vez involucra a más actores, dado que como consecuencia de las nuevas políticas públicas, la participación de los padres de familia en la gestión escolar es mayor. Esa participación no se limita a las cuestiones operativas como la utilización de recursos, la organización de eventos o la administración del comedor o cooperativa escolar, sino que además se manifiesta en la manera de trabajar de los docentes y directivos, ya que desde la perspectiva de los padres, las

estrategias pedagógicas y de administración no son siempre adecuadas, pues algunas veces las perciben demasiado rígidas y otras, demasiado blandas, por lo que tanto profesores como directores tienen que incluir ese factor dentro de las múltiples tareas que deben desempeñar en su labor diaria.

Por supuesto, la participación de padres de familia en los modelos disciplinarios puede convertirse en una fuente de conflicto, ya que su conocimiento de las cosas es indirecto, pues se le hace llegar por medio de las versiones de sus hijos por un lado, y de los docentes por otro, de manera que cuando las perspectivas son contrapuestas, es posible que tome partido del lado del hijo y desafíe al docente, orientador o directivo. Además, cuando el conflicto involucra a varios padres de familia, cada uno del lado de su hijo, la situación se vuelve más complicada y no siempre existen normas específicas para regularla, por lo que el orientador o directivo debe tomar una decisión que no siempre deja satisfechos a los involucrados.

Por supuesto, también es factible que los padres de familia pongan de su parte para resolver la situación, alineándose con los docentes y acatando los compromisos establecidos, por lo que la negociación es nuevamente un punto central en este contexto, dado que de ello dependerá en buena medida que la disputa por el foco de atención se convierta en un acuerdo.

No obstante, esas experiencias sirven para sentar precedentes que se incluirán en los nuevos reglamentos, como un acervo similar al que tiene cada persona para responder a las situaciones problemáticas, de modo que es otro elemento que incide en la construcción de los procesos de disciplina y convivencia en general, y del código escolar en particular. Pero debe recordarse que la convivencia no genera exclusivamente situaciones conflictuales, sino también acuerdos.

Lo mismo puede decirse de la participación de los padres, ya que es posible que se conviertan en un apoyo para el docente en lo que respecta al ejercicio de la disciplina y, de hecho, puede igualmente sentarse precedentes sobre el trabajo colaborativo que aporten elementos para la generación de marcos disciplinarios y de convivencia.

Así entonces, la incidencia de estos tópicos en la vida cotidiana de la escuela es un factor más que debe ser considerado en el análisis de la relación entre disciplina y



convivencia, ya que no únicamente las interacciones entre los actores pueden modificar ambos procesos, sino que como se ha visto, también pueden hacerlo los intereses y perspectivas sobre tópicos particulares. Debe reconocerse además, que los tópicos que han sido abordados aquí no son los únicos, ya que cada escuela puede presentar otros que influyan en su código escolar, en especial cuando se habla de entornos sociales, puesto que los grados de marginación o violencia suelen permear el ambiente escolar y afectar el trabajo y la convivencia.

## **Capítulo 2. Fundamentos teóricos. La disciplina y la convivencia escolar como fenómenos relacionales y de interacción**

En este capítulo se presentará el estado del arte en torno a la investigación educativa, y en particular, a lo concerniente a los trabajos sobre disciplina y convivencia en México, para dar cuenta del área de investigación en que se inserta este trabajo, así como del enfoque que será empleado para el tratamiento de la información obtenida del trabajo de campo, enfoque que, como se verá en el apartado correspondiente, es del tipo analítico, distanciándose del enfoque normativo prescriptivo. Además, en este capítulo se describirá el bloque de modelos teóricos a partir de los cuales se fundamentó el análisis del problema de investigación.

Tales modelos adoptan la perspectiva interaccionista como manera de abordar los fenómenos sociales, lo cual es conveniente para los propósitos de esta investigación, dado que el interés por comprender cómo la disciplina y la convivencia pueden verse afectadas por las distintas interpretaciones que los individuos hagan de ellas ha conducido a rastrear el núcleo de la cuestión en los encuentros entre ellos, que es cuando esas diferentes maneras de entender las cosas se ponen de manifiesto y se genera el foco de atención que puede conducir a la ritualización y el consenso, o a una disputa.

De manera concreta, se insertará el problema de investigación en un marco elaborado a partir de las propuestas de Randall Collins, Nick Crossley y Erving Goffman, ya que desde las visiones de estos autores se favorece estudiar la disciplina y la convivencia como fenómenos sociales relacionales que toman en consideración los modos en que los actores se desenvuelven en la interacción a partir de un acervo de experiencias que posibilita interpretar sus acciones atendiendo a la percepción que tienen de las situaciones y de esa manera, analizar cómo se generan los rituales o trayectorias que conducen a la construcción de la disciplina y la convivencia escolar, y por tanto, comprender cómo es que ambas dimensiones llegan a transformarse, orientadas justamente, por las interpretaciones que hacen los actores de ellas a lo largo de los encuentros en el ámbito escolar.

## 2.1 La investigación educativa en torno a la disciplina y la convivencia

Como en cualquier otra área de estudio en Ciencias Sociales, la comprensión del fenómeno de la educación está en función de las transformaciones en las perspectivas que se tengan sobre las diversas dinámicas, elementos y propósitos del proceso educativo. En ese entendido, los mecanismos de enseñanza – aprendizaje han pasado de ser una cuestión lineal y unidireccional en la que la mayor responsabilidad del proceso recaía sobre el docente, y el alumno se hallaba en una situación pasiva de recepción de enseñanzas e instrucciones, a otra en la que todos los actores educativos, incluyendo además de docentes y estudiantes a directivos, orientadores y otras figuras, desempeñan un papel proactivo que influye en mayor o menor medida en la multiplicidad de situaciones relacionadas con la formación educativa.

Dentro de tales fenómenos, la cuestión de las relaciones interpersonales entre los diferentes actores educativos, así como los marcos de referencia construidos a partir de sus propias experiencias y trayectorias, que se manifiestan durante la interacción cara a cara en el escenario escolar, ha cobrado relevancia en los últimos años, aunque no es todavía un tema que produzca abundantes trabajos en comparación con otros temas educativos que usan otras perspectivas de análisis. En particular, la concepción de la disciplina y la convivencia como fenómenos relacionales desde una mirada sociocultural requieren mayor atención, pues:

“Los problemas de indisciplina son percibidos como de competencia exclusiva de los maestros y directivos y, probablemente por esa razón, resultan poco relevantes como objeto de investigaciones... Los agentes educativos tienden a percibir los problemas de indisciplina como un fallo que, en lugar de atribuirse a una carencia en la formación profesional y/o a la ausencia de estrategias institucionales para prevenirlos y afrontarlos de manera colaborativa, se imputan a la inexperiencia y/o a la falta de aptitudes de las y los maestros frente al grupo” (Pereda Alfonso, Plá y Osorio Romo, 2013: 134).

Ahora bien, en cuestiones de investigación educativa, la disciplina y la convivencia se hallan en una especie de subordinación en relación con la violencia escolar, ya que en los estudios de investigación educativa de la última década en Latinoamérica y en especial en los trabajos de posgrado en México, puede observarse una preponderancia de las obras que abordan la violencia escolar, opacando a los análisis hechos sobre los otros dos temas, en contraste con la situación que prevaleció en la década de los noventa, cuando el interés sobre



la cuestión de la disciplina era mayor y por tanto se producían más investigaciones al respecto.

Este viraje en la investigación educativa podría deberse a que en tiempos recientes se han podido presenciar drásticos cambios sociales en la manera de interactuar y de experimentar la violencia, en parte gracias al desarrollo de las redes sociodigitales y la comunicación virtual, pues exponen masivamente la realidad de la descomposición de las relaciones sociales, desatando un incremento importante de la violencia intra escolar. (Pereda Alfonso, Plá y Osorio Romo, 2013:138).

Este cambio en el interés de las investigaciones podría deberse a la influencia del entorno social, que en particular para el caso mexicano, se ha visto marcado por un incremento en la violencia en los últimos años, lo cual, como se dijo también en el capítulo 1, permea a la escuela, al ser esta un reflejo de la sociedad, lo cual conduciría a un aumento en la incidencia de casos de violencia escolar y por lo tanto, un foco de atención y preocupación para los investigadores educativos. No se trata de decir que el estudio de la violencia no es importante ni pertinente, ni mucho menos, sino que no debe separarse o jerarquizarse en su relación con la disciplina y la convivencia, ya que las tres dimensiones son de igual relevancia para la educación.

No obstante, en muchos de los trabajos elaborados en años recientes sobre violencia escolar se ha hecho referencia a la indisciplina y la convivencia, pero solamente como elementos adyacentes a la problemática principal de la violencia, lo cual resta profundidad al entendimiento de las causas y factores constitutivos de estos dos fenómenos y por tanto, crea vacíos y lagunas que obstaculizan el diseño de estrategias eficientes para su manejo. Además, esa supeditación de la violencia como objeto de investigación invisibiliza problemáticas relevantes del proceso educativo relacionadas con la disciplina y la convivencia, como lo es la manera en que los actores escolares interpretan y ejercen la disciplina y cómo ello tiene influencia sobre las dinámicas de convivencia, lo cual es importante para el funcionamiento de la escuela, porque el aprendizaje se desarrolla de mejor manera en ambientes armónicos y ordenados. En este sentido, tanto la convivencia como la indisciplina tienen el suficiente valor e importancia como para ser tratados como temas de estudio independientes de la violencia escolar, puesto que pertenecen a dimensiones distintas del proceso educativo y su

comprensión cabal es igualmente sustantiva para los fines pedagógicos y sociales de la educación (Pereda Alfonso, Plá y Osorio Romo, 2013:135).

Además, la importancia del análisis independiente de la violencia de la disciplina y la convivencia radica en que a partir de ello se atiende a medidas preventivas, más que reactivas, lo cual es fundamental para la prevención de comportamientos violentos, entendidos como actos límite de indisciplina. En ese entendido, tanto el fenómeno de la violencia, como el de convivencia y disciplina pueden insertarse en un marco más amplio, como es el de las interacciones, puesto que es a partir de los encuentros entre los individuos que las situaciones pueden derivar en episodios de violencia, en convivencia armónica, o en la construcción de sistemas disciplinarios que regulen las relaciones entre ellos<sup>3</sup>.

En tal sintonía, existe una clara conexión entre disciplina y convivencia, puesto que la primera es un referente para regular la segunda, y esta a su vez retroalimenta a aquella, pues los procesos de interacción que se presentan como parte de las condiciones cambiantes de la convivencia, propias de la actualización de las relaciones sociales, obligan a modificar los lineamientos disciplinarios en una relación de retroalimentación. Así, aunque por sí mismas puedan ser abordadas atendiendo a sus dinámicas y cualidades propias, resulta más adecuado establecer entre las dos dimensiones un vínculo que permita comprender la dinámica relacional del ambiente escolar de mejor manera.

En ese orden de ideas, dentro del campo de estudio de la convivencia y por añadidura, de la disciplina, existen dos enfoques: el normativo – prescriptivo y el analítico. El primero aborda cuestiones de prevención y desarrollo de estrategias de intervención, se fundamenta en los marcos normativos formales y tiene como objetivo proponer soluciones a los problemas relacionados con los actos de indisciplina y la convivencia. El segundo, por otro lado, no se ocupa de resolver problemas, sino que se interesa por desentrañar y comprender la disciplina y la convivencia en tanto que fenómenos relacionales, además de que se orienta

---

<sup>3</sup> En este punto, es importante mencionar que la interacción no se limita de manera exclusiva a los encuentros cara a cara, sino que es posible argumentar que por medio de los intercambios digitales que se experimentan en la era cibernética, como en las redes sociodigitales, puede darse también una interacción, dado que se produce una retroalimentación entre los individuos, y ello genera emociones, interpretaciones de significados y proyecciones, pero para este estudio, se acotará la interacción al espacio físico, dado que el escenario en el que ocurre la que es de interés para el mismo es la escuela, y ello necesariamente implica el encuentro cara a cara.

hacia la interpretación del sentido de lo que acontece en las interacciones en las escuelas (Fierro y Tapia, 2013: 75).

Asimismo, dentro del enfoque analítico se habla de dos dimensiones que caracterizan a la convivencia y la disciplina como hechos sociales: una colectiva y otra intersubjetiva. La dimensión colectiva se refiere a la multiplicidad de interacciones que ocurren en la historia de la escuela y recupera las pautas socioculturales de las interacciones en la escuela, mientras que la dimensión intersubjetiva se refiere a la experiencia de cada sujeto, construida en cada interacción, mientras recupera las percepciones y experiencias de vida de los sujetos. No obstante, estas dimensiones no son independientes entre sí, puesto que lo colectivo se construye a partir de la intersubjetividad, de manera que la separación obedece a propósitos didácticos del análisis. (Fierro y Tapia, 2013: 81).

Apoyando esta premisa, en la literatura se encontró que existe una percepción compartida entre estudiantes, docentes y directores sobre la existencia de dos tipos de normas: las formalmente establecidas en los reglamentos escolares, y las tácitas e implícitas que son el resultado de las interacciones en los distintos espacios escolares y entre los diversos actores. La combinación o traslape de ambas se presenta como generadora de conflictos y perpetuadora de problemas, debido a la heterogeneidad en su aplicación, ya que la misma se ejerce en función de quién lo hace y a quién se lo hace.

Sin embargo, esta combinación también puede ser parte de un conjunto de estrategias que los actores emplean para resolver las exigencias de la institución escolar, lo cual no exenta a estas prácticas de ser detonadoras de disputas por los focos de atención. Es decir, la aplicación de las normas no es percibida como homogénea entre prefectos, docentes o directores, puesto que la autoridad de cada uno de ellos, así como la profundidad de la posible sanción que cada uno aplica no son uniformes (Zurita Rivera, 2015: 78).

Otra cuestión que se discute en la literatura se refiere a la inexistencia de un criterio uniforme para definir y abordar la indisciplina, puesto que suele tratarse como oposición a la disciplina, aunque tampoco hay homogeneidad en la definición y abordaje de este otro concepto, ya que algunos autores la entienden como un sistema normativo destinado a mantener el orden, al estilo militar, mientras que otros le otorgan la función de ser un medio

para formar a los estudiantes hacia la autonomía y mejora personal (Pereda Alfonso, Plá y Osorio Romo, 2013:143).

Dentro de esa discusión tienen cabida varias perspectivas científicas, como la de la Pedagogía, la Psicología y la Sociología, cada una con sus respectivos recursos, propósitos y vertientes internas, pero como se mencionó en el capítulo 1, la disciplina aquí será entendida tanto como el desarrollo de habilidades de aprendizaje, como un sistema de regulación de las relaciones interpersonales, pues tal concepción resulta conveniente para los propósitos del trabajo, dada esa doble dimensión formativa y normativa que es esencial para el proceso educativo.

Desde la Sociología, y muy en particular desde la perspectiva sociocultural, se piensa en la indisciplina como un fenómeno aparte de la violencia que se centra en los actores y los sentidos y significados que las acciones tienen para ellos, lo cual es de suma importancia para comprender a profundidad los procesos que dan origen a los actos de indisciplina, dado que esta mirada permite rastrear los orígenes de las motivaciones de los actores y la manera en que estos responden durante la interacción para construir una dinámica que es en realidad el centro de la problemática. Es decir, el realizar una reflexión teórica desde un sustento sociocultural aporta herramientas para una comprensión del problema que considere las redes de interacción y significado que construyen el proceso de disciplina/indisciplina, y cómo ello incide en la convivencia (Pereda Alfonso, Plá y Osorio Romo, 2013:139).

Tomar la postura sociocultural para un análisis como el que se llevará a cabo en este trabajo implica considerar una gama de actores que intervienen en el fenómeno de estudio, cada uno con respectivas creencias y expectativas sobre lo que significa la disciplina tanto en términos generales, como en lo que concierne al ámbito escolar, y cómo se manifiesta en el desarrollo de la convivencia, Así, en la literatura pueden encontrarse trabajos sobre las formas de ejercicio de la disciplina, que abordan la participación de los docentes por un lado, la de los orientadores educativos por otro, las autoridades en otro más, y los padres de familia en un último, produciendo discrepancias en los métodos (Zurita Rivera, 2015: 79 – 82).

En esa misma línea, varios trabajos destacan la escasa atención que se le ha puesto a la cuestión del diseño curricular en la formación docente para atender el fenómeno de la indisciplina, lo cual tiene grandes implicaciones para su incidencia, dado que los docentes no

cuentan con la capacitación adecuada para lidiar con ese tipo de problemas dentro del aula, y tienen que recurrir a su propia experiencia y visión de la situación, arrojando no pocas veces resultados negativos que afectan su labor de enseñanza y de alguna manera le marcan dentro de la comunidad educativa como alguien incapaz de poner orden en sus grupos, lo que lacera su reputación y contribuye a perpetuar el problema, es decir, a lo largo de su vida docente se mantiene incapaz de establecer dinámicas de trabajo que le permitan desempeñar adecuadamente su labor (Ornelas, 2011: 131 – 140).

Asimismo, se ha puesto atención en el desempeño escolar a partir de las condiciones diferenciadas derivadas de los distintos contextos sociales, puesto que evaluar de la misma manera a estudiantes de diferentes realidades sociales contribuye a profundizar la brecha de desigualdad y marginación, y afecta negativamente la calidad de la educación, de modo que se han hecho esfuerzos por comprender los mecanismos que operan en cada contexto para encontrar maneras de evaluar equitativamente (Lozano Medina, 2007: 47).

Además, se han escrito trabajos sobre la influencia de diversos factores que intervienen en el aprendizaje y se ven reflejados en una mejora en los resultados obtenidos en las pruebas evaluativas. Entre los factores que inciden de manera positiva en los resultados está el desempeño docente, pues se encontró que se obtienen mayores puntajes en los casos en los que la relación entre profesores y estudiantes es sólida, así como en aquellos en los que la moral del profesor es alta, muestra interés en el estudiante y proporciona un trato justo. Elementos que tienen que ver con la interacción (Anthony Patrinos, 2007: 21).

En lo que respecta al estudio de la convivencia, existe literatura que la aborda desde la solución de conflictos, desarrollando estrategias pedagógicas de intervención para su prevención y supresión, (Torrego, 2007, Alzate Sáez de Heredia, 2000) lo cual es bastante importante para la mejora del clima escolar, pero como se ha venido diciendo aquí, convivir no implica únicamente relaciones conflictuales, sino toda la gama de interacciones propias de las relaciones sociales.

En ese sentido, existe una gran área de oportunidad para desarrollar investigaciones sobre convivencia desde un enfoque más amplio que la solución de conflictos, aunque debe recordarse que en el estudio del fenómeno existen dos perspectivas: la prescriptiva y la analítica, que si bien se citaron para abordar la cuestión de la disciplina, puede asimismo

emplearse para el estudio de la convivencia, en el entendido de que ambos son fenómenos relacionados entre sí, y que son objeto tanto de prescripciones como de análisis profundo. Este trabajo se inserta en la perspectiva analítica, por lo que no se profundizará en las cuestiones relacionadas con las estrategias de intervención.

Otra parte de la literatura revisada sobre convivencia lo hace apelando a la cuestión de los valores, la educación para la paz y la educación moral, (Hicks, 1999, Santos Guerra, 2003, Latapí Sarre, 2003). En este tipo de obras se tocan temas de desarrollo humano, ética, formación moral, diversidad cultural, emociones y filosofía, que pretenden crear conciencia sobre la importancia de esos campos en la educación, con el propósito de complementar la formación de los jóvenes, en el sentido de aportar la parte humanista que conduzca a la empatía y la solidaridad.

En lo tocante a la normatividad, conviene recurrir a los documentos oficiales que incluyen los lineamientos de operación que regulan estas dimensiones, puesto que a partir de ellos pueden tomarse referencias objetivas que permitan analizar desde ese punto de partida las diferentes manifestaciones de ejercicio de las reglas en las distintas escuelas, de acuerdo con sus respectivos códigos escolares. En ese entendido, es importante reconocer que la aplicación de las normas y sus diferentes interpretaciones por los actores escolares remite a una cuestión especial de la vida escolar, que es la interacción entre adultos y niños o adolescentes, lo cual influye en los procesos de comunicación, toma de decisiones y legitimidad, todo lo cual interviene en la construcción de la disciplina y la convivencia (Zurita Rivera, 2015: 79).

Siguiendo esa línea, el choque cultural que puede existir entre la visión adulta y la visión juvenil puede conducir a que la implementación de sistemas disciplinarios y normativos de manera impositiva por parte de alguna autoridad dentro de la escuela genere en los jóvenes un rechazo tal que propicie resistencia, que de no ser atendida adecuadamente, desarrolla relaciones conflictivas que producen y mantienen actos de indisciplina. Por ello, es necesario considerar que las cosmovisiones de adultos y jóvenes pueden ser distintas, pero no necesariamente antagónicas o conflictuales, sino que es posible emplear la experiencia y el diálogo para construir relaciones horizontales que beneficien a la convivencia (Moreno Hernández, 2015: 77).

Por otro lado, la posibilidad de construir entre docentes y estudiantes un vínculo tal que potencie los procesos de aprendizaje en los diferentes espacios escolares está relacionada con la capacidad de los docentes para crear ambientes y dinámicas grupales que resulten nutritivas para los estudiantes y estimulen su interés por participar y aprender. Pero parte de esa dinámica grupal involucra atender a la normatividad, incluyendo por supuesto, las sanciones, que son una fuente de contradicción de perspectivas entre estudiantes y docentes, ya que de acuerdo a la posición de los últimos, hace falta un sistema más rígido que comine a los primeros a obedecer, aunque desde la mirada del adolescente, ello representa un mecanismo de control que le desalienta de cooperar en el proceso de aprendizaje (Páramo Riestra, 2015: 67).

De tal manera, el estudio de esas contradicciones es fundamental para comprender la dinámica de construcción de disciplina y convivencia como parte del código escolar. En ese tenor, la investigación educativa ofrece trabajos en los que se aborda la cuestión de la relación entre docentes y estudiantes como mecanismo de construcción de acuerdos y mejora de la calidad de la educación y lo procesos de aprendizaje (Viñas Cirera, 2014).

Así, como puntos concluyentes de la revisión de literatura, puede tenerse a los siguientes: aunque la disciplina y la convivencia pueden abordarse de manera independiente, es más adecuado establecer un vínculo analítico entre los dos ámbitos de estudio para alcanzar una comprensión más profunda de la dinámica relacional dentro de las escuelas; las interacciones entre los actores deben situarse en un contexto que considere la existencia de marcos institucionales, cultura y gestión escolar para orientar la acción y establecer posiciones y posturas; la existencia de normas formales e informales, así como la heterogeneidad en su aplicación es un factor que genera conflictos y perpetúa problemáticas que afectan a la convivencia, y finalmente, el abordaje del problema de estudio desde una perspectiva analítica enmarcada por un enfoque sociocultural es una herramienta que permite observar el desarrollo de la participación de los diferentes actores escolares y cómo sus percepciones contribuyen a construir una dimensión colectiva que construye un código escolar particular.

## **2.2 La disciplina y la convivencia como construcciones sociales a partir de la interacción**

Como ya ha sido mencionado, la problemática de estudio será abordada desde una perspectiva sociocultural relacional, debido a que tanto la disciplina como la convivencia son procesos que se construyen a partir de las múltiples interacciones y trayectorias iteradas entre los actores escolares, quienes cuentan con marcos referenciales o mundos figurados propios desarrollados a lo largo de sus experiencias, vivencias particulares y redes de interacción que les brindan elementos para interpretar las diversas situaciones y definir los roles que representan en ellas, y que en función de las mismas pueden generar conflictos como resultado de visiones contrapuestas sobre un foco de atención. Es decir, “los procesos disciplinarios poseen un carácter relacional y se construyen en el encuentro con los otros, ya sea en relaciones presenciales dentro de los espacios escolares, o bien en el encuentro con las normas disciplinarias que externalizan concepciones sociales más amplias” (Pereda, Plá y Osorio Romo, 2013: 137).

Siguiendo esa lógica, resulta conveniente emplear para el análisis de esos procesos a la sociología relacional, puesto que desde esta perspectiva teórica, se parte de la premisa de que el todo es más grande que la suma de sus partes, pero los actores no pueden ser abstraídos de sus locaciones dentro de ese todo, es decir, los individuos no son seres atómicos cuya conducta está completamente aislada del resto del mundo, sino que por el contrario, son constantemente formados y reformados por las interacciones que les inducen a presentar diferentes comportamientos e identidades en función de los propósitos particulares de cada encuentro.

Además, durante la interacción, cada individuo recibe estímulos y réplicas del otro, por lo que al final, ambos han aprendido y archivado en su memoria nuevos elementos que saldrán a flote en el próximo encuentro y así, se construirá una expectativa mutua de la relación. De esta manera, cada relación es una trayectoria vivida de interacción iterada, de tal forma que decir que dos actores están relacionados significa que tienen una historia y una expectativa hacia el futuro, que moldea la interacción presente. Finalmente, al estar compuesto el mundo por diferentes individuos interactuantes, se forman redes entre ellos que



sin embargo son dinámicas, en el sentido de que constantemente modifican la percepción y conducta de los actores, originando mecanismos de formación y transformación de identidades (Crossley, 2011: 2).

Asimismo, las relaciones y redes se construyen en torno a focos de atención (o mundos sociales) compartidos por los actores, cuyo significado y entendimiento puede ser mutuo o disputado, lo cual determinará la dinámica de la relación, toda vez que los intereses compartidos o traslapados propician la acción colectiva y la consecuente movilización de recursos, construyendo gradualmente una convención respecto del centro de atención que influirá en la manera en que las futuras interacciones se desarrollarán, pues cada interacción construye una nueva parte de una senda que puede facilitar o limitar los encuentros venideros. En ese sentido, las interacciones son dinámicas y se manifiestan como respuestas a las acciones recíprocas de cada actor (Crossley, 2011: 22, 29).

### **2.2.1 Interacción ritual**

Esta perspectiva centrada en la interacción que tiene la sociología relacional tiene bastantes puntos de encuentro con la propuesta teórica de Randall Collins, para quien la interacción se desarrolla durante la construcción de cadenas rituales de interacción. Desde esta mirada, el individuo, a partir de experiencias repetidas, aprende conductas que expresa cuando interactúa con otros individuos, de tal manera que las emociones que experimente durante tales interacciones las llevará consigo y las querrá repetir o evitar en función de la naturaleza de cada experiencia, construyendo así un ritual, es decir, un proceso de interacción en el que dos o más personas son afectadas mutuamente por sus presencias y estímulos, limitando la situación de tal manera que los participantes tienen un sentido de quién está siendo parte de la interacción y quién está fuera de ella, enfocando su atención en un objeto o actividad común que por medio de la comunicación entre los participantes propicia que ellos sean conscientes de que tal objeto o actividad es un foco compartido de atención que deriva en una experiencia emocional también compartida (Collins, 2005: 48).

Así, los actores, aunque individuales, son formados y reformados por las interacciones y rituales de los que forman parte a lo largo de sus vidas, de manera que el comportamiento de ninguno de ellos es una cuestión absolutamente intrínseca y propia de cada uno, sino que es el resultado de las cadenas rituales de interacción que continuamente moldean sus percepciones acerca de las relaciones interpersonales y de las situaciones particulares. En este orden de ideas, las relaciones interpersonales no son monolitos o fotografías, sino que más bien son procesos y trayectorias que acumulan experiencias, focos de atención y rituales de tal manera que las conductas de los actores van siendo modificadas a lo largo del curso de vida de los actores y de nuevo, dependiendo de la percepción que se tenga del foco de atención.

En cuanto a la violencia, Collins expresa que no es fácil de ejecutar, tomando como evidencia que en la cotidianidad de la vida, los enfrentamientos violentos son escasos en comparación con el resto de relaciones interpersonales, lo cual es debido a que las personas buscan evitar estos enfrentamientos, y que solo ocurren dentro de contextos determinados en los que la barrera creada por la tensión confrontacional es superada, lo cual se logra por medio de una diversidad de maneras, dentro de las cuales, el desequilibrio de poder es una de ellas. Es decir, cuando una persona ejerce violencia contra otra, suele ser debido a que tiene conciencia de que la víctima es débil y se encuentra aislada, por lo cual no será capaz de responder a la agresión, además de que será sencillo continuar con esa dinámica, generando entonces, un ritual de agresiones.

Extendiendo esta cuestión a las relaciones entre los actores escolares en general, el maltrato sistemático puede presentarse no solamente entre alumnos, sino que también de alumnos hacia docentes, en una dinámica semejante. Es decir, los docentes que sean percibidos como los más indefensos o débiles en su control de grupo, serán quienes sean objeto de esa práctica, o en su defecto, quienes presenten mayores problemas de indisciplina dentro del aula y en otros espacios escolares. Por el contrario, los docentes con talentos más severos, no recibirán el mismo trato, pues en esos casos el equilibrio de poder es diferente.

### 2.2.2 Marcos de referencia

Ahora bien, se ha hablado, tanto desde la sociología relacional como desde las cadenas de interacción ritual que en función de sus experiencias, los individuos generan acervos que les permiten codificar las distintas interacciones en las que participan para así responder situacionalmente a ellas. Sin embargo, esos acervos se complementan apelando a marcos de significado que los individuos usan para localizar e identificar los eventos que ocurren en su espacio vital. Estos marcos son esquemas interpretativos que simplifican y condensan la realidad que el individuo percibe, con la finalidad de definir selectivamente situaciones y sucesos dentro del ambiente pasado y presente (Benford, 1997: 415). Tales marcos no son estáticos, sino que son construidos procesualmente y pueden estar formados de percepciones aprendidas a lo largo de la vida, o de aquellas con las que el individuo se identifica y utiliza para orientar su acción.

La educación en casa o el ambiente en el que se desenvuelve el individuo son elementos que pueden contribuir a construir sus marcos (reconociendo que esos marcos son susceptibles de ser reconfigurados a partir de las diferentes condiciones que inciden en esos procesos de transformación), y estos le acompañan durante sus diferentes interacciones y recurre a ellos para entender y responder al encuentro particular.

Debido a que cada individuo apela a su marco de referencia, es posible que durante un encuentro cara a cara los marcos de cada actor sean tan disímiles que provoquen un conflicto, lo que en términos de Collins sería una disputa sobre la interpretación del foco de atención, aunque también podría ocurrir que entre los actores simplemente no se produzca una cadena de interacción, pero todo dependerá de la importancia que tenga para los participantes el foco de atención. Es decir, Collins explica que el conflicto se genera debido a las interpretaciones contrapuestas del foco de atención, pero el análisis de los marcos permite comprender cómo es que cada individuo ha construido esas interpretaciones, apelando a sus acervos de experiencias y sus marcos, y por tanto, complementar la comprensión del conflicto.

Habiendo considerado todo ello, resulta pertinente para el entendimiento de la construcción de marcos de significado acudir a Erving Goffman, cuya perspectiva interaccionista encaja en el armado teórico que se ha presentado hasta ahora. Desde su mirada, los marcos de referencia “proporcionan una base para el entendimiento de los acontecimientos que incorporan la voluntad, el objetivo y el esfuerzo de control de una inteligencia, de una agencia viva” (Goffman, 2006: 24), además de que dichos marcos dotan de criterios a los individuos para valorar sus acciones, es decir, son guías que les ayudan a desenvolverse durante las interacciones.

La disciplina y la convivencia, por tanto, son fenómenos que se construyen a partir de una trayectoria iterada (o un ritual, si se quiere) entre los actores, pues cada encuentro es una situación que forma parte de la historia entre ellos y que puede irse deteriorando en función de las experiencias negativas o de la falta de un foco común, propiciando que cada interacción se convierta en una disputa por el centro de atención, fomentando tensión en la relación que conforme se repite a lo largo del ciclo escolar, se vuelve una práctica que tiene implicaciones en la convivencia.

Así, “los procesos, sucesos y comportamientos que tensan la relación entre disciplina e indisciplina se concretan de modo intersubjetivo en el espacio escolar” (Pereda, Plá y Osorio Romo, 2013: 156), por lo cual es fundamental ubicarlos dentro del contexto construido por las interacciones en los espacios escolares, considerando además los marcos de referencia a los que acuden los actores para comprender cómo la contraposición entre ellos puede generar conflictos.

Además, cuando se estudia el fenómeno de la disciplina y su relación con la convivencia, se debe tomar en cuenta que en sus dinámicas no intervienen únicamente los actores que interactúan situacionalmente, sino también los observadores, con lo que es posible entender la participación de todos estos sujetos en la construcción de las redes que influyen en la dinámica de cada interacción, de modo que tanto la sociología relacional como las cadenas de interacción ritual permiten comprender esta parte del proceso. En ese sentido, al entender la convivencia “como el proceso constructivo continuo, con base en transacciones, negociación de significados y elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que

llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él” (Fierro y Tapia, 2013: 81), se la debe enmarcar por modelos teóricos que consideren su carácter relacional, así como la interpretación de significados que hacen los individuos, y la relación que los mismos tienen con la generación de conflictos y actos de indisciplina que afectan a la convivencia.

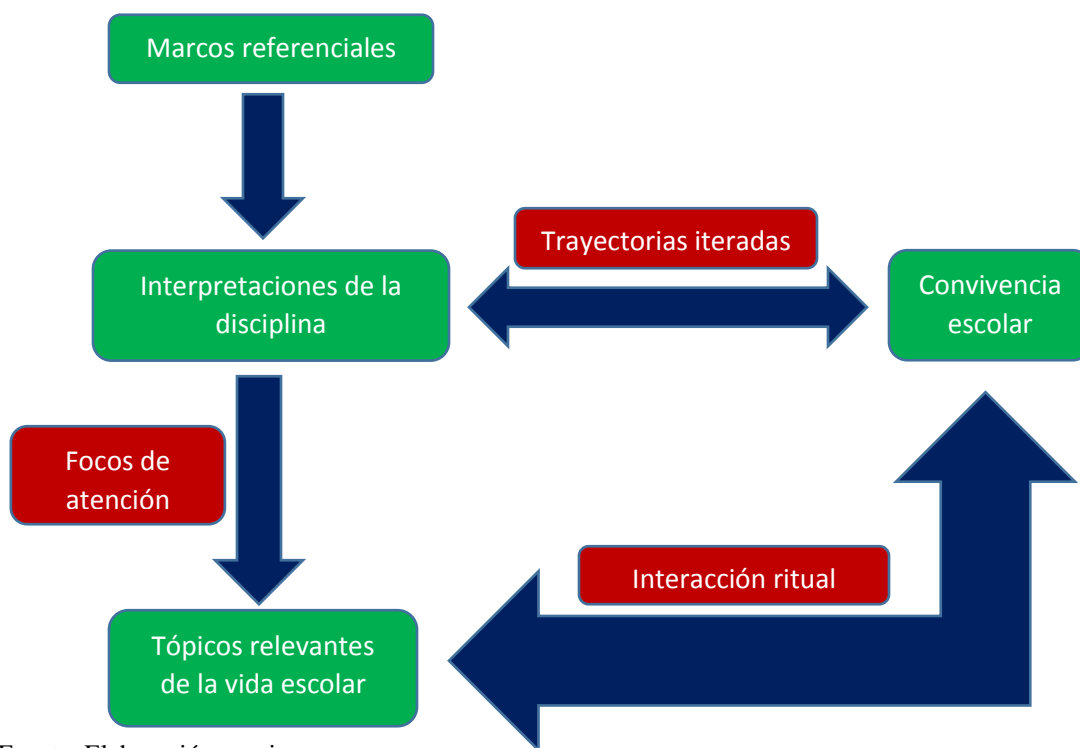
Finalmente, estos marcos analíticos permiten entender la capacidad de los agentes escolares para gestionar adecuadamente problemas que afectan a la convivencia, puesto que dicha capacidad reside en las experiencias y conocimiento de las situaciones, de tal manera que las estrategias efectivas resulten de la construcción de acervos instrumentales que se actualizan con cada nueva situación y cada nuevo ciclo escolar, de modo que así como la indisciplina se vuelve un ritual, también puede serlo la intervención efectiva. Esos acervos constituyen mundos figurados o marcos de significado que representan escenarios de acción dentro de los que cobra sentido ser cierto tipo de persona en una cierta situación y por tanto, son orientadores de la conducta (Saucedo, 2014: 240).

La disciplina y la convivencia, como se ha visto, son fenómenos que se construyen relacionamente porque no son monolitos inmutables, sino procesos en cuyo desarrollo intervienen diferentes actores que a partir de sus respectivas trayectorias, experiencias y marcos de referencia interactúan en torno a focos de atención que de acuerdo a situaciones concretas pueden resultar conflictivos o compartidos. Los resultados de estas interacciones producen con cada encuentro experiencias que se van acumulando en los acervos individuales, de los cuales se extraen recursos para definir una situación. Estos recursos se manifiestan en cada nueva interacción, generando trayectorias iteradas que vinculan el pasado con el presente y generan una expectativa sobre el futuro. La repetición de ciertos comportamientos y expectativas ritualiza la interacción y permite predecir en cierto grado el tipo de acciones que el interlocutor emprenderá, y entonces construir colectivamente un código de conducta reconocido por los miembros del grupo.

Con el propósito de ilustrar de mejor manera cómo las tres perspectivas teóricas que acaban de ser descritas se complementan para conformar un bloque analítico que permitirá abordar la problemática de investigación, a continuación se presenta una figura en la que se muestra cómo se relaciona cada una con los elementos relevantes de la fenomenología que

está siendo estudiada, y cómo sus distintas aportaciones teóricas participan en la construcción de un conglomerado coherente con los postulados interaccionistas y relacionales que orientarán el análisis interpretativo de este trabajo.

**Figura 1. Bloque analítico de modelos teóricos y su relación con los elementos esenciales de la problemática de investigación**



Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en la figura, los marcos referenciales, aludiendo a Goffman, proveen a los individuos de valores y creencias a partir de los cuales orientan su comportamiento y comprensión de las cosas, que en este caso es la interpretación que hacen los actores de la disciplina. Tales marcos cambian con el tiempo, pero son la fuente de la cual emana la manera en que la disciplina es comprendida y ejercida. Una vez que se ha construido, o en su caso, reconstruido esa interpretación a partir de la axiología que proveen los marcos, los individuos comienzan a interactuar en el ámbito escolar, encontrándose con

otros individuos que han hecho sus propios constructos derivados de sus respectivos marcos referenciales.

De cada encuentro se van almacenando experiencias que remiten a una emoción particular y que con el transcurrir del tiempo van definiendo una relación, es decir, tomando ahora a Crossley, una trayectoria iterada entre los actores desde la cual se genera la convivencia entre ellos, pues conforme se desarrolla la relación, se genera una expectativa hacia el futuro que orienta en cierto sentido el comportamiento de los individuos durante las distintas situaciones que se presentan en la escuela. Puede observarse una flecha reversible en ese segmento de la figura, lo cual es indicativo de que la convivencia puede incidir para modificar la interpretación que los actores tienen de la disciplina, pues las emociones que se presentan durante los encuentros pueden también cambiar en función de los contextos; es decir, las percepciones de los actores pueden llegar a cambiar como resultado de la interacción, cambiando a su vez el sentido de la trayectoria iterada.

Al mismo tiempo, la interpretación que los actores hacen de la disciplina influye sobre su entendimiento de los tópicos relevantes de la vida escolar, los cuales se vuelven focos de atención en términos de Collins, ya que el interés que los actores tienen sobre ellos les puede conducir a disputarlos como consecuencia de las diferentes interpretaciones que tienen sobre su ejercicio, y sobre la importancia para el desempeño de cada actor, de acuerdo al papel que desempeñen en la trama escolar.

El resultado de la disputa, o en su caso, del consenso sobre los focos de atención que representan los tópicos se puede manifestar durante la convivencia, puesto que derivado de ese proceso los actores construirán cadenas rituales de interacción que durante ciertos lapsos definirán su comportamiento, pero en la medida en que la disputa sobre los tópicos vuelva a surgir como consecuencia de los fenómenos propios de la convivencia, se pueden formar nuevos rituales que podrían tener incidencia sobre el interés que los actores le confieren a los tópicos relevantes, lo cual está señalado por la flecha reversible en ese segmento.

En ese entendido, se ha mencionado en apartados y párrafos previos la importancia que tienen los contextos exteriores a la escuela para la construcción de percepciones sobre la manera de entender la disciplina y la convivencia. Tales contextos, como el hogar o la comunidad, poseen su propio conjunto de dinámicas que inciden de manera diferente en los

individuos, pues como se dijo en su momento, los estudiantes, y en realidad todos los actores escolares, se encuentran definidos por la doble condición de ser actores dentro de la escuela y a la vez fuera de ella, lo que configura identidades complejas en las que no es posible separar los elementos de los distintos contextos que han contribuido a desarrollar tal identidad, sino que se manifiestan conjuntamente durante la interacción.

Así, las experiencias que los sujetos acumulan en los contextos meta escolares influyen en su manera de entender la convivencia y la disciplina en el ámbito escolar, puesto que en cada contexto existen códigos a veces implícitos y otras, explícitos, que propician la orientación de la conducta, y si la exposición a dichos códigos se ritualiza, el individuo asumirá ese comportamiento como el necesario o útil para afrontar las distintas situaciones derivadas de la interacción, y lo trasladará a la escuela. Sin embargo, la escuela tiene su propia dinámica basada en sistemas normativos, de manera que si el ejercicio de estas normas representa una contradicción con respecto a las conductas importadas del exterior, es posible que ello sea una fuente de conflicto.

Por lo tanto, para la comprensión integral de los procesos que ocurren dentro de la escuela es necesario incluir en su análisis la influencia que pueda tener el exterior, pues como se ha dicho, las escuelas no son instituciones totales, ni sus actores entes capaces de separar su identidad como miembros de la comunidad escolar y su identidad como sujetos sociales pertenecientes a redes de relaciones más amplias.



### Capítulo 3. Metodología de trabajo

Como se mencionó en capítulos previos, el núcleo central de este trabajo consiste en analizar si la disciplina y la convivencia son fenómenos sociales y relacionales cuya manifestación y construcción está orientada en función de las experiencias, percepciones, trayectorias e interpretaciones que los actores escolares tienen de ambos conceptos. En ese sentido, resulta más conveniente para tal propósito emplear una metodología que posibilite profundizar en aquellos aspectos propios de los actores escolares, tales que permitan al investigador conocer, interpretar y comprender sus motivos, antecedentes y cosmovisiones, para por medio de ello edificar un modelo explicativo fundamentado en la interacción y en cómo a partir de esta, las percepciones sobre la disciplina y la convivencia se negocian y transforman. El objetivo de este capítulo es describir esa metodología.

Elegir un método cualitativo representa mayores ventajas en comparación con uno cuantitativo, puesto que lo que se espera de este trabajo no es comprobar una teoría general a partir de un análisis deductivo con un gran número de observaciones y unidades de análisis, sino retroalimentar una hipótesis a partir de las indagaciones y hallazgos realizados mediante, justamente, el estudio a profundidad de las percepciones de los actores derivado de la información que ellos mismos aportan en entrevistas semi estructuradas.

Siguiendo esa línea, el empleo de métodos cuantitativos y en particular, de pruebas estandarizadas presenta el riesgo de invisibilizar cuestiones que en determinado momento pudieran resultar fundamentales para la comprensión del fenómeno de estudio, pues aunque tales pruebas son de gran utilidad para analizar tendencias, no lo son tanto para producir información sobre trayectorias y experiencias de los individuos que han propiciado la construcción de cosmovisiones subjetivas que al entrar en contacto con las de otros, puede propiciar el desarrollo de dinámicas performativas y cambiantes, que son de especial interés para este trabajo.

Asimismo, los métodos cualitativos permiten observar la dinámica en la que se desenvuelven los actores en su propio ambiente, lo que es bastante útil para la construcción del modelo interpretativo de análisis, dado que así es posible tomar en cuenta el contexto

situacional, que en el caso de la convivencia escolar, es una cuestión de gran relevancia, pues es el escenario mismo en el que ocurre el fenómeno que se está estudiando. Esta posibilidad de conocer ese escenario permite contar con un marco de referencia que servirá para contrastar, por supuesto, a partir de la interpretación del observador, las percepciones de los sujetos entrevistados con la realidad observada en el dinamismo del ambiente in situ (Restrepo, 2016: 39).

### **3.1 Descripción general del método de trabajo**

El trabajo de campo se realizó en escuelas secundarias públicas de tres turnos en la Zona Oriente de la Ciudad de México, más específicamente, en la región en que colindan las Alcaldías de Tláhuac y Xochimilco. La selección de estas escuelas estuvo motivada por la conveniencia, dado que el autor de este proyecto trabajó en ellas como docente, además de que es miembro de esa comunidad, lo cual facilitó la observación participante y el acceso a los actores para ser entrevistados (Martín – Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007: 2).

Además, el nivel secundaria como unidad de investigación tiene la particularidad de que en ese nivel la labor del docente no está exenta de la influencia de factores y actores sociales y educativos propiciados por el diseño institucional de la escuela secundaria pública. Esto es, en la primaria, un único profesor se hace cargo de todo un grupo durante todo el ciclo escolar, por lo que en realidad “su grupo” es un reflejo de su propio trabajo, mientras que en la educación secundaria, la pluralidad de docentes que atienden a un grupo fomenta otro tipo de dinámicas que tienen injerencia sobre la manera de comportarse de los estudiantes, quienes están expuestos a distintos estilos de trabajo y pueden llegar a presentar un trato diferencial hacia sus profesores, en especial a aquellos con sistemas disciplinarios más laxos.

Asimismo, los docentes de secundaria tienen que interactuar con más padres de familia, puesto que en comparación con la primaria, el docente a cargo atiende solo a los profesores de su grupo, pero en la secundaria debe hacerlo con los de todos los grupos con los que trabaja, lo que incrementa, en un momento dado, las problemáticas que debe resolver,

tomando en consideración la heterogeneidad en las formas de tratar de los padres, pues no todos tienen la disposición de dialogar. Igualmente, las reglas implícitas que tiene cada docente representan para los estudiantes un sistema normativo muy amplio, pues además de la normatividad general, deben orientar su conducta y manera de trabajar a las peticiones de cada docente, lo cual tiene el potencial de generar confusión frente a la multiplicidad de normas y propiciar el desorden.

Por otro lado, hacer trabajo etnográfico en una zona con las características de esta, que se describirán a continuación, representa una oportunidad para analizar cómo es que un contexto con condiciones adversas para el desarrollo de una convivencia armónica puede influir sobre el ambiente y dinámica escolares, pues se dijo ya en capítulos previos que las experiencias y trayectorias que los individuos viven en sus distintos ambientes sociales influyen sobre su percepción de las cosas y sobre la manifestación de sus conductas durante la interacción con otros.

La zona, predominantemente agrícola, tiene la peculiaridad de que las tradiciones barriales relativas con festividades religiosas locales tienen aún una gran importancia para los habitantes, además de que al no ser una región cosmopolita en comparación con otras de la Ciudad, es posible todavía observar prácticas que como resultado de la influencia de la globalización y el multiculturalismo han ido gradualmente desapareciendo en la ciudad. Por ejemplo, es bastante común observar procesiones religiosas, recurrir a curanderos, hierberos y “brujas”, ver pasar por la vía principal una caravana de vacas en camino a pastar, encontrar caminos cerrados debido a la celebración de peleas de gallos, observar gente andando en caballo para dirigirse a algún lugar, y por supuesto, constantes peleas entre pandillas que suelen llegar a los disparos.

Es importante describir todo ello para dar cuenta del contexto social que rodea a las escuelas secundarias públicas, y que necesariamente influye en la percepción de los jóvenes, docentes, padres de familia y otros actores escolares sobre la dinámica del mundo, pues aunque las redes socio digitales y el desarrollo de las comunicaciones han permitido expandir el horizonte y conocer otros modos de coexistir, ese conjunto de prácticas descrito, aún ejerce fuerte influencia sobre los habitantes de esta localidad, lo que se manifiesta y refleja en cierto sentido durante la interacción en el ambiente escolar. Igualmente, es importante mencionarlo

porque esta zona de la ciudad no es la única en esas condiciones, sino que es factible encontrar otras alcaldías, e incluso, quizá, otros municipios del país en contextos similares, por lo que los hallazgos encontrados en este trabajo podrían ser asimilados por esas otras regiones para contribuir a comprender su propia realidad, a la vez que puede aportar a la producción teórica.

La decisión de realizar el trabajo de campo en esta zona, como ya se señaló, obedeció al criterio de conveniencia, pues el autor de esta investigación laboró como docente durante seis años en dos de las escuelas en las que se hizo la investigación, y por medio de la estrategia de “bola de nieve”, le fue posible acceder a informantes clave de otras escuelas. Así, gracias a esas conexiones, se le facilitó el ingreso a las instalaciones de los planteles para en ellos, además de poder observar la dinámica de convivencia y de funcionamiento y ejercicio de la disciplina (misma que ya había experimentado en primera persona durante su tiempo de servicio), realizar las entrevistas a docentes, directivos, orientadores educativos, prefectos, trabajadores sociales y estudiantes en su ambiente de trabajo.

La muestra de actores entrevistados consistió de 26 personas; fue construida atendiendo a la voluntad de los actores para participar en las entrevistas, y se compuso como sigue: diez docentes, seis estudiantes, cuatro directivos, tres prefectos, dos trabajadoras sociales y una orientadora. A su vez, el sub grupo de profesores se divide así: tres trabajan en una escuela de jornada ampliada, tres en el turno vespertino, dos en matutino, y dos trabajan en dos turnos. De los seis estudiantes, tres son de jornada ampliada, dos del turno matutino, y uno del vespertino. Una trabajadora social labora en el turno de jornada ampliada, otra en el turno vespertino, y la orientadora trabaja en dos turnos. Dos de los directivos son de turno vespertino, una de jornada ampliada, y una más de turno matutino. Dos de los prefectos trabajan en jornada ampliada, y uno en turno vespertino. No obstante, la gran mayoría de los entrevistados adultos expresaron haber trabajado a lo largo de su vida en el sistema educativo público en diferentes escuelas de distintos turnos y locaciones, por lo que tienen conocimiento del funcionamiento general de las secundarias de la Ciudad de México.

**Tabla 1. Distribución de los actores entrevistados**

Actores	Cantidad	Turno en el que asiste			
		Matutino	Vespertino	Jornada ampliada	Dos turnos
Docentes	10	2	3	3	2
Estudiantes	6	2	1	3	
Directivos	4	1	2	1	
Prefectos	3		1	2	
Trabajador social	2		1	1	
Orientador	1			1	
<b>Total</b>	26	5	8	11	2

Fuente: Elaboración propia.

Esta diversidad de actores se debe a que el objetivo de esta investigación, como ya se ha dicho, fue determinar si las diferentes interpretaciones que tienen los actores escolares sobre la disciplina influyen sobre la dinámica de convivencia, de manera que para poder lograrlo fue necesario recabar información desde distintas perspectivas, ya que tomar un único tipo de fuente no habría producido la información suficiente para elaborar una contrastación de percepciones.

Cada uno de estos tipos de actores desempeña un papel distinto dentro de la dinámica escolar, por lo que cada uno observa y entiende las cosas de manera distinta, ya sea porque así lo requiere su función, o porque su determinada posición en la estructura de la logística de trabajo en la escuela así lo establece. Es decir, podría pensarse que al formar parte todos de una misma dinámica de trabajo, existiría entre ellos una sintonía homogénea, pero la premisa de la cual partió esta investigación es que no solo no es así, sino que las diversas percepciones alimentan, unas veces por medio del conflicto, y otras, del acuerdo y la negociación, la transformación de la disciplina y la convivencia, y que dicha transformación puede estar orientada por ciertos tópicos relevantes.

La consideración para el análisis de la información de esos tópicos, que como se ha venido diciendo, son la evaluación, la normatividad y la participación de los actores escolares en la toma de decisiones, se debe a que tal y como fue expuesto en el capítulo anterior, los individuos orientan su comportamiento a partir de ciertos marcos de referencia que les permiten otorgarle significado a las situaciones y en función de ello actuar de determinada manera. En ese sentido, estos tópicos representan marcos de referencia para los actores, debido a la importancia que les conceden dentro del proceso educativo y como parte de la convivencia dentro de la escuela, ya que son elementos que afectan su conducta, al regular y certificar de cierta manera su desempeño, de modo que su incidencia en la vida escolar es una cuestión que les interesa y ocupa.

Así, se convierten en focos de atención que dependiendo la manera en que se ejerzan, pueden resultar en disputas que afecten la disciplina y la convivencia, como resultado de los efectos que tengan sobre determinados actores, ya que desde sus respectivas posturas, su aplicación puede ser injusta o severa, lo que les conduce a manifestarse para intentar modificarla, alterando el orden disciplinario y afectando la convivencia.

Con el propósito de ilustrar cuáles fueron los puntos de interés sobre los que se indagó en las entrevistas semi estructuradas para abordar el problema de estudio, en el siguiente esquema se presentan las diferentes dimensiones analíticas a partir de las cuales se desarrolló la investigación de campo, y que permitieron conectar la información derivada de los testimonios con los supuestos teóricos que sostienen a la investigación. En esa lógica, se establecieron dos categorías generales de análisis: Disciplina y Convivencia, de las cuales deriva el conjunto de dimensiones que se muestra a continuación, junto con las preguntas que guiaron la manera en que la información correspondiente a cada dimensión fue obtenida de los testimonios de los actores, y que fueron la base para elaborar y desarrollar las entrevistas.

En este punto, conviene retomar la pregunta de investigación general a partir de la cual fue guiada la investigación, para visibilizar de mejor manera cómo a partir de ella fue que se desprendieron las preguntas que aparecen en la tabla. Así, como se recordará, el problema central de esta investigación consiste en responder a la pregunta de cómo las diferentes interpretaciones que hacen los actores escolares influyen sobre sus relaciones de convivencia, atendiendo durante ese proceso a la injerencia de los tópicos relevantes sobre la

relación entre disciplina y convivencia. Derivado de ello entonces, se presenta la siguiente tabla:

**Tabla 2. Esquema de análisis de las dimensiones de investigación**

<b>Dimensiones</b>	<b>Preguntas guía</b>
Interpretación	¿Qué interpretación tienen los actores escolares de la disciplina y la convivencia?
Aprendizaje	¿Cómo aprendieron a interpretar los actores escolares la disciplina y la convivencia de la manera en que lo hacen?
Transformación en el tiempo	¿La interpretación actual que tienen los actores escolares sobre la disciplina y la convivencia ha ido cambiando con el tiempo, o se ha mantenido constante?
Ejercicio	¿Cómo es ejercida la disciplina por las diferentes figuras de autoridad en la escuela en los distintos espacios y contextos escolares, y qué repercusiones tiene ello en la manera en que se desarrolla la convivencia?
Normatividad	¿Cómo el diseño y aplicación de normas formales e informales influyen sobre el aprendizaje, interpretación y ejercicio de la disciplina y las dinámicas de convivencia?
Evaluación	¿Qué relación existe entre los procesos de evaluación de las asignaturas y el ejercicio de la disciplina, y cómo ello afecta a la convivencia?

Participación	¿Cómo la participación o exclusión de los actores escolares en la toma de decisiones incide sobre los procesos disciplinarios y de convivencia?
Negociación	¿Existen procesos de negociación de la disciplina derivados de posibles conflictos resultantes de las distintas maneras que tienen los actores escolares de interpretarla? Y de ser así, ¿cómo afecta ello a la convivencia?

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estas dimensiones se elaboraron las preguntas que constituyeron las entrevistas, cuya estructura será abordada a continuación. Tales preguntas derivaron a su vez, de las preguntas guía que se mostraron en la columna de la derecha de la tabla 2, y que orientaron la manera en que se obtuvo la información de los testimonios de los entrevistados para interpretar a partir de ello, el significado que para ellos tiene cada una de las dimensiones, y cómo lo manifiestan durante la interacción. En ese análisis interpretativo, se construyó un entramado conformado por la información extraída de los testimonios acerca de cada dimensión, y se organizó atendiendo al tipo de actor que se tratara, para así tener un medio para comparar las perspectivas que cada grupo de actores tiene sobre cada dimensión y entonces analizar por contraste cómo unos y otros las interpretan, y a partir de ello, determinar si las interpretaciones coinciden o si por el contrario, son una fuente de tensión que deba ser resuelta por algún mecanismo de negociación que conduzca a la transformación de la disciplina y la convivencia.

Para la organización de la información, se recurrió a la herramienta informática Atlas ti, cuyo funcionamiento será explicado en párrafos posteriores. En ese orden de ideas, cada guion de entrevista semi estructurada fue preparado atendiendo al tipo de actor, para que desde su posición expresara su percepción sobre las cosas. No obstante, los guiones



incluyeron preguntas comunes<sup>4</sup> para poder contar con un bloque de información que permitiera realizar un análisis de contraste sobre temas específicos relevantes para el estudio. Así, las entrevistas se dividieron en bloques de acuerdo a la información que se deseaba obtener de cada actor en función de su rol en la escuela, como se muestra a continuación:

**Tabla 3. División de las entrevistas por tipo de actor y tipo de bloque de preguntas**

Tipo de actor	Bloques que incluyó la entrevista
Estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivencia entre compañeros</li> <li>• Ejercicio de la disciplina en los espacios escolares</li> <li>• Convivencia con figuras de autoridad</li> <li>• Bloque común</li> </ul>
Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias disciplinarias</li> <li>• Convivencia entre docentes y autoridades</li> <li>• Experiencia profesional sobre disciplina y convivencia</li> <li>• Convivencia entre la plantilla escolar</li> <li>• Bloque común</li> </ul>
Directivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de la disciplina</li> <li>• Supervisión del trabajo docente</li> <li>• Gestión de la convivencia</li> <li>• Disciplina y convivencia entre la plantilla escolar</li> <li>• Bloque común</li> </ul>
Orientador / Trabajador social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio de la disciplina desde su departamento</li> <li>• Percepción sobre el trabajo docente</li> <li>• Convivencia entre estudiantes</li> </ul>

<sup>4</sup> Este bloque común incluyó preguntas sobre la manera en que interpretan la disciplina y la convivencia, cómo fue que llegaron a aprenderlas de esa manera, la relación entre ambas, su conocimiento de los reglamentos escolares, la influencia de los tópicos relevantes en la transformación de la disciplina y la convivencia, y la negociación de la disciplina para la formación de acuerdos.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivencia entre estudiantes y docentes</li> <li>• Bloque común</li> </ul>
Prefecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convivencia entre estudiantes</li> <li>• Ejercicio de la disciplina desde su departamento</li> <li>• Percepción sobre el trabajo docente</li> <li>• Bloque común</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Los guiones fueron elaborados tomando en consideración el marco analítico, diseñando las preguntas de tal manera que fuera posible extraer de las respuestas de los entrevistados información sobre las categorías y conceptos definidos *a priori* para construir el modelo explicativo de interpretación (Archenti, Marradi y Piovani, 2010: 194 - 201). Así, para las entrevistas a estudiantes se priorizó la cuestión de la convivencia entre compañeros, entre estudiantes y docentes y otras autoridades, el trato de los docentes y su dinámica de trabajo en el aula, el trato de orientadores, trabajadores sociales y prefectos desde sus departamentos, la manera en que se ejerce la disciplina en los distintos espacios y tiempos escolares, y la injerencia de los tópicos en su comportamiento y su manera de manifestar su entendimiento de la disciplina y la convivencia.

A los docentes se les pidió que hablaran sobre sus estilos de trabajo, su posición intermedia en lo que respecta a la aplicación de la disciplina hacia sus estudiantes, al mismo tiempo que orientan la suya con un reglamento y una supervisión de los directivos. Igualmente, se les preguntó sobre la injerencia de otros actores y factores en el proceso de enseñanza y en la manera de ejercer la disciplina, lo cual en determinado momento podría ser percibido por ellos como un obstáculo a su labor. Los directivos, por otra parte, tienen una perspectiva más institucional, orientada a la gestión general, de modo que desde su visión, casi empresarial, la logística es una cuestión de suma importancia.

Los orientadores y trabajadores sociales participan desde una dinámica particular, puesto que su labor consiste en su mayor parte en la atención a problemáticas, es decir, su participación es en cierto sentido *a posteriori*, porque a sus departamentos llegan los casos

especiales que han de alguna manera rebasado la labor del docente dentro del aula. Sin embargo, esta participación es crucial, porque al estar basada en la elaboración de acuerdos y compromisos por parte de aquellos estudiantes disruptivos, la negociación de la disciplina puede observarse con mayor nitidez que en los otros casos, por lo que la información que se esperaba obtener de sus testimonios resultaría muy relevante.

Finalmente, los prefectos se ubican en una posición “pivote” dentro de la escuela, ya que ellos son observadores de la totalidad de dinámicas entre los diferentes actores, incluidos evidentemente ellos mismos, ya que al estar en contacto con todos ellos en diferentes escenarios y situaciones, y observar “desde fuera” el desempeño de los docentes, poseen información privilegiada.

Como se mencionó en párrafos anteriores, en los guiones se incluyeron preguntas comunes con la finalidad de elaborar análisis comparativos sobre temas puntuales pero relevantes y así determinar si existen o no diferentes interpretaciones de las dimensiones estudiadas. En esa misma lógica, la intención de abordar la cuestión mediante entrevistas semi estructuradas fue la de otorgar cierta libertad a los entrevistados para que expresaran su manera de entender las cosas sin la limitante de una mera respuesta afirmativa o negativa a una pregunta simple. Además, operar así permitió descubrir factores que permanecían ocultos al trabajo teórico, pues pertenecen a una dimensión particular de la subjetividad de los actores, pero que son de importancia porque se expresan durante la interacción e influyen sobre la convivencia.

### **3.2 Las escuelas secundarias públicas en México**

La educación pública en México, quizá desde la creación de la Secretaría de Educación Pública por mandato de Álvaro Obregón a principios del siglo XX, ha tenido, tal vez por las circunstancias y necesidades convulsas de la época, o tal vez por la visión de José Vasconcelos, a quien se encomendó la labor logística y organizacional, un carácter centralista y altamente burocratizado, como suelen serlo la mayoría de instituciones públicas del país.

Más allá de las ventajas operativas que este diseño institucional puede traer, es necesario tomar en cuenta los efectos que tiene sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas, puesto que al trabajar desde un diseño así, se favorece la jerarquización y la concepción vertical de la estructura social que en determinado momento puede resultar en un obstáculo psicoemocional para la consecución de algunos de los fines de la educación, como la autonomía, el pensamiento democrático, la inclusión, el respeto a la diversidad y la tolerancia, y por supuesto, repercutir en la manera en que los actores escolares conviven entre sí, puesto que el clima escolar es un factor que influye en los procesos de socialización y aprendizaje (Herrera y Rico, 2014: 9).

En ese sentido, los rasgos distintivos del sistema de enseñanza en el nivel secundaria pueden ser un factor de influencia en la configuración de las dinámicas de interacción que se presentan en esas condiciones. El hecho de que haya un docente para cada asignatura es un factor a considerar dentro del estudio del problema de investigación de este trabajo, porque ello favorece la expansión de las redes de relaciones, además de que incrementa la cantidad de situaciones a las que los actores deben enfrentarse, pues al tener cada docente su propia manera de trabajar, de interactuar y de ejercer la disciplina, el número de focos de atención que deben ser abordados se incrementa.

A esa condición debe adicionarse la cuestión de la formación de la planta docente, ya que tanto en las escuelas secundarias públicas generales como en las técnicas, los docentes provienen tanto de escuelas normales superiores como de universidades, además de otras instituciones especiales, como las de formación de profesores de educación física, sin olvidar a los profesores de talleres, que provienen de una heterogeneidad de formaciones.

Tal diversidad, en comparación con por ejemplo, las telesecundarias, que cuentan con un solo profesor para todas las asignaturas, representa una fuente multidisciplinaria de perspectivas, estilos, interpretaciones y filosofías que a la vez que nutre el proceso de aprendizaje, puede llegar a convertirse en el origen de conflictos derivados justamente de la manera de interpretar los procesos de enseñanza, de disciplina y de convivencia, de modo que esta estructura organizativa propia de la escuela secundaria mexicana es una cuestión relevante para tomar en consideración dentro de la problemática que se analiza en este trabajo, en especial en lo que respecta al origen de las percepciones de los actores que se

manifiestan durante la interacción y la generación de focos de atención (Ducoing Watty, 2018: 4).

Esa situación no se presenta exclusivamente en las interacciones entre los alumnos de cada grupo y los respectivos docentes, sino también entre los docentes y otras figuras escolares, pues en lo que respecta a que desde la percepción de algunos (como se verá en el capítulo siguiente) la manera laxa de trabajar de varios profesores afecta el desempeño de los estudiantes en otras asignaturas, porque propicia que los estudiantes adopten maneras de trabajar y convivir inadecuadas que manifiestan con otros profesores, y que alteran la disciplina, por lo que su labor se ve afectada por la de otros compañeros.

En esta lógica, el diseño institucional de la escuela secundaria mexicana puede influir en esa dinámica, ya que a pesar de que desde el exterior se suele considerar al maestro de secundaria como un ente homogéneo, la realidad es que, como ya se mencionó en los párrafos anteriores, dentro de las secundarias se puede observar una diversidad de actividades propia del nivel, y que es orientada principalmente por la preparación profesional y por las actividades que desarrollan en el plantel, lo cual configura una serie de identidades y estatus que inciden sobre la manera de interactuar, sobre las relaciones entre ellos, sobre la organización del trabajo y sobre el aislamiento del equipo docente en relación con las otras figuras escolares, lo cual debe tener repercusiones sobre los mecanismos de convivencia que se desarrollan entre el personal escolar, y que a su vez pueden trasladarse al trabajo con los estudiantes y por tanto, influir sobre el ejercicio de la disciplina (Sandoval Flores, 2001:88).

Ahora bien, en la secundaria se espera de los estudiantes una mayor autonomía con respecto a la manera de trabajar en la primaria, pero los estudiantes de primer grado deben afrontar esa transición sin un acompañamiento adecuado, por lo que tienen que aprender a trabajar con ese nuevo estilo con base en sus propias experiencias, y en el modo en que puedan ir adaptándose durante el ciclo escolar. En lo que respecta a la disciplina, la situación es diferente también, porque hay otro tipo de espacios escolares, como los laboratorios de ciencias, los talleres u otros.

La existencia de estos otros espacios implica que tienen que aprender nuevas reglas, a la vez que hay otros actores escolares, como los prefectos, que influyen en el diseño de una nueva configuración de disciplina y convivencia, que no siempre resulta rápida de asimilar,

ya que en el proceso, los estudiantes de primer ingreso pueden presentar problemas para adaptarse a las nuevas normas y a la convivencia con adolescentes que influyen sobre su conducta e intereses, lo que podría ser un factor que incidiese sobre la transformación de la disciplina y la convivencia en la escuela. Esta transición conlleva no solamente un cambio curricular, sino también un cambio cultural que afecta el desempeño socioemocional y actitudinal de los estudiantes, por lo cual la situación representa un factor más que debe ser considerado para el análisis de la interacción (Gaviria Arbeláez, 2016: 36).

Por otro lado, uno de los problemas percibidos por varios profesores, en especial entre aquellos que laboran en distintos centros de trabajo con inspecciones diferentes, es que las indicaciones suelen ser distintas por parte de sus directivos o incluso de sus inspectores, lo cual dificulta su labor en las aulas porque tienen una sobrecarga de trabajo burocrático y administrativo, por un lado, y por otro, se ven obligados a modificar sus estilos de trabajo en función de las indicaciones de cada centro educativo, lo que en palabras de ellos, complica el proceso de enseñanza, ya que tienen que diseñar estrategias con las que no siempre se sienten cómodos.

Estas condiciones propician que entre docentes y directivos se presenten tensiones derivadas de la manera en que se ejerce la disciplina, puesto que la diversidad de indicaciones y formas de trabajo que experimentan los docentes y otras figuras, como los orientadores, determinadas por las distintas autoridades genera confusión, lo cual puede tener efectos sobre las estrategias disciplinarias que se emplean con los estudiantes y por tanto, favorece la generación de nuevos focos de atención que deben ser atendidos. Como se ha dicho ya, la convivencia entre el personal escolar tiene consecuencias sobre la dinámica de trabajo en la escuela, y la variabilidad en las indicaciones y ordenamientos de las autoridades puede representar una fuente de conflicto que altere esa convivencia.

Esa condición tiene que ver también con el diseño institucional de la secundaria pública mexicana, ya que como resultado del esquema de contratación, se presentan dos situaciones: por una parte, muchos de los profesores tienen sus horas de trabajo distribuidas en distintas escuelas, lo que propicia que no lleguen a comprometerse realmente con el proyecto colectivo que representa el trabajo en equipo en la escuela; por otra, la contratación de los profesores por horas los orilla a que las cumplan todas frente a grupo, excluyendo de

cierta manera el trabajo de planeación, reuniones de trabajo, o asesoría adicional con los estudiantes que lo requieran.

Así, estos docentes consideran que cumplen con su labor al atender a sus grupos, y que las reuniones y comisiones son en realidad una carga extra de trabajo que no están siempre en la disposición de cumplir. Entonces, al limitarse a dar clase, estos docentes se vuelven una fuga en el trabajo colectivo, que puede tener repercusiones en la organización y ejercicio de la disciplina, al no estar siempre en sintonía con el grueso de la planta docente. En este sentido, “de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad colectiva, lo que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y el aislamiento de los maestros” (Sandoval Flores, 2001: 89).

En otro nivel de análisis están las condiciones infraestructurales de las secundarias, y del aforo de alumnos. Existe por supuesto, una enorme diferencia entre las escuelas ubicadas en centros urbanos y las de las zonas rurales más marginales, y aunque la Ciudad de México no es ni mucho menos homogénea en cuanto a la distribución del desarrollo y la calidad de ambientes, en general, las escuelas secundarias públicas presentan condiciones semejantes de infraestructura y aforo de estudiantes, aunque es cierto que las escuelas de turno matutino suelen tener más alumnos que las de turno vespertino. De modo semejante que en las escuelas primarias, el aforo típico de una secundaria pública es de 35 alumnos (Ornelas, 2011: 129), pero dependiendo de la buena fama de una escuela, pueden tenerse grupos de hasta 45 alumnos. Esta cuestión del aforo ha sido una fuente constante de disputa entre autoridades y docentes, puesto que estos últimos reclaman que una alta densidad de estudiantes dificulta el proceso de enseñanza, porque la atención se dispersa y no llega con la misma efectividad a todos los alumnos.

En lo que respecta a la disciplina y la convivencia, sería de esperarse que una escuela en la que hay más estudiantes presente mayores problemáticas, dado que existen mayores interacciones, lo que exigiría del personal escolar un ejercicio más rígido de la disciplina y una regulación más severa de la convivencia para mantener el orden. En ese sentido, la percepción e interpretación que tengan de la disciplina y la convivencia aquellos docentes

que solo trabajen en un turno con un determinado aforo, debería variar en comparación con la de aquellos que estén sometidos a diferentes contextos y códigos escolares.

En esa misma lógica, las escuelas con aforos pequeños pueden tener un sistema disciplinario distinto, ya que al haber menos alumnos que supervisar, es posible que las interacciones sean más directas, pues es más sencillo para los docentes, prefectos y orientadores ubicar a los estudiantes y por tanto, la frecuencia de los encuentros sea mayor, lo que conduciría a una convivencia menos rígida. Es decir, el trato entre las figuras escolares y los estudiantes puede ser más directo, ya que hay menos distractores, y por lo tanto, el tipo de convivencia debería ser distinto que en una escuela grande.

El contraste entre esas situaciones experimentadas en escuelas grandes y pequeñas es de particular relevancia para los casos de docentes que se desempeñen en ambos escenarios, porque como consecuencia del cambio en las dinámicas de convivencia y disciplina de uno a otro, el docente debe cambiar su forma de trabajo para adaptarse a la respectiva situación, por lo que su comprensión de la disciplina no sería homogénea, sino que estaría influenciada por el contexto y las experiencias que haya acumulado dentro de él, lo cual es un presupuesto teórico incluido en el bloque de modelos analíticos que fue empleado para este trabajo.

Se tiene además la cuestión de los turnos. Existe, no solamente entre los docentes, sino entre la comunidad escolar e incluso la gente en general, la percepción de que las escuelas de turno vespertino suelen ser de menor calidad y más problemáticas que las del turno matutino. La construcción de esta percepción tiene que ver, de acuerdo con Saucedo Ramos (2005), con prácticas de posicionamiento del yo en contextos socioculturales, es decir, la manera en que las subjetividades e identidades de las personas son percibidas por otras está influenciada por la posición en la que están socialmente ubicadas, y en el caso de los estudiantes de secundaria de los turnos vespertinos, esa posición incluye considerarlos problemáticos y otorgarles ciertas cualidades adquiridas por su pertenencia a una posición particular, o sea, ser alumnos de un turno vespertino.

Esta percepción contribuye a que en cierta medida, la dinámica en las escuelas vespertinas sea diferente, pues al considerar *a priori* que trabajar con este tipo de alumnos y ambientes es más complicado, los propios docentes, estudiantes y otros actores modifican su forma de trabajar en cuanto a lo disciplinario, porque incluso los estudiantes, al reconocerse



en una condición de supuesta inferioridad con respecto a sus pares de turnos matutinos, no se esfuerzan de la misma manera y relajan su disciplina, ocasionando que la frecuencia de situaciones problemáticas sea mayor, y que los docentes perciban, con razón, que su labor en esos turnos es más dificultosa y se requiera otro tipo de estrategias disciplinarias más severas, creando un círculo vicioso cuyo origen es en parte, el prejuicio.

Todas estas situaciones fueron consideradas para la codificación y análisis de la información extraída del trabajo de campo, ya que si bien era necesario para poder contar con un panorama más amplio, incluir unidades de análisis de distintos turnos, es igualmente necesario para la interpretación de los testimonios, insertarlos en el contexto descrito en los párrafos previos, pues para la construcción de un cuerpo explicativo del problema de investigación basado, justamente, en la interpretación, se requiere ubicar al actor en un escenario situacional y tomar en cuenta la trama que lo envuelve y en parte influye sobre la percepción que tiene de la situación que está afrontando.

Entonces, las condiciones en las que operan las escuelas secundarias públicas en la Ciudad de México son un elemento a tomar en cuenta para interpretar el desempeño y percepciones que los actores que fueron entrevistados tienen sobre la disciplina y la convivencia que se desarrollan dentro de ellas, puesto que como se ha venido diciendo, ni la una ni la otra son fenómenos monolíticos homogéneos, sino que se crean, transforman y re transforman en función de los elementos particulares de los escenarios dentro de los que ocurren las interacciones.

### **3.3 Ruta de análisis**

Como se ha venido mencionando, la manera de analizar la información obtenida del trabajo de campo y de las entrevistas semi estructuradas será interpretativa, porque una parte sustantiva del trabajo consiste en abordar la problemática de investigación atendiendo a la percepción que tienen los actores escolares sobre el mismo. Es decir, debido al componente subjetivo que conlleva ese modo de proceder, es necesario recurrir a la interpretación para ubicar dicha percepción dentro de un contexto y un entramado que incluya la trayectoria de

experiencias y las redes de relaciones de los actores, de modo que sea posible comprender cómo han llegado a construirla, cómo se manifiestan las diferencias durante la interacción, cómo se disputan los focos de atención, cómo se llega a acuerdos y cómo se llegan a formar rituales a partir de esta multiplicidad de cosmovisiones (Mieles Barrera, Tonon y Alvarado Salgado, 2012: 207 – 209).

El análisis interpretativo, no obstante, requiere de la organización de la información en una tipología de categorías y conceptos que facilite la identificación de las ideas afines por un lado, y las divergencias por otro, de tal modo que sea posible detectar cómo los focos de atención son algunas veces disputados y otras son consensuados (Collins, 2005). En este sentido, aunque las categorías y conceptos fueron definidos *a priori* a partir del trabajo teórico desarrollado desde el bloque de modelos analíticos, y aunque las preguntas de los guiones de entrevistas fueron diseñadas para encontrar en las respuestas información relacionada con esos categorías y conceptos, la cualidad natural de las entrevistas semi estructuradas de otorgarle al entrevistado la capacidad de extenderse o profundizar cuanto lo considere necesario para argumentar su respuesta exige que la información tenga que organizarse a partir de un conjunto de códigos relacionados con las dimensiones de análisis para enmarcar de forma adecuada toda la información que emana de los testimonios, y que sin duda es crucial para la construcción de percepciones (Sandoval Casilimas, 2002: 145).

La tabla siguiente ejemplifica los códigos que fueron construidos en Atlas Ti a partir de la organización de la información extraída de los testimonios, para dar al lector una idea de cómo fue realizado el análisis interpretativo derivado de esa organización. Como se recordará, se definieron como categorías generales de análisis la disciplina y la convivencia, de las cuales se derivan las dimensiones que aparecen en la tabla. Así, en la columna de la derecha se presentan los códigos de Atlas Ti relacionados con cada dimensión, y que sirvieron como guía para gestionar la información proveniente de los testimonios en taxones que facilitaron su análisis y su vinculación con las categorías generales:

**Tabla 4. Códigos empleados para el análisis de la información de los testimonios**

<b>Dimensión</b>	<b>Códigos</b>
Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferentes maneras de interpretar la disciplina y la convivencia (hábitos, normas, conductas, valores y relaciones)</li> </ul>
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferentes maneras de aprender la disciplina y la convivencia (experiencia en casa, experiencia profesional, experiencia en la escuela)</li> </ul>
Ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distintos estilos de ejercer la disciplina (arbitrariamente, consensualmente, a través de las normas, discrecionalmente)</li> </ul>
Transformación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepción sobre la transformación de la disciplina y la convivencia (debido a la interacción, debido a la experiencia)</li> </ul>
Normatividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Influencia de la normatividad sobre la transformación de la disciplina y la convivencia (normas como fuente de disputa, normas formales e informales en el ejercicio disciplinario)</li> </ul>
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Influencia de la evaluación en la transformación de la disciplina y la convivencia (evaluación como herramienta de control disciplinario, como fuente de conflicto)</li> </ul>
Participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Influencia de la participación en la toma de decisiones en la transformación de la disciplina y la convivencia (participación como fuente de conflicto, participación y formación de acuerdos)</li> </ul>
Negociación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Negociación como mecanismo de solución de disputas (entre docentes y estudiantes, entre docentes y directivos, negociación y transformación de la disciplina y la convivencia)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos utilizados para el análisis cualitativo en Atlas Ti.

Como se adelantó, esta codificación se realizó con ayuda de la herramienta de análisis cualitativo Atlas Ti, que permite crear categorías, sub categorías y familias de ellas, para acomodar en cada grupo las partes de los testimonios de los entrevistados que correspondan a un tema particular del análisis, y así dividir toda la entrevista en función de los conceptos, ideas, procesos o tópicos de interés.

Trabajando de esa manera, pueden identificarse en cada una de las entrevistas los elementos definidos a partir del trabajo teórico, y al agrupar estos elementos de la totalidad de entrevistas en cada una de sus categorías o sub categorías, se puede construir un cuerpo interpretativo fundamentado por una parte, en las percepciones comunes, y por otro, en las que discrepan los actores de acuerdo con su papel dentro de la escuela. Es decir, se agrupó a los actores de acuerdo con su rol en la escuela: docentes, estudiantes, orientadores, directivos,

trabajadores sociales y prefectos, para poder contrastar o en su caso, homologar las percepciones que tienen sobre tópicos específicos.

Así, a partir del establecimiento de categorías generales como disciplina, convivencia, interacción o contexto social, derivaron sub categorías como negociación de la disciplina, ejercicio heterogéneo de la disciplina, normatividad y convivencia, contexto social y su influencia sobre la convivencia, interacción y solución de conflictos, interacción y ritualización, etcétera. La mayor densidad de las categorías, es decir, el número o frecuencia de citas o fragmentos de las entrevistas que hablan de un tema específico es un reflejo de la importancia que tiene un tema para los actores, pues representa un foco de atención relevante, dado que muchos actores lo mencionan, y a partir de los testimonios que expresan se puede interpretar cómo se disputa o se consensua.

Ahora bien, la manera de analizar la información de los códigos, ya ubicados en su respectiva sub categoría, fue identificando e interpretando el sentido en los testimonios de los actores, tomando como guía la intención de la pregunta. En función de ello, se interpretó la percepción sobre los conceptos y categorías predeterminados, analizando la manera en que cada actor se desenvuelve dentro de las respectivas dinámicas, orientándose por el rol que les corresponde en la estructura escolar, y su relación con el sistema disciplinario y con el resto de los actores. Asimismo, se tomaron en consideración la trayectoria y experiencias relatadas por los actores para construir un modelo que explique su desempeño actual en la escuela y la percepción sobre los diferentes temas que fueron tocados en la entrevista (Schettini y Cortazzo, 2015: 42).

La percepción positiva o negativa de los actores hacia algún tema se utilizó para compararla con los demás actores de su misma categoría, y así determinar si existe una percepción colectiva por tipo de actor que permita identificar cómo los actores se desempeñan alrededor de los focos de atención, y cómo se disputan, por un lado, o se construyen colectivamente, por otro.

Esta manera de proceder permitió identificar aquellos elementos del contexto y de los marcos referenciales que influyen sobre los modos de entender la interacción por parte de los actores, dado que los roles que cada uno asume en la escuela en mayor o menor medida influyen sobre su comportamiento y sobre su percepción y comprensión de los roles de los

otros actores, lo cual se pone de manifiesto cuando, por ejemplo, alguno de los tópicos mencionados en este trabajo (evaluación, normatividad o participación) interviene en la interacción, y es esencial para el entendimiento de cómo las distintas percepciones inciden sobre la disciplina y la convivencia (Collins, 2005:48, Goffman, 2006: 24).

Igualmente importante fue el análisis de las percepciones que los actores tienen sobre el desempeño de sus pares, es decir, de los actores de su propia categoría, porque a partir de ello fue posible evaluar el grado de homogeneidad que existe entre las percepciones de cada grupo y a partir de eso verificar si la pertenencia a un grupo determinado influye sobre su entendimiento de las relaciones entre actores, o si por el contrario, las visiones individuales tienen pocas cosas en común entre sí.

Dado que una de las cuestiones relevantes para el trabajo es la investigación sobre la posibilidad de negociar la disciplina, una parte importante del análisis se enfocó en la interacción entre los actores en momentos en que los focos de atención son disputados, por ejemplo, cuando los tópicos mencionados antes representan ese foco. Así, se tomó en consideración la influencia que la evaluación tiene como una estrategia de los docentes para mantener el control de grupo, y cómo ello incide en el comportamiento de los estudiantes, por un lado, y la percepción de los directivos sobre esa estrategia, por otro. Se procedió de manera semejante en lo que respecta a la participación y la normatividad (Collins, 2005: 50).

En ese punto, fue de particular importancia la información que aportaron los orientadores y trabajadores sociales, pues como se ha venido diciendo, su labor implica trabajar con casos disruptivos, de modo que los mecanismos y estrategias empleados para la construcción de acuerdos y compromisos son una manifestación de procesos de negociación que involucran no solamente a estudiantes, sino también a docentes y padres de familia. Además, al estar basados esos procesos en la normatividad, analizarlos permitió conocer y comprender la influencia de esta en la transformación de la disciplina y la convivencia, a raíz de la generación de tales acuerdos y compromisos.

Sin embargo, la cuestión de la negociación de la disciplina no es exclusiva de la relación entre docentes y estudiantes, u orientadores y estudiantes, sino que también tiene una dimensión que abarca las relaciones entre directivos y docentes, puesto que como se estudiará más a detalle en el capítulo siguiente, la percepción sobre el ejercicio de la

disciplina que tienen los docentes no siempre coincide con la de los directivos, y ello es considerado por los últimos como una fuente de problemas para la escuela, por lo que en esa relación se presenta también un proceso de negociación. Esta parte del análisis se hizo a partir del cruce de percepciones entre docentes y directivos, comparando sus perspectivas e indagando en aquellas cuestiones que difieren entre ellas.

Como se ha venido diciendo, una parte significativa del análisis corresponde al estudio de las trayectorias de los actores, es decir, el conjunto de experiencias que han contribuido a moldear su percepción de las cosas. Esta parte es importante especialmente en lo que se refiere a los docentes, porque por medio de ella se puede conocer qué elementos de su formación han influido decisivamente para que su desempeño en la escuela sea el que presentan y por tanto, visibilizar aquellos que sean perjudiciales para la consecución de los objetivos de la función escolar, incluyendo, por supuesto, la convivencia armónica (Crossley, 2011: 2).

Esa parte del análisis se trabajó indagando sobre las estrategias de los docentes para mantener la disciplina, cómo llegaron a diseñarlas, qué tan efectivas les resultan, y qué tan necesario es adaptarlas a los distintos contextos y situaciones que representa la diversidad de grupos y generaciones de estudiantes. Por su parte, con los directivos se trabajó indagando sobre las transformaciones que su movilidad en el sistema escolar les indujo a hacer, con respecto a su manera de trabajar en los diferentes roles que han desempeñado; es decir cómo fue cambiando su percepción desde que eran docentes, posteriormente subdirectores y finalmente, directores.

Con los estudiantes, se indagó sobre las diferencias que perciben con respecto a la disciplina aprendida en casa y la aprendida en la escuela, con el propósito de analizar hasta qué punto el sistema normativo disciplinario de la escuela es capaz de orientar su comportamiento, o si la influencia del contexto familiar es tal que lo aprendido en casa y en el ambiente social se difumina en el ámbito escolar e incide sobre la convivencia. Esto es acorde a la percepción muy difundida entre los docentes, sobre que los malos hábitos aprendidos en casa se llevan a la escuela y se manifiestan en la conducta de los alumnos, su forma de trabajar, su interacción con los compañeros y la frecuencia de sus actos disruptivos (Goffman, 2006: 26).

Por otra parte, al estudiar la interacción entre los estudiantes y la generación de actos de indisciplina, se analizó la percepción de estudiantes y docentes sobre los casos de alumnos indisciplinados que influyen sobre sus compañeros, para comprender cómo estos actos llegan a ser ritualizados entre los alumnos, y cómo los docentes trabajan para restaurar el orden en clase, lo cual es fundamental para entender los procesos de negociación de la disciplina dentro del aula. En ese sentido, fue especialmente importante la cuestión de la existencia de normas no escritas, ya que su presencia es vital para que esos procesos de negociación puedan producir acuerdos y el foco de atención se consensue (Collins, 2005: 48).

Así, al analizar la información como se ha descrito hasta ahora, se esperaba poder encontrar evidencia que permitiera corroborar la hipótesis de que las distintas percepciones que tienen los actores escolares sobre la disciplina influyen sobre la manera en que conviven, a la vez que propician que tanto la disciplina como la convivencia se transformen a partir de la negociación que se da entre ellos. Esta negociación se encuentra enmarcada por un conjunto de normas escritas y no escritas que operan de forma paralela, facilitando a veces la construcción de acuerdos, y otras, siendo la causa de confusiones que dificultan el ejercicio de la disciplina y el desarrollo de una convivencia armónica.

Se esperaba además encontrar que una parte importante de esa multiplicidad de interpretaciones estuviera asociada al rol que cada actor desempeña dentro de la dinámica de la estructura escolar, puesto que un elemento importante que participa en la construcción de las percepciones sobre las cosas es la identidad, y la misma está relacionada con el tipo de función que los individuos desempeñan dentro de un sistema y con el tipo de redes de relaciones de las que forma parte, ya que aunque es verdad que una persona forma relaciones con una multiplicidad de individuos con distintos roles, la mayoría de sus interacciones son con quienes tienen más afinidad, y ello incide sobre la formación de una identidad y una percepción, que se pueden modificar conforme los individuos cambian de roles y adquieren nuevas responsabilidades (Crossley, 2011: 4, Goffman, 2006: 25).

Asimismo, dado que uno de los supuestos sobre los que se basó la investigación es que la disciplina y la convivencia no son fenómenos monolíticos, sino que por el contrario, están en constante transformación, se esperaba encontrar que durante los procesos de interacción entre los actores, la formación de acuerdos, o en su caso, la generación de

conflictos, no permanecieran estáticos una vez que son abordados, sino que a partir de las distintas situaciones alimentadas por la propia dinámica escolar y en especial, por los tópicos analizados, ambas situaciones se recrearan y se requiriera volver a la negociación, alimentando de esa manera el dinamismo de retroalimentación entre disciplina y convivencia (Saucedo Ramos, 2014: 237).

El análisis de todo lo que se ha descrito hasta ahora entonces, pudo lograrse gracias a la clasificación de la información en códigos que facilitaron la interpretación de los diferentes temas de interés para el estudio, pues derivado de ello fue posible visibilizar las diferencias entre las perspectivas de los actores escolares con respecto de tales temas, así como relacionar esas percepciones con la pertenencia a un grupo, el desempeño de roles particulares que inciden sobre la construcción de estas, y la visión particular de cada actor, derivada de sus trayectorias y experiencias propias. Igualmente, esta manera de operar permitió conocer qué temas son considerados por los actores como más relevantes y por qué, lo cual es fundamental para comprender por qué se convierten en focos de atención y cómo se llega a su consenso, su ritualización y su posible reordenamiento. Estos hallazgos pueden contribuir a que se tenga una mayor información sobre los procesos disciplinarios en las escuelas y tomar mejores decisiones para el establecimiento de sistemas que favorezcan el cumplimiento de los propósitos de la función escolar, incluyendo, por supuesto, el desarrollo de relaciones de convivencia pacíficas y constructivas, atendiendo a las necesidades que el país enfrenta actualmente, con respecto de la pérdida de valores, empatía y solidaridad.



## Capítulo 4. Análisis de resultados

En este capítulo se presentarán los resultados obtenidos de la investigación de campo, y a partir del bloque de modelos teóricos descrito en el capítulo dos se realizará el estudio analítico de la información extraída de los testimonios de los diferentes actores escolares que fueron entrevistados, poniendo en el centro del análisis la cuestión de cómo las distintas maneras de interpretar la disciplina influyen sobre la relación que esta tiene con la convivencia escolar, propiciando la transformación recíproca de ambas dimensiones, que a su vez se ve afectada por la incidencia de los tópicos relevantes de la dinámica al interior de la escuela que fueron seleccionados como parte del problema de investigación. En esta lógica, el análisis interpretativo se fundamentará en la interacción entre los actores, de cuyas dinámicas se desprenden procesos que generan focos de atención a partir de los cuales pueden presentarse disputas o mecanismos de negociación que son parte de la dinámica cotidiana de trabajo en la escuela.

El capítulo comenzará describiendo las distintas maneras en que los actores interpretan la disciplina y cómo fue que llegaron a ellas a partir de los diferentes contextos, situaciones y experiencias particulares que contribuyeron a esa construcción, con el propósito de comprender cómo es que durante la interacción estas interpretaciones se manifiestan y generan disputas en torno a focos de atención relevantes para la dinámica escolar que inciden sobre el desarrollo y ejercicio de la disciplina y la convivencia.

Posteriormente, se analizará cuáles son las repercusiones que sobre la convivencia tienen los distintos modos de ejercer la disciplina por parte de las figuras de autoridad en la escuela, derivados justamente de las interpretaciones que hacen de ella, configurando distintos tipos de interacción que conducen a una multiplicidad de situaciones orientadas por los tópicos relevantes de la vida escolar, que a su vez inciden de vuelta sobre los mecanismos de interpretación y ejercicio de la disciplina.

Finalmente, se hablará de los procesos y mecanismos de negociación que se presentan en las interacciones cotidianas entre los actores escolares, con el objetivo de superar la tensión surgida a raíz de las disputas por los focos de atención que se forman como

consecuencia de la multiplicidad de interpretaciones e intereses sobre ellos, y que permiten que el dinamismo escolar se mantenga activo.

#### **4.1. La interpretación de la disciplina y su relación con el papel que desempeñan los actores en la trama escolar**

En el segundo capítulo se abordó la cuestión de cómo los sujetos construyen sus percepciones e interpretaciones de las cosas a partir del conjunto de experiencias que surgen con cada interacción con otros individuos, y que son acumuladas en un acervo al que recurren para afrontar las situaciones de la vida cotidiana a las que se ven sometidos. Se dijo también que en la construcción de esas percepciones intervienen elementos de los marcos de referencia que cada actor contemple como guías para orientar su comprensión de la realidad y su comportamiento, que sin embargo, no permanecen estáticos, sino que se van modificando como resultado de las interacciones que los sujetos tienen a lo largo del tiempo, y de la influencia de los contextos cambiantes dentro de los que se desarrollan, que están relacionados, entre otras cosas, con los ambientes y tipos de interacciones que los actores van experimentando en diferentes momentos.

De este modo, aunque las prácticas cotidianas derivadas de las interacciones situacionales pueden ser ritualizadas a partir del consenso en torno a los distintos focos de atención que se derivan de los encuentros constantes, esos rituales no se mantienen por siempre, sino que como consecuencia de la transformación de las percepciones de los individuos, se transforma también la perspectiva sobre el foco de atención y es necesario negociar nuevamente para alcanzar un consenso.

Trasladando lo anterior al objeto de esta investigación, y de acuerdo con la evidencia que se obtuvo de los testimonios de los actores, fue posible corroborar que las interpretaciones que ellos tienen de la disciplina, y por consiguiente, la manera en que la ejercen, han sufrido transformaciones derivadas de las experiencias que han tenido a lo largo de sus trayectorias de vida, y en el caso particular de los adultos, esas transformaciones han sido motivadas en buena parte por los ambientes y tipos de trabajo en los que han

desempeñado, ya que cada uno de ellos ha significado un conjunto particular de elementos que contribuyeron a modificar sus marcos de referencia para, como se describió en el párrafo anterior, orientar su comportamiento en función de ellos y poder responder efectivamente a las situaciones que tales ambientes y trabajos les exigían.

Ahora bien, a pesar de que todos ellos convivan en un mismo ambiente y contexto, que es la escuela secundaria, no significa que todos tengan los mismos marcos de referencia, ni mucho menos, sino que como se explicó también en el segundo capítulo, durante la interacción se presentan dos tipos de dimensión: una a nivel colectivo y otra a nivel individual, lo que significa que por una parte, los individuos interactúan orientando su comportamiento por las disposiciones, normas y situaciones provenientes del contexto institucional que representa estar en una escuela y que afecta a todo el colectivo, y por otra, lo hacen atendiendo a los marcos subjetivos que han construido durante sus vidas en función de sus propias experiencias y percepciones, y que de hecho continúan construyendo durante su estancia en la escuela, de tal manera que los actores se desenvuelven entre ambas dimensiones, orientando sus conductas a partir de los marcos referenciales derivados de una y otra.

En ese sentido, en la construcción de tales marcos están presentes elementos simbólicos que contribuyen a forjar una identidad que incide en la manera en que los actores desempeñan un papel dentro del ámbito escolar, y que tiene también repercusiones sobre los modos de interpretar y ejercer la disciplina, y por tanto, sobre la interacción entre ellos. Esos elementos simbólicos están asociados con la construcción sociocultural de lo que representa cada una de las figuras escolares, y que en cierto grado influye sobre la percepción que tienen los actores acerca de cómo deben comportarse dentro de la escuela de acuerdo a tales representaciones.

Así, por ejemplo, se espera, al menos desde una perspectiva tradicionalista que todavía puede observarse frecuentemente en la sociedad mexicana, que los jóvenes estudiantes sean obedientes de la autoridad del docente y las otras figuras escolares, y que un estudiante que sea bien portado y disciplinado es aquel que permanece quieto y no ocasiona problemas. Sin embargo, desde perspectivas recientes, se espera del alumno proactividad, desarrollo de un criterio propio, buen desempeño académico y actitudinal, y en general, una

mayor participación en el proceso educativo. En esa misma lógica, se esperan también del docente cierta conducta y ciertas cualidades al desempeñar su labor, que son distintas a las que se esperan de un directivo, de un prefecto o de un orientador (Ornelas, 2011: 136).

Esta influencia del imaginario cultural colectivo contribuye a la construcción diferenciada de las interpretaciones de la disciplina atendiendo al papel de cada actor en la escuela, pero tal diferenciación no conduce necesariamente a una dinámica armónica u orquestal del trabajo escolar, sino que como se verá a lo largo de este capítulo, es una fuente de tensión entre los actores, quienes desde su posición y función, defienden su perspectiva, lo que les lleva a tener que negociar y renegociar los focos de atención que se derivan de la vida escolar, dado que como se explicó antes, la formación de rituales no se mantiene todo el tiempo, sino que se mantienen transformándose, orientados por los cambios en las percepciones que resultan de las interacciones y las diversas situaciones e intereses que se generan en ellas.

Por lo tanto, la interpretación que los docentes hacen de la disciplina tiene que ver con una cuestión filosófica sustantiva relacionada con la formación y desarrollo de hábitos y valores, así como el respeto a las normas. En esta lógica, algunos docentes aseguraron que la disciplina “es un valor que se le inculca a las personas con el cual se les hace responsables” (sic), o también que “es un conjunto de normas o de hábitos que se tienen que llevar a cabo para llegar a un fin común” (sic), y que “es el acato a las reglas establecidas. Llevar un orden en toda actividad. Cuando hay disciplina, y todos los que están involucrados en determinado proceso saben lo que deben hacer, es muy probable que se alcancen los resultados esperados” (sic).

Desde esta visión, el objetivo de la disciplina es que los individuos lleguen a ser responsables y productivos, pues se tiene la percepción de que siendo disciplinados, el trabajo y de hecho, las actividades de la vida cotidiana pueden desenvolverse de mejor manera. En ese mismo tenor, entre los docentes en general se tiene la visión de que la disciplina implica un proceso; una secuencia de actividades que de realizarse en tiempo y forma favorecerán el alcance del propósito de la mejora de las personas. Y en ese proceso, la emulación es vital, desde su perspectiva, pues consideran que los estudiantes, quizá por su juventud e inexperiencia, llegan a la escuela sin saber qué es la disciplina y se les debe enseñar en qué

consiste, en una dinámica en la que es esencial la prédica con el ejemplo del propio docente, orientando ese proceso hacia la comprensión de que ser disciplinados es lo mejor para ellos.

En el proceso de construcción de esta visión filosófica sustantiva de la disciplina pueden observarse elementos analíticos que fueron descritos al inicio de este apartado, como el relacionado con la orientación de la labor docente a partir de marcos de referencia socioculturales edificados en torno a la figura del maestro. En esa dinámica, el hecho de que sean los docentes quienes ejercen el papel educativo por antonomasia, que es el de enseñar dentro del aula, contribuye a alinear la percepción que ellos mismos tienen de su labor con aquella emanada de la construcción sociocultural de la figura docente.

Dentro de esa figura, el papel del docente consiste en ser un formador y un agente de cambio a través del trabajo que realiza todos los días con sus estudiantes, de manera que para cumplir con esa función encomendada por la sociedad, recurren a interpretar la disciplina desde esa parte de ella que está relacionada con la puesta en marcha de los mecanismos de auto construcción y crecimiento para alcanzar la auto realización progresiva de los jóvenes (Latapí Sarre, 2003: 95).

Por otro lado, al concederle el docente una gran importancia a la emulación como factor cardinal del proceso educativo, puede advertirse en su entendimiento de la disciplina la presencia del elemento ritualizante del análisis, puesto que como se dijo en su momento, en un ritual, dos o más personas son afectadas mutuamente por sus presencias, y enfocan su atención en una actividad común que les hace ser conscientes de ser partícipes de la misma, y que deriva en una experiencia emocional compartida que estará latente en experiencias futuras (Collins, 2004: 48).

En ese sentido, cuando un docente reconoce, a partir de la interpretación que hace de la disciplina, que la formación de hábitos y valores asociada con esa interpretación descansa sobre la prédica del ejemplo, está siendo partícipe de la construcción de un ritual cuyo propósito, desde su perspectiva, es que sus estudiantes aprendan a ser disciplinados y derivado de ello, pueda cumplir con su labor. Así lo dejaron ver en sus testimonios: “La mejor manera de construir disciplina es con el ejemplo. Uno tiene que trabajar de acuerdo a lo que pide. Tiene que haber una planeación para las clases para que el alumno se de cuenta de que hay una estructura sobre la que se trabaja” (sic).

Ahora bien, se dijo antes que las experiencias e interacciones que tienen los actores contribuyen a modificar sus percepciones e interpretaciones de las cosas y las situaciones, y en esa lógica, los docentes normalistas entrevistados reconocieron que la idea que tienen actualmente de la disciplina no es la misma que han tenido siempre, sino que ha cambiado como consecuencia del proceso de tránsito de la escuela Normal al trabajo formal en la escuela.

De acuerdo con varios testimonios, al terminar su formación profesional, tenían una concepción sobre los estudiantes “como personas adolescentes incomprendidas por los adultos a los que los docentes, por medio de su conocimiento y su manera de interpretar y ejercer la disciplina, van a ayudar a orientarse” (sic). Pero la realidad a la que se enfrentaron ya trabajando al frente de sus grupos fue distinta, puesto que experimentaron la agencia de los estudiantes que desafiaba aquello que aprendieron teóricamente en la Normal, y entonces, esa visión casi idílica del profesor como salvador se va transformando en la del profesor como formador negociador<sup>5</sup>, y en consecuencia, también cambió su visión sobre la disciplina. El siguiente testimonio puede dar cuenta de ese proceso: “Al principio actuaba de una forma arbitraria, porque pensaba que lo que me funcionaba a mí le tenía que funcionar a mis alumnos, pero ya con la experiencia y los cursos, uno se va volviendo más flexible. Uno le va preguntando al alumno o a los padres de familia cuál es el fin que persiguen. Es importante tener una comunicación constante con el alumno y el padre de familia” (sic).

En ese caso, el acervo de conocimientos y experiencias que los docentes tenían hasta ese momento no representó completamente una solución para la situación que estaban enfrentando, de modo que tuvieron que gradualmente modificar el marco de referencia que tenían para adaptarse al nuevo contexto que vivían, y en esa dinámica, las experiencias que fueron acumulando a lo largo de los años, y que a través del método de prueba y error les permitieron salir adelante en su labor, contribuyeron a que su interpretación de la disciplina se modificara y continúe haciéndolo hasta la fecha, pues los contextos se transforman constantemente.

---

<sup>5</sup> Algunos docentes incluso expresaron considerarse mediadores en el proceso educativo, pues aseguraron que su forma de trabajo consiste en proponer estrategias a los alumnos y que se decida colectivamente la más adecuada.

En lo que respecta a los docentes universitarios, su situación estuvo orientada por un desconocimiento de la forma de trabajo con adolescentes, por lo que aunque su interpretación de la disciplina coincide con la de los normalistas en cuanto a su función formativa sustantiva, se perciben en desventaja en comparación con ellos, por no estar formados en estrategias pedagógicas y en particular en lo que respecta a la disciplina, por lo que debieron ir las aprendiendo sobre la marcha, modificándolas igualmente a raíz de sus experiencias de interacción con los estudiantes. Por ejemplo, un docente universitario relató lo siguiente sobre su ingreso a la docencia: “Me fue difícil, y por eso empecé a tomar los cursos de nivelación pedagógica, porque había que comprender la conducta y la psicología del adolescente” (sic).

Por otro lado, para los estudiantes, la disciplina es una cuestión que está muy relacionada con lo conductual, pues consideran que una persona disciplinada es aquella que sabe comportarse como se lo indican, y que respeta las normas; una persona que hace las cosas bien cuando y como se lo señalan. De hecho, varios fueron enfáticos al mencionar que los alumnos más disciplinados son los que demuestran una actitud muy recta con respecto a las normas, y que siguen los lineamientos que la sociedad, sus padres o la escuela les señalan. Señalaron que esta manera de entender la disciplina ayuda a tener clara la visión de lo que tienen que hacer para aplicarlo en la vida y en la escuela para ser exitoso. Expresaron cosas como “ser disciplinado significa que debo de comportarme lo mejor que pueda en la escuela” (sic), o “para mí, es acatar reglas y en cierto modo ser muy recto ante las normas y reglas que haya” (sic), e incluso: “Cuando los alumnos o personas se portan correctamente y no levantan la voz” (sic).

Esta interpretación de la disciplina puede estar relacionada con los sistemas de refuerzos que suelen utilizar los padres y los educadores para moldear el comportamiento de los niños. Estos sistemas recompensan el buen comportamiento, sin necesariamente ofrecer una causa formativa que permita a los niños entender por qué deben comportarse adecuadamente, sino que simplemente son condicionados a que si lo hacen, recibirán algún beneficio. Entonces, si los niños crecen con esa visión, resulta natural que al llegar a la secundaria interpreten que la disciplina es quedarse callados y obedecer a los profesores,

teniendo como recompensa buenas calificaciones, sin que comprendan las motivaciones más profundas y formativas de la disciplina (Ruiz del Castillo, 2002: 60 – 65).

En esta lógica, al igual que lo expresado anteriormente sobre los procesos de emulación que según los docentes son relevantes para conseguir los propósitos de la enseñanza, la disciplina que aprenden los niños desde el hogar está fuertemente sustentada en lo que observan y experimentan ahí, dado que al ser los padres de familia los primeros referentes actitudinales, los ejemplos que se toman de las relaciones familiares son determinantes para construir una interpretación de la disciplina que posteriormente será trasladada al ambiente escolar.

En ese sentido, y tomando en cuenta a Crossley (2011), las relaciones se construyen en forma de trayectorias iteradas que remiten a componentes emocionales surgidos en la interacción que permiten a los individuos tener una expectativa de las situaciones, de modo que si las experiencias que tienen los niños en casa en torno a la disciplina y a sus relaciones con los adultos o figuras de autoridad generan emociones tales que les conminen a guardar la compostura cuando están en presencia de alguno, sería comprensible que al llegar a la escuela mantuviesen esa conducta.

No obstante, aunque interpreten de esa manera la disciplina, si en el salón de clases no se presenta de forma constante el tipo de refuerzo al que están acostumbrados, o perciben que las normas pueden doblarse o quebrantarse sin que haya consecuencias graves, modificarán su comportamiento hacia la disrupción, pero mantendrán el orden en aquellos espacios en los que sí perciban un control severo de la disciplina. En ese punto conviene remitirse nuevamente a Collins y su explicación sobre las redes de relaciones que forman los individuos, ya que al estar formada esta por distintos actores con distintas perspectivas y distintos modos de comportarse, cada actor experimenta las situaciones de acuerdo al tipo de interlocutor con el que se encuentre.

Tratándose de la disciplina, y de nuevo, recordando que las interacciones remiten a un componente emocional, si la interpretación que tienen los estudiantes de ella es sobre cuestiones conductuales, cuando el estilo del docente con el que están interactuando no les remite a una emoción que les orille a permanecer callados y tranquilos, modificarán ese comportamiento hacia otro en el que puedan sentirse más libres y relajen la disciplina, de



manera que cada vez que estén en presencia de ese docente, repetirán ese comportamiento, construyendo una trayectoria iterada fundamentada en la laxitud de la disciplina.

Estos cambios de actitud tienen que ver con la heterogeneidad en las formas de trabajo de los docentes, pues en sus testimonios, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados aseguraron que cuando el grupo percibe que un determinado profesor tiene una manera laxa de ejercer la disciplina, algunos estudiantes comienzan a dejar de trabajar con el mismo ritmo que tenían al inicio del ciclo escolar y empiezan a distraerse y distraer a otros compañeros, platicando, jugando, molestándose y en general interrumpiendo la clase constantemente. Si esas conductas no son frenadas desde las primeras etapas por el profesor, el resto de compañeros imitarán a los primeros hasta que se pierda por completo el control de la clase.

En ese sentido, un estudiante se expresó de esta manera: “Si un profesor no tiene la capacidad para disciplinar a su grupo y se deja llevar y no toma en cuenta las conductas, el grupo se le va de las manos. Son cosas que tendría que cambiar el profesor. Algunos alumnos observan que un maestro no es tan estricto o no le importa que su grupo esté bien disciplinado y los alumnos se aprovechan de esto y se comportan mal, porque son conscientes de que el maestro no les va a decir nada” (sic). Nuevamente, esta diferenciación de comportamientos está relacionada con las redes de relaciones que tienen los jóvenes, ya que como se dijo, enfrentarán cada situación de acuerdo con las emociones experimentadas en encuentros previos y con la expectativa hacia el futuro, que en este caso tiene que ver con poder comportarse libremente, en contraste con situaciones en las que la emoción a la que remite el docente en cuestión les conmine a mantener el orden.

Así, aunque las experiencias aprendidas en casa sobre cómo debe ser la disciplina contribuyan a construir marcos de referencia que orienten una interpretación conductual relacionada con el mantenimiento del orden, si en la escuela no se percibe una continuidad en ese ejercicio, esa interpretación se verá modificada al menos cuando la situación lo permita. A esto debe añadirse la cuestión de que la escuela secundaria es un escenario en el que se presentan procesos de configuración sociocultural de las identidades juveniles que involucran relaciones de fuerza en pugna no solamente entre los jóvenes y las figuras de autoridad, sino también entre ellos mismos. En ese sentido, las escuelas secundarias son espacios de tensión que afectan los mecanismos de identificación de los adolescentes, ya que

las dinámicas, por un lado de aglutinamiento, y por otro, de fragmentación (dimensiones colectiva e individual de la interacción), les conducen a reconocer la pertenencia a ciertos grupos, al mismo tiempo que rechazan compartir características de otros. Como consecuencia de esto, la construcción de la identidad adolescente dentro de la escuela secundaria atraviesa procesos de disputa y negociación con las representaciones dominantes de autoridad y con sus pares, lo cual afecta y modifica su interpretación de la disciplina y les faculta para exigir un papel dentro de la trama escolar, que se encuentra diferenciado de aquello que aprendió en casa y les convierte en agentes dentro de la dinámica escolar (Reyes Juárez, 2016: 121 – 122).

Ahora bien, para las orientadoras y trabajadoras sociales, la disciplina es interpretada como una cuestión normativa a partir de la cual se pretende establecer el orden y organizar las dinámicas de trabajo e interacción, pues en sus testimonios expresaron que ser disciplinado significa respetar las normas para evitar problemas y sanciones, lo cual acerca su visión a la de los estudiantes: “Nosotros lo manejamos más enfocado al área de límites, normas y reglas. Nosotros les damos pláticas a los jóvenes para que ellos puedan entender los acuerdos para la convivencia” (sic); “Orden. Organización. La disciplina tiene que ver con la actitud de trabajo, de emplear valores y principios. Sí tiene que ver con orden y con conocimientos” (sic).

La disciplina, interpretada de esta manera, combina tanto elementos conductuales como formativos, puesto que por un lado es entendida como un medio para sancionar o en su defecto, disuadir los comportamientos disruptivos, lo cual persigue el propósito de modelar la conducta mediante el refuerzo negativo que representa la sanción. Pero por otro lado, la toma de acuerdos a través de una comunicación asertiva y del compromiso de las partes busca que los estudiantes sean partícipes de la negociación que se está llevando a cabo, y no simples sujetos recibiendo una condena, y de esta manera tomen conciencia de cuál fue su falta, qué consecuencias trajo y cómo puede llegarse a una solución sustantiva que propicie la comprensión de la importancia de actuar conforme a las normas, no como sistema punitivo, sino como regulador de las relaciones de convivencia.

En la manera de interpretar, pero sobre todo, de ejercer la disciplina por parte de estas figuras escolares pueden notarse los mecanismos de construcción de consensos en torno al

foco de atención que representa la manera de comportarse de los estudiantes, así como la reminiscencia a marcos referenciales constituidos por sistemas normativos, ya que el proceso a través del cual cumplen su función implica la negociación con el estudiante que haya cometido algún acto disruptivo para que este se comprometa a acatar el compromiso derivado de la solución que se le confiera a la situación. Dicha solución no proviene de la improvisación de una sanción, sino de la orientación por el marco que representan las normas establecidas *a priori* tanto por las autoridades educativas como por los reglamentos internos de la escuela.

Además, por medio de estas estrategias para abordar y solucionar problemáticas, las orientadoras y trabajadoras sociales están ejemplificando cómo las percepciones y conductas pueden ser modificadas a partir de la interacción y de la comunicación entre las personas, que tal como relata Collins, posibilita a los individuos tomar conciencia de que forman parte del foco de atención, y derivado de ello, generar una experiencia emocional cuyo objetivo en este caso, es disuadir al estudiante de volver a cometer actos de indisciplina.

Esta noción de las orientadoras y trabajadoras sociales, con un fuerte vínculo con la cuestión normativa y con el propósito de evitar conductas disruptivas puede deberse a la naturaleza de la labor que desempeñan, pues como ya se ha dicho en apartados anteriores, trabajan con casos de estudiantes cuyo comportamiento disruptivo ha superado los límites tolerables por un profesor y es necesaria la intervención de la figura del orientador o trabajador social para encontrar una solución al problema.

Estos actores intervienen *a posteriori*, lo que implica que alguna parte del proceso disciplinario dentro del aula falló y es necesario reorientar la conducta del estudiante hacia actitudes que le permitan reinsertarse en la dinámica de trabajo para alcanzar los aprendizajes esperados. Aunque se mencionó que puede notarse una cierta cercanía con la interpretación de los estudiantes en el sentido conductual, la labor de orientadoras y trabajadoras sociales no se limita a mantener el orden, sino que también implica desarrollar hábitos y valores para que los alumnos tomen conciencia de que aprender a respetar las normas es parte de su proceso educativo, de tal forma que a pesar del alto peso que para estas figuras tiene la cuestión normativa, y de que desempeñan su papel en la trama escolar orientándose por ello, no excluyen la dimensión formativa de la disciplina, lo que acerca su interpretación a la de

los docentes, siendo un reflejo de aquello que representa su figura en el imaginario cultural colectivo al que ya se ha hecho referencia.

Los directivos, por otro lado, tienen una visión más institucional y colectiva de lo que es la disciplina, pues la relacionan con la consecución de objetivos por medio del orden, las normas y el desarrollo de hábitos a partir del trabajo armónico entre las distintas personas. Es decir, su interpretación es una especie de sincretismo de las distintas visiones que tienen los otros actores, pero con un fuerte componente institucional que se ve reflejado en los testimonios, cuando refieren sus comentarios no a nivel estrictamente personal, sino a nivel escuela.

O sea, sus testimonios están dirigidos al funcionamiento de la escuela como un todo, asemejándose a un estadista que habla de la misión de su nación, a diferencia de los otros actores, que hablaban más desde una perspectiva personal: “La disciplina se debe construir con el entendimiento que es para el mejor funcionamiento de una institución, porque no solamente los alumnos tienen que disciplinarse, sino también nosotros como docentes, como autoridades, debemos entrar en esa disciplina, con profesionalismo” (sic).

En ese tenor, la interpretación de los directivos sobre la disciplina no se limita a lo que respecta a los estudiantes, sino que la extienden a los docentes y al resto del personal que labora en la escuela, en congruencia con esa perspectiva casi empresarial que se enfoca en la gestión, y en la que la disciplina es un sustrato que posibilitará el funcionamiento ordenado de toda la institución. Siguiendo esa ruta, mostraron preocupación por la heterogeneidad en el ejercicio de la disciplina dentro de la escuela, ya que consideran que para que exista el orden y se puedan alcanzar los objetivos planteados es necesario que todas las partes trabajen siguiendo una misma pauta que es marcada por la autoridad, pero tomando en consideración las opiniones y propuestas de todos los actores.

Dicha interpretación es en palabras de los mismos directivos, el resultado de la transición a lo largo de sus distintas etapas profesionales, desde que eran docentes frente a grupo, posteriormente sub directores, después directores y en algunos casos, inspectores. Relataron que en ese proceso, la asignación de funciones cada vez más operativas y burocratizadas fue lo que más contribuyó a que su noción de disciplina se transformara, ya que al tener mayores responsabilidades y estar a cargo de personal, se volvió necesario asumir

el papel de autoridad, y ello conlleva en cierto grado tratar de manejar a los subalternos desde una visión propia. Esa transformación en la interpretación a lo largo de sus etapas profesionales, como ya se ha dicho, se debe a que las percepciones de los sujetos se modifican en función de los cambios de contextos y situaciones en los que se desenvuelven, y a la expansión de la red de relaciones que han formado.

Al ir cambiando de adscripción, los directivos tienen que ir modificando los marcos referenciales que orientan sus acciones, puesto que no es lo mismo atender a un grupo de estudiantes que ser una autoridad, ya que el conjunto de personas a su cargo ahora incluye adultos con distintas formaciones y criterios, de modo que es necesario emplear otro tipo de estrategias de trabajo, y eso requiere modificar percepciones e interpretaciones, que en este caso tienen mucho que ver con las normas y reglamentos, ya que existe una diferencia entre recibir las órdenes y darlas, y además supervisar que se cumplan.

Asimismo, el componente simbólico de la construcción sociocultural de la figura del directivo influye para tener otras actitudes y otras interpretaciones acerca de cómo debe desempeñarse en su nueva función, y ello implica cambiar el modo de interactuar con los que antes eran sus pares, además de, como ya se dijo, ampliar las redes de relaciones con otro tipo de actores que contribuyen a que la identidad en la trama escolar se transforme y con ello, la visión sobre el ejercicio y significado de la disciplina.

Finalmente, los prefectos interpretan la disciplina como el desarrollo de hábitos que se extiende a todas las esferas de la vida con el objetivo de alcanzar el éxito. En ese proceso, argumentan ellos, “la escuela es una institución en la que los estudiantes van puliendo y perfeccionando esos hábitos, lo cual se manifiesta en la mejora del aprovechamiento” (sic). Como parte de ese proceso, la manera en que los prefectos entrevistados cumplen su función es dialogando con los alumnos para ayudarles a comprender la importancia que tiene para ellos ser disciplinados y acatar las normas, porque son para su beneficio. Se trata, en sus propias palabras, de “hacer un pacto con los estudiantes para que no perciban las estrategias disciplinarias como una imposición, sino como un medio para desarrollarse adecuadamente.” Al igual que los docentes, destacaron la importancia del ejemplo como parte del proceso formativo: “La cuestión del ejemplo es crucial, porque si la autoridad que exige la disciplina no la desarrolla en su propia figura, la contradicción provocará en los estudiantes confusión

y que el propósito no se cumpla, y al contrario, se obtengan resultados contraproducentes” (sic).

En ese sentido, la interpretación de los prefectos es bastante similar a la de los docentes, pues como se recordará, la perspectiva de estos tiende a lo filosófico, a comprender la disciplina como un proceso para desarrollar hábitos y valores orientados hacia la mejora de las personas. Podría esperarse que dado que los prefectos se ocupan en general de supervisar que exista orden en los diferentes espacios escolares, y que parte de su labor incluye llamar la atención a los estudiantes que estén quebrantándolo, su interpretación de la disciplina estuviera más orientada hacia la obediencia a las normas y el orden, de manera semejante a como la interpretaron las orientadoras y trabajadoras sociales, pero lo que resultó fue una interpretación más axiológica.

No significa eso que los prefectos se olviden de las normas y el orden al ejercer su función, sino que la consideran parte de un proceso formativo profundo encaminado al mejoramiento de los estudiantes. Esa visión se ve reflejada en su estilo relatado de trabajar, que consiste en dialogar y comunicarse con los estudiantes para contribuir a formar en ellos la conciencia sobre el comportamiento adecuado para su desarrollo personal. La ubicuidad que requiere su labor les permite ese diálogo, ya que a diferencia de los docentes, cuya mayor interacción con los estudiantes es dentro del aula, o de los orientadores, que la tienen en sus departamentos, los prefectos pueden interactuar con los alumnos en distintos espacios y momentos, lo que les permite captar información privilegiada que propicia que esa comunicación que describen se presente, y por lo tanto, la figura del prefecto cobra gran relevancia, pues son una figura con la que los alumnos pueden desenvolverse de una manera distinta a como lo hacen con el resto de figuras de autoridad en la escuela.

A partir de este análisis por tipo de actor dentro de la trama escolar, puede observarse que la interpretación que cada uno hace de la disciplina está asociada con el papel que desempeñan en esa trama, dado que el conjunto de elementos ontológicos y simbólicos que inciden sobre esa identificación como actores particulares termina por repercutir en la manera en que ejercen su función, dentro de la cual la disciplina es fundamental, pues es el fundamento a partir del cual diseñan sus estrategias de trabajo unos, y orientan su comportamiento otros. Sin embargo, como se pudo observar, las interpretaciones que hacen

los actores de la disciplina no han permanecido inmutables, no solamente a lo largo de sus trayectorias profesionales, sino en el transcurso de un ciclo escolar. Esas transformaciones, como se verá en el apartado siguiente, son motivadas por tópicos relevantes de la vida escolar que a partir de los intereses que los actores tienen en ellos generan fenómenos complejos que tienen incidencia no únicamente sobre la interpretación y ejercicio de la disciplina, sino además sobre los modos de interacción entre los actores, que configuran distintas dinámicas de convivencia y tienen repercusiones sobre el funcionamiento de la escuela.

#### **4.2 Las distintas interpretaciones de la disciplina como fuente de interacciones complejas afectadas por el interés en los tópicos relevantes de la vida escolar**

En lo que respecta a la manera en cómo los actores llegaron a entender o interpretar la disciplina, en sus testimonios, la respuesta unánime fue que lo hicieron a través de la experiencia. Es decir, todos manifestaron haber llegado a ser disciplinados o en su defecto, a reconocer qué es la disciplina, por medio de la interacción y el aprendizaje vivencial a lo largo de sus distintas etapas de vida. Los docentes, directivos y el resto de actores adultos, desde su formación profesional y hasta su situación actual, atravesando en ese proceso distintos cambios en función de los diversos contextos de los distintos centros de trabajo en los que han laborado, mientras que los estudiantes relataron haberlo hecho desde la educación que recibieron en casa y posteriormente en la primaria y ahora en la secundaria.

Ninguno relató haber recibido jamás antes de ingresar a la secundaria, ya sea como estudiante o como docente, ningún taller, clase, sesión o actividad formal alguna acerca de qué es la disciplina y cómo puede ejercerse dentro de la escuela, sino que todos la fueron conociendo a “fuerza de experiencia, observando, analizando, pero sobre todo, vivenciando el comportamiento de los otros y adaptándose a las situaciones” (sic). Esto es importante para la siguiente parte del análisis porque es un antecedente que permite aproximarse a la comprensión de la manera en que los actores escolares enfrentan las situaciones que se les presentan en el ambiente escolar y sobre todo, cómo sus perspectivas van cambiando a lo largo del tiempo en función de las distintas interacciones que tienen.

Conviene comenzar por describir las interpretaciones que los sujetos tienen de la convivencia, para posteriormente relacionarla con la que tienen de la disciplina y así indagar sobre la dinámica existente entre estas dos dimensiones y relacionarla con la incidencia de los tópicos relevantes seleccionados para este estudio. Así, entre los actores escolares existe una mayor homogeneidad en cuanto a la interpretación que tienen de la convivencia en comparación con la que tienen de la disciplina, pues en general, la noción que tienen de convivencia es la del conjunto de interacciones y relaciones entre personas para vivir pacíficamente.

Expresaron también ideas relacionadas a esa noción, como: empatía, respeto a la otredad, vivir armoniosamente, en bienestar, que todos se lleven bien, intercambiar formas de pensar, e incluso, al referirse concretamente a la convivencia escolar, se dijo que era una analogía con una familia, pero enfatizando la cuestión de los vínculos afectivos armoniosos. Muy pocos de los entrevistados expresaron que la convivencia no implica necesariamente vivir pacíficamente, sino que también engloba relaciones de otro tipo que pueden darse conflictivamente, pero sí apuntaron todos que al igual que la disciplina, la convivencia se aprende por experiencia.

Ahora bien, en cuanto a la relación que hay entre convivencia y disciplina, varios de los entrevistados expresaron que existe entre ellas un proceso de retroalimentación, pues de acuerdo con sus perspectivas, la disciplina, en su dimensión normativa, sirve para regular la convivencia, pero a partir de las relaciones y encuentros que se presentan como parte de la convivencia, es posible generar normas que regulen situaciones que no habían sido consideradas de antemano por la normatividad existente.

Un directivo se expresó al respecto como sigue: “Para que haya convivencia sana y pacífica debe haber disciplina, respeto y tolerancia. Las personas debemos ejercer los valores para que haya una sana convivencia. Creo que disciplina y convivencia se retroalimentan, porque si no hay disciplina, no habrá congruencia con la convivencia” (sic). No obstante, se encontró que ese proceso de retroalimentación no fluye siempre armónicamente, sino que por el contrario, produce tensiones entre los actores que dan origen a relaciones de interacción complejas que en función del foco de atención que se trate, pueden llegar a transformar tanto la disciplina como la convivencia en distintos momentos. De hecho, ante la pregunta expresa



de si las personas dentro de la escuela interpretan de manera diferente la idea de disciplina y ello dificulta la convivencia, la mayoría de los entrevistados contestó que sí, acompañando su respuesta, en algunos casos, de expresiones como “totalmente”, “por supuesto”, o “sin duda que sí”, lo cual es un indicador cualitativo de las tensiones que perciben los actores en sus interacciones.

Esas tensiones, sin embargo, no se presentan en todo momento, sino que se manifiestan a partir del interés que tienen los actores en los tópicos relevantes que orientan el trabajo escolar. Dichos tópicos se vuelven focos de atención contruidos a partir de una serie de elementos operativos, simbólicos, institucionales y apreciativos que en función del objetivo que tenga cada actor dentro de la interacción pueden dar origen a situaciones de tensión que propicien que la convivencia se transforme y se haga dificultosa, tal y como relataron los actores en sus testimonios.

Además, del resultado de esa tensión puede derivar la manera en que las interacciones se presentarán en el futuro, pues como ya se ha dicho, las situaciones remiten a una emoción que se almacena en el acervo de experiencias y sale a relucir en cada nueva interacción y en la expectativa que se tenga de ella, de manera que si después de esa tensión alguno o varios de los actores generó una emoción negativa, cada vez que el tópico vuelva a convertirse en foco de atención, como seguramente sucederá, dada su importancia para la dinámica escolar, esta emoción se manifestará nuevamente e influirá sobre la situación, construyendo así un ritual que dificulte la convivencia y tenga repercusiones sobre la disciplina.

Dentro de esos tópicos, la normatividad como marco político institucional regulador no únicamente de las conductas y relaciones de interacción, sino también del trabajo en la escuela tiene una gran injerencia sobre la relación entre la disciplina y la convivencia, pues al ser el elemento a partir del cual se establecen las sanciones a quienes presentan comportamientos disruptivos y actos indisciplinados, es una fuente constante de disputas. En ese sentido, la tensión sobre el foco de atención contruido alrededor de la normatividad tiene que ver con la manera en que se aplica, pues en general, existe una percepción entre los actores de que a pesar de que existe una normatividad formal que regula las distintas situaciones dentro de la escuela, su aplicación es discrecional y heterogénea, lo que dificulta

que se la pueda tomar siempre como un referente conductual y por tanto, se vuelve una fuente de tensión.

La percepción de esta heterogeneidad apunta a que la aplicación de la normatividad depende de quién la aplica, sobre quién, y en qué momento lo hace, ya que por ejemplo, los estudiantes aseguraron que dependiendo los estilos de trabajo y las personalidades de los profesores, existe más o menos orden durante la clase, pues el grupo de alguna manera identifica qué docentes son menos estrictos para aplicar las reglas y entonces se pueda relajar la disciplina: “La disciplina varía. Porque ciertos maestros son más estrictos que otros, que dieron al principio más libertad. Los alumnos se dan cuenta de quiénes no les llaman la atención y se comportan mal” (sic).

Esa percepción sobre la heterogeneidad en la aplicación de la normatividad parece estar asociada con la interpretación que los actores hacen de la disciplina, pues al analizar sus testimonios en torno a las maneras en que las normas se aplican, es posible observar una relación con las ideas que expresaron acerca de cómo, desde su papel dentro de la trama escolar, interpretan el significado y ejercicio de la disciplina. Es decir, la manera en que comprenden la disciplina parece extenderse a las formas en que interpretan cómo deberían ejercerse los sistemas normativos, lo cual sería congruente con la premisa de que una vez que los actores han construido un marco referencial a partir del cual orientan su comportamiento, ese marco se extiende a las distintas situaciones de la vida cotidiana para poder afrontarlas en congruencia con aquellos valores que componen al marco. En consecuencia, cuando esas distintas interpretaciones de la disciplina, que como ya relataron los actores, son un elemento que dificulta la convivencia, son extendidas al caso particular de la normatividad, se producen tensiones cuyo origen es su aplicación diferenciada.

Así, los docentes aceptaron que no hay uniformidad ni en el ejercicio de la disciplina ni en la aplicación de las normas y las sanciones, pero argumentaron que actuar así es necesario para cumplir con los propósitos de la clase, porque aunque las normas pueden llegar a ser claras, no todos los estudiantes la interpretan o acatan en la misma medida, ya que algunos, según los profesores, no traen de casa la disciplina necesaria para trabajar y convivir en la escuela atendiendo a las normas, por lo que es necesario que el docente cumpla la doble labor de instruir y disciplinar conforme a la regla, pero es necesario adaptar esa regla a la

situación para poder resolverla, y muchas veces es el elemento subjetivo el que se emplea para ello. En comparación con los estudiantes que vienen de casa con una disciplina suficiente para enfocarse en lo formativo, con los que no, se requieren estrategias distintas, más activas e incluso severas, para que puedan estar en la misma sintonía que los demás y pueda darse el proceso de enseñanza en orden.

En este sentido, es necesario recordar que la interpretación que hacen los docentes de la disciplina está orientada por una cuestión sustantiva y filosófica encaminada a la formación de valores y hábitos para el desarrollo personal de los estudiantes. La aplicación de la normatividad del modo en que relataron hacerlo es entonces congruente con esa interpretación, pues aunque se percibe un elemento conductual en sus estrategias, el propósito teleológico es desarrollar en los estudiantes que no los tengan, los hábitos y valores necesarios para que puedan insertarse correctamente en la dinámica del proceso educativo que transcurre en el aula.

Por otro lado, varios actores coincidieron en que la mayor fuente de conflictos en la escuela relacionados con la normatividad es la existencia de normas paralelas formales e informales dentro del aula, porque se presta a confusión entre los estudiantes y propicia su inconformidad. Un directivo dijo: “Se presenta confusión siempre y cuando en las diferentes áreas, por ejemplo: trabajo social, orientación, docentes y nosotros como autoridades, no tengamos una misma línea. Si unos aplican una medida disciplinaria y otros no, por supuesto que crea confusión” (sic).

En esa tenor se expresaron los estudiantes, pues la molestia entre ellos en relación con esa dinámica se debe a que desde su perspectiva, no existe continuidad en la aplicación de las normas, pues argumentaron que unos días les dicen una cosa, y otros días otra, lo que les conmina a manifestar su inconformidad a los profesores y otras figuras de autoridad, produciendo tensiones que no siempre se resuelven satisfactoriamente, sino que el docente usa su autoridad para imponer su visión. Además, señalaron que la existencia de reglamentos internos para cada clase genera un sistema normativo tan amplio y complejo que obstaculiza el aprendizaje de qué es lo correcto y cuándo y cómo debe manifestarse.

En ese punto, la tensión entre estudiantes y docentes por el foco de atención que representa la normatividad tiene que ver con que de acuerdo con aquellos, usando la

normatividad como argumento (excusa) los profesores intentan imponer sobre los estudiantes su visión de las cosas, pero el problema es que, como ya se describió, el uso de la normatividad suele ser discrecional, lo que propicia sensaciones de injusticia, en especial en lo que respecta a cuestiones en las que la normatividad formal no es suficientemente clara y ello se pone de manifiesto en las sanciones a veces improvisadas..

Lo más común es que la injusticia sea mayormente percibida por los estudiantes que recibieron la sanción o sobre los que fue aplicada la normatividad, y entonces la emoción negativa derivada de ello se manifiesta hacia la relación con el docente o la autoridad involucrada, pero también puede darse en el sentido opuesto. Por ejemplo, las orientadoras y trabajadoras sociales relataron que han presenciado casos en los que algún docente reporta a un estudiante, pero la situación no resulta favorecedora para el docente, y entonces su conducta hacia el alumno torna hacia una especie de persecución que afecta la disciplina y el trabajo en el aula.

Un estudiante relató lo siguiente: “No siempre son exactos con el castigo, porque siempre involucra el tipo de persona que sea, qué tantos reportes lleve, porque no es lo mismo que un compañero que sea aplicado y que sea su primer incidente le vayan a aplicar la misma sanción que a alguien que ya ha caído varias veces en incidentes. Entonces, yo creo que no es igual, a pesar de que haya sanciones específicas para la acción, siempre entra el factor humano, sientes empatía hacia la persona y ahí es cuando decides aplicar el castigo o hablar con la persona” (sic).

Esa molestia de los estudiantes está en sintonía con la interpretación que hicieron de la disciplina, pues como se recordará, para ellos la disciplina tiene mucho que ver con cuestiones conductuales fundamentadas en un mecanismo de estímulos y recompensas, de modo que si el sistema disciplinario en su dimensión normativa no es claro o es demasiado amplio, ellos no podrán recurrir correctamente a él para orientar su comportamiento y caerán en faltas que se manifestarán en sanciones, lo cual a su vez generará en ellos malestar y emociones negativas que marcarán la relación con los docentes y propiciarán dificultades en la convivencia, generando a su vez transformaciones en la disciplina que podrían la dinámica de trabajo en el aula.

Los orientadores y trabajadores sociales reconocieron que existe cierta discrecionalidad en la aplicación de sanciones, y la atribuyen a que a pesar de que existe una normatividad, aplicarla siempre de manera irrestricta puede traer efectos contraproducentes, puesto que no todos los estudiantes provienen del mismo contexto social y familiar, y no se encuentran en las mismas condiciones psicoemocionales, por lo que es necesario adaptar la norma a la situación para que en verdad exista justicia.

Es decir, aunque la interpretación de la disciplina por parte de los orientadores, como se mencionó en su momento, está muy relacionada con el respeto a las normas, reconocen que la aplicación uniforme de ellas no siempre es benéfica, por lo que tiene que intervenir el factor subjetivo del orientador para que la situación se solucione adecuadamente. Apoyando esta aseveración, un docente se expresó así: “Las sanciones no es aplican igual. Se debe al criterio del director, de las orientadoras o de quien esté tomando el caso” (sic).

Ese factor subjetivo es el que puede llegar a producir tensiones no solamente con los estudiantes que reciben la sanción, sino en ocasiones también con los docentes, pues de acuerdo con algunos testimonios, las estrategias que a veces se emplean en el departamento de orientación educativa no son lo suficientemente efectivas para que el alumno que cometió algún acto de indisciplina modifique su comportamiento, sino que son medidas temporales que no atacan el problema de raíz. A esto, en ese departamento contra argumentan que no es labor de su personal resolver los problemas de indisciplina que ocurren dentro del aula, pues eso es responsabilidad del docente a cargo, sino que se encargan de atender situaciones que requieran atención especial.

Una orientadora dijo al respecto de las estrategias disciplinarias de los docentes: “A veces toman su criterio, debido a su formación, a su falta de criterio, a su falta de conocimiento de la ley. Y eso tiene como consecuencias que no haya solución, porque no le hacen ver a los niños que hay una consecuencia por sus actos, y va a crecer la indisciplina porque no se les sanciona adecuadamente. Al llamarles la atención sin la estrategia correcta, no les importa y siguen cometiendo actos de indisciplina más graves como agresiones físicas” (sic).

Esa tensión entre docentes y orientadores puede ser el resultado de la interpretación que cada actor tiene sobre la normatividad, que deriva a su vez de la que hacen de la

disciplina, pues como se describió antes, la visión de los orientadores y trabajadores sociales tiende a una dualidad entre lo formativo y lo conductual, pero las estrategias que emplean para la solución de las situaciones conflictivas, desde la perspectiva de los docentes, se enfocan en lo conductual, de tal modo que son solamente paliativas. Es decir, de acuerdo con la perspectiva de algunos docentes, el enfoque mayoritariamente normativo que le dan los orientadores a la disciplina soluciona transitoriamente las problemáticas, pero resurgen justamente porque no atienden las causas más profundas que tienen que ver con la formación disciplinaria.

Los directivos aseguraron que son conocedores de que los distintos estilos de trabajo de los docentes en lo que respecta al ejercicio de la disciplina y la aplicación de la normatividad provoca que los estudiantes se confundan, porque en ocasiones, lo que refuerza un profesor, otro lo pasa por alto y los alumnos no alcanzan a formarse adecuadamente debido a esa diversidad de prácticas: “Sí, es un problema. Porque a los alumnos les llamas la atención para que entiendan y obedezcan las normas, pero hay docentes que no les ponen límites o no ponen interés por la formación integral del alumno, y al que pone límites terminan viéndolo como un villano” (sic).

Señalaron además que los estudiantes tienen la capacidad de tomar de sus profesores aquello que les resulta más conveniente, y en ocasiones, toman las malas prácticas, la relajación de la disciplina, el quebrantamiento de las normas y la simulación. En ese sentido, expresaron que lo más conveniente para la escuela sería que se tuviera un criterio uniforme para interpretar y ejercer la disciplina y aplicar la normatividad, y así los estudiantes serían formados dentro de un marco homogéneo que permitiría volver más eficiente el proceso educativo, al superarse esa multiplicidad de caminos que los alumnos pueden tomar y que no todos conducen a un buen resultado.

La visión sobre ese criterio uniforme está en correspondencia con la interpretación institucional acerca de la disciplina que hacen los directivos, ya que como se recordará, ellos han llegado a ella a partir de su experiencia con los distintos marcos referenciales que han orientado su proceso profesional desde la docencia hasta la dirección, y les ha permitido modificar sus percepciones y construir una cosmovisión integral sobre la manera de trabajar

en la escuela, en el sentido de que el desempeño de los distintos actores sea guiado por un propósito común, del cual el directivo es el responsable de cumplir.

No obstante, esa interpretación se enfrenta con la que tienen los otros actores, particularmente con la de los docentes, cuya interpretación formativa y sustantiva atiende cuestiones más profundas que la consecución de objetivos burocráticos, y la usan para diseñar estrategias acordes con su propia visión de la aplicación de la normatividad, que no siempre se alinean con la formalidad que piden los directivos y se vuelve entonces un foco de atención disputado que llega a tensar la convivencia entre docentes y directivos cuando surgen quejas sobre el trabajo del docente por parte de los estudiantes o los padres de familia, y el directivo tiene que hablar con él para que modifique algunos aspectos de su manera de trabajar, pero él defenderá su perspectiva.

Si no es posible llegar a un acuerdo, la expectativa sobre la relación estará orientada por la tensión, lo cual tendrá repercusiones sobre la convivencia y el trabajo, puesto que cada nueva interacción remitirá a la emoción generada durante la tensión y complicará la interacción, en especial cuando se trate de tomar decisiones colectivas, pues la experiencia entre ellos conducirá a que se vuelvan antagonistas dentro del grupo de trabajo de la plantilla escolar y dificulte el funcionamiento armónico de la escuela.

Con lo expuesto en esta sección ha podido detectarse la relación que existe entre la interpretación de la disciplina que hace cada actor y la manera en que aplican la normatividad, y cómo ello tiene repercusiones sobre la convivencia que pueden llegar a generar tensiones en la interacción entre ellos y afectar el desempeño de cada uno. Sin embargo, la normatividad no es el único tópico que incide sobre la relación entre la disciplina y la convivencia, lo que significa que la dinámica en esa relación puede volverse aún más compleja cuando esos otros tópicos se convierten en el foco de atención entre los actores.

Como se ha venido anticipando, además de la normatividad, los tópicos que fueron tomados en cuenta para analizar su influencia sobre dicha relación son la evaluación y la participación en la toma de decisiones, ambos, relevantes para la dinámica de la vida escolar y con un potencial significativo para afectar la manera en que los actores escolares conviven y ello, como ya se ha dicho, repercutir sobre el ejercicio de la disciplina, por lo que a continuación toca abordarlos para comprender cómo inciden sobre las relaciones entre los

actores e igualmente, detectar si su interpretación está relacionada con la que se hace de la disciplina.

Así, como se mencionó en capítulos previos, la evaluación es parte de la vida escolar y es un elemento sustantivo del proceso educativo porque permite mejorar la calidad de los aprendizajes y de las estrategias pedagógicas a partir del análisis de los resultados obtenidos. La evaluación además, tiene un componente simbólico, pues existe una relación perceptual derivada de los marcos referenciales socioculturales que apunta a que los promedios más altos son un reflejo del éxito académico, por lo que los estudiantes muestran gran interés en obtener calificaciones altas.

En esta lógica, la concepción cultural acerca de lo que es un buen estudiante, y que como ya se ha hablado, influye sobre la construcción identitaria que se hace de los actores y por tanto, sobre el papel que desempeñan dentro de la trama escolar, está relacionada no solamente con el mantenimiento de una buena conducta, sino también del máximo aprovechamiento académico que se manifiesta por medio de la calificación numérica que es la expresión operacionalizada de la evaluación. A partir de dicha concepción cultural puede comprenderse por qué existe el “cuadro de honor” al que solamente pueden acceder los mejores estudiantes, o en su defecto, los que tienen mejores calificaciones.

Entonces, si se remite el análisis a la interpretación que los estudiantes hacen de la disciplina, que está basada en sistemas conductuales motivados por un sistema de estímulos y refuerzos positivos, puede comprenderse por qué es importante para ellos obtener evaluaciones satisfactorias, ya que ello implica haberse desempeñado bien dentro de la lógica que conlleva el entendimiento de la disciplina como un marco regulador de la conducta. También atendiendo a esa interpretación, puede comprenderse por qué la evaluación se vuelve un foco de atención disputado especialmente con los docentes, pues son ellos quienes asignan con base en sus rúbricas, la cuantificación del proceso evaluativo.

En esa dinámica, y conocedores los docentes de toda esta representación sociocultural que ha sido construida sobre la evaluación, y de la que sin duda son una parte sustantiva, es común que suelen utilizarla como un elemento para mantener el control disciplinario dentro del aula. Es decir, la evaluación es parte del proceso educativo, pero en determinadas circunstancias se vuelve una herramienta para ejercer la disciplina y mantener el orden a



través de un mecanismo de refuerzos negativos que está en sintonía con la interpretación que tienen los estudiantes, de modo que las malas acciones o los actos disruptivos se sancionan numéricamente a través de la evaluación.

La cuestión aquí es que al igual que sucede con la normatividad, los criterios de los profesores para aplicar sanciones no son homogéneos, lo que provoca percepciones de injusticia entre los estudiantes y los incita a cometer actos disruptivos para manifestarse, generando tensiones en la convivencia que pueden llegar a volverse problemas graves que deban resolverse en otras instancias, como el departamento de orientación educativa. Eso se debe a que si el docente, usando un criterio discrecional, decide sancionar un acto de indisciplina mediante la evaluación, y lo hace de una manera que sea percibida por el estudiante como demasiado severa o injusta, la emoción negativa derivada de ello será transportada a cada nueva interacción con el docente como parte de la trayectoria iterada entre ellos, y el estudiante entrará en un estado de rebeldía que afectará la disciplina y puede salirse de control y afectar a todo el grupo si el docente no toma las medidas pertinentes.

Entonces, ¿qué tan efectiva es esta estrategia y cómo repercute en la relación entre disciplina y convivencia? Los alumnos reconocieron que sus profesores sí usan la evaluación como herramienta de control, bajándoles décimas o puntos cuando comenten actos de indisciplina, y lo hacen también como advertencia, de manera que ellos orientan su comportamiento a ese sistema para evitar la sanción, pero reconocieron que no funciona todo el tiempo, especialmente en los últimos periodos del ciclo escolar, cuando saben que ya acreditaron el curso aunque reprueben los dos últimos bimestres, de manera que para varios de ellos pierde importancia la cuestión de la calificación. Asimismo, los docentes reconocieron que incluso desde el principio del ciclo, esa estrategia funciona diferencialmente, ya que hay algunos estudiantes que no modifican su conducta aun cuando les bajen demasiados puntos. Sobre el uso de la evaluación como estrategia disciplinaria, un estudiante expresó: “Sí son bastantes los profesores que hacen esto: echarte la mano si te portaste bien aunque no fueras un buen alumno. Si estabas tranquilo, te ayudaban” (sic). Y con respecto a la efectividad de esta estrategia, un docente contestó: “Funciona al principio. Después el curso va avanzando y no pueden evitar soltarse y ser indisciplinados” (sic).

Existen elementos para afirmar que la evaluación es un tópico que influye en la transformación de la disciplina y la convivencia, pero en diferentes momentos y sentidos a lo largo del ciclo escolar, ya que al principio, como se dijo, mantiene el orden, pero después se va perdiendo, lo que conduce a que se presenten procesos de tensión en los que el foco de atención es el tamaño de la sanción. O sea, dado que bajar unas cuantas décimas ya no tiene efectos relevantes sobre la conducta, el docente recurre a sanciones más severas para restablecer el orden, y la tensión surge justamente, de hasta dónde está dispuesto a llegar el alumno y hasta dónde tolera el docente su comportamiento, porque si el docente simplemente amenaza, pero no lo cumple, el alumno continuará con su comportamiento disruptivo y además servirá de ejemplo para otros que harán lo mismo, al observar que no hay una sanción grave.

Dentro de los factores que pueden explicar el porqué de este éxito diferencial en la utilización de la evaluación como herramienta de control disciplinario, se encuentra el hecho de que la interacción modifica las percepciones de las personas y que como ya se ha descrito, los rituales no se presentan todo el tiempo. En ese sentido, la transformación de las perspectivas de los estudiantes para quienes la cuestión de la evaluación deja de representar un asunto importante puede tener su origen tanto en la dimensión individual como en la colectiva.

En lo individual, la modificación de sus marcos referenciales puede estar asociada a que las relaciones de interacción que ha ido construyendo con sus pares dentro del aula le han provocado emociones tan satisfactorias que lo conducen a enfocarse más en reproducirlas dentro del aula que a poner atención a la clase, lo que tendrá consecuencias en su evaluación, dado que el profesor aplicará las sanciones correspondientes. Esa premisa puede apoyarse en la evidencia empírica relatada por los actores, acerca de que los alumnos indisciplinados pueden influir sobre sus compañeros para que cometan actos disruptivos, construyendo redes de relaciones que pueden abarcar a varios compañeros y conseguir que los marcos referenciales conductuales de incluso los más disciplinados se alteren y se alejen del comportamiento esperado.

Por otra parte, en lo que respecta a la dimensión colectiva, si el grupo detecta que el profesor no establece controles disciplinarios estrictos, relajará el trabajo y la conducta,

volviéndose un grupo indisciplinado que puede influir sobre otros grupos que sean atendidos por el mismo profesor y entonces se construirá una imagen negativa de él que afectará su desempeño y sus relaciones de convivencia con sus demás estudiantes. Aunado a eso, una vez perdido el control, aunque el docente recurra a la evaluación como sanción, su posición como autoridad estará tan dañada frente al grupo que esa autoridad será desafiada constantemente por los estudiantes, propiciando conflictos graves que requieran de la intervención de otras figuras escolares.

La cuestión de por qué esas situaciones le ocurren a algunos docentes y a otros no, puede responderse apelando a Collins, cuando expresa que las conductas de agresión les suceden a los individuos que son percibidos por otros como los más débiles, de modo que no responderán a la agresión, además de que la misma se convertirá en una práctica sistemática, es decir, un ritual.

Trasladar eso al punto que se trata ahora, no significa que se afirme que los estudiantes agredan a los docentes (que sin embargo, sí puede suceder en casos límite), sino que por medio de ello se pretende explicar que en función de los estilos de trabajo, la personalidad y la rigurosidad de los sistemas disciplinarios de los profesores, se les podría clasificar en fuertes y débiles, siendo estos últimos los que tienen sistemas disciplinarios más laxos y no representan una figura que inspire respeto y autoridad para los estudiantes, de modo que durante la interacción en el aula, ellos se comportan de manera indisciplinada porque saben que no habrá repercusiones, dado que la conducta disruptiva ya ha sido ritualizada con ese profesor. En cambio, con los profesores fuertes, la situación será distinta, pues sí hay repercusiones para la indisciplina y entonces, en esa interacción la conducta se mantiene ordenada.

En otra dimensión del análisis con respecto a la evaluación se encuentra la tensión surgida entre docentes y directivos, derivada de los mismos motivos que expresaron los segundos en relación con el propósito de establecer un criterio uniforme en la aplicación de la normatividad. En este caso, los directivos rechazan el uso de la evaluación como herramienta de control disciplinario sancionadora, pues desde su perspectiva, consideran que empleada de esa manera, no aporta cuestiones sustantivas al proceso educativo, y es solo una estrategia arbitraria de los docentes. Estos, por su parte, expresaron que tienen que recurrir a

ello para mantener el orden, y que sí puede usarse como parte del proceso formativo que acompaña su interpretación de la disciplina, ya que enseña a los estudiantes a respetar el orden y a que quebrantarlo tiene consecuencias. Al igual que con la normatividad, la tensión entre directivos y docentes se debe a esta diferenciación en la manera de aplicar las estrategias disciplinarias.

Así, la normatividad y la evaluación son tópicos cuya transformación en focos de atención disputados tiene repercusiones sobre la relación entre la disciplina y la convivencia, pero la fenomenología de la problemática escolar no se limita a esos dos elementos, pues la cuestión de la participación en la toma de decisiones tiene grandes implicaciones en esa relación. En general, y de acuerdo con los testimonios de los actores, existe una percepción de que la dinámica de trabajo en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones en la escuela se ve influenciada por la existencia de diferentes grupos entre la plantilla escolar que de acuerdo con sus interpretaciones e intereses particulares sobre los diferentes temas de la dinámica escolar, se disputan el control para decidir.

Entre varios docentes existe la percepción de que las subunidades de la plantilla escolar se forman a partir de la afinidad ideológica se boicotean o se ponen trabas entre sí al momento de tomar decisiones, con el propósito de, como ya se dijo, tener el control de las mismas. En esa dinámica, varios docentes relataron que algunos de sus compañeros prefieren “aliarse” con los directivos y autoridades para de alguna manera blindarse o protegerse de las posibles represalias implícitas que pudiesen presentarse por no alinearse con la visión del directivo. Asimismo, otros más relataron que esas disputas y trabas se deben a problemas personales entre los docentes y otras figuras escolares, como los prefectos o trabajadores sociales, que salen a relucir en los momentos de tomar las decisiones o apoyar propuestas de alguno de los miembros de la plantilla.

Durante su experiencia como docente, el autor pudo atestiguar que tales situaciones sí se presentan en la dinámica de trabajo en las reuniones entre el personal escolar, y haciendo un análisis más profundo al respecto, podría decirse que esa afinidad ideológica que relataron los entrevistados se trata en realidad de una división formada a partir de los distintos estilos para ejercer la disciplina, pues era común observar que en uno de los bandos se agruparan aquellos actores con concepciones más estrictas sobre la disciplina, el orden y el trabajo en

clase, y por otro, aquellos que tenían estilos más laxos. Derivado de esas diferencias, en las reuniones se presentaban tensiones al momento de tomar las decisiones, teniendo como foco de atención la manera de implementar las acciones particulares sobre los temas que se estaban discutiendo. Esas tensiones se llegan a trasladar a la convivencia entre el personal, lo cual fue corroborado con los testimonios, al preguntar a los actores al respecto.

La formación de sub unidades dentro de un colectivo es una cuestión que se explica a partir del reconocimiento de que las personas suelen rodearse de aquellas con quienes tienen más afinidad, y esta solo se descubre a partir de la interacción y de las emociones satisfactorias que derivan de ellas, lo que propicia que se construya una trayectoria iterada entre ellos y las percepciones sobre las cosas suelen compartirse. Además, esa identidad se fortalece como oposición a la de otra sub unidad y se manifiesta cuando surgen focos de atención que se disputan y cuya pérdida implicaría modificar la conducta y orientarse hacia otra con la que no existe identificación.

De tal modo, cuando la plantilla docente se escinde, lo que se está defendiendo es la propia identidad que se ve reflejada en la interpretación que se hace de las cosas, y en este caso, en la manera de llevar a cabo el trabajo en la escuela, incluyendo la interpretación sobre el ejercicio de la disciplina. Por esa razón es que la cuestión de la toma de decisiones se vuelve tan importante, ya que es una manifestación de la propia cosmovisión construida a partir de los marcos referenciales que han orientado el trabajo de los actores y les han proporcionado estabilidad y seguridad, por lo que cambiarlos conllevaría tener que modificar esos marcos, lo cual no es siempre bienvenido por algunos individuos.

Asimismo, uno de los posibles resultados de la toma de decisiones en una dinámica de tensión como la que ha sido descrita, es que habrá un grupo que se perciba a sí mismo como derrotado, lo cual puede contribuir a que la relación con los miembros del otro grupo esté marcada por una emoción negativa que tenga repercusiones sobre la convivencia. En ese sentido, se les preguntó a los actores si la convivencia entre los miembros de la plantilla escolar tiene repercusiones sobre la dinámica de trabajo en la escuela y en particular, sobre la manera de ejercer la disciplina, y la respuesta unánime fue que sí. En especial, hubo testimonios que describieron que las dificultades en la convivencia entre los docentes se manifiestan más cuando alguno es tutor de grupo, pues llegan a utilizar el desempeño general

del grupo en cuestión como un reflejo del trabajo del profesor y a través de ello extrapolar las tensiones personales.

Por otra parte se encuentran los estudiantes, quienes acusaron de no ser tomados en cuenta para la toma de decisiones sobre cuestiones que les afectan directamente, como el uso que se le da a los recursos que se obtienen de la cooperativa escolar, los festivales escolares, el uso del uniforme y otras prendas de vestir, y el corte de cabello, pues aseguran que esas son cuestiones que cada alumno debería decidir personalmente sin que tuvieran que imponérselas, porque no afectan su desempeño escolar.

Esa exclusión percibida por ellos genera malestar e inconformidad, en especial porque cuando intentan hacerse escuchar, son ignorados. No obstante, algunos directivos aseguraron que para el diseño de los acuerdos para la convivencia sí se toma en cuenta a los estudiantes, aunque reconocieron que los puntos en los que se les concede algo son limitados, porque existen reglamentos ya determinados por las autoridades que deben cumplirse de la manera en la que han sido transmitidos a las escuelas.

Puede verse entonces que la participación en la toma de decisiones detona relaciones complejas entre los actores que tienen repercusiones sobre la convivencia y sobre las transformaciones de la disciplina, y junto con los otros tópicos analizados produce fenómenos de interacción que construyen un código escolar propio que incide sobre la manera en que se desenvuelve la gestión de la escuela. Sin embargo, dado que los códigos escolares se constituyen a partir de elementos particulares de cada contexto escolar, se consideró importante preguntar a los actores si además de los tópicos sobre los que fueron entrevistados existen otros que a su consideración deban ser tomados en cuenta.

La mayoría de los docentes citó la injerencia de los padres de familia, lo cual consideran un problema, porque de acuerdo con ellos, interfiere con su trabajo y con sus estrategias, pues los padres no siempre se preocupan por la escuela en su conjunto sino únicamente por sus hijos y en especial, por la evaluación.

Muchos docentes contestaron que sienten que a veces los padres les quieren decir cómo hacer su trabajo, y ello no solamente genera molestias en ellos, sino que también entorpece su labor, porque en ocasiones la presión es tanta que tienen que modificar las

estrategias que ya habían planeado y ello conduce a transformar algunos de los recursos disciplinarios que emplean regularmente, pero no siempre con resultados óptimos. Además, también se quejaron de que varios padres de familia solo acuden a la escuela cuando su hijo ya está en problemas en cuanto a calificaciones, en lugar de estar pendiente de su desempeño durante todo el proceso educativo. Sin embargo, en el otro extremo, relataron que existen padres que son “demasiado entrometidos” (sic) y asisten con mucha frecuencia a la escuela cuando no es realmente necesario.

Esta molestia de los profesores puede deberse en parte a que solo ellos conocen el tipo de interacciones y dinámicas que se presentan durante el trabajo en el aula, y en función de ello diseñan sus estrategias disciplinarias y de trabajo. En ese sentido, es viable reconocer que los estudiantes no siempre presentan el mismo comportamiento en casa que en la escuela, puesto que las situaciones no son las mismas, y en un ambiente en el que los estudiantes se sientan potenciados por sus compañeros.

Si además estén en presencia de un docente que no representa la misma autoridad que los padres, la conducta se altera, y para remediarlo, el docente recurre a tácticas que no usarían los padres, propiciando que el foco de atención sobre el ejercicio de la disciplina se dispute, y como ya se dijo, en ocasiones el docente tiene que ceder para evitar problemas más graves. Pero al ceder, el docente pierde un poco de su autoridad frente al estudiante en cuestión, y frente al grupo en general, dado que ello representa una puerta abierta para que cualquiera que esté inconforme con la manera de trabajar recurra a ella y entonces el docente pierda recursos.

Asimismo, la percepción que tiene el docente sobre su trabajo, desarrollada a partir de su formación y experiencia puede contrastar con la de los padres de familia, quienes en términos pedagógicos no tienen la misma preparación y además tienen distintas interpretaciones de cómo se debe trabajar y ejercer la disciplina, derivadas de sus propias trayectorias y marcos referenciales que no siempre están orientadas a la formación, sino al ordenamiento conductual. Incluso, podría tratarse de una cuestión cuyo origen sea una especie de lucha por el poder, representado en la autoridad sobre la manera de conducir la clase y ejercer la disciplina, puesto que dentro del aula, el docente es quien asume la responsabilidad por la dinámica de trabajo, siendo ese su territorio, de modo que puede

considerar las intervenciones de los padres como invasiones, involucrando elementos simbólicos que contribuyen a ese malestar expresado.

En términos goffmanianos, el aula es el espacio en el que escenifica su papel de docente, con un libreto y un repertorio histriónico planificado y ejercitado por él, de manera que los intentos de actores externos por modificarlo pueden ser percibidos como una afrenta que puede llegar a tener repercusiones sobre la convivencia con los estudiantes, puesto que podrían trasladar la emoción negativa producida en la interacción con los padres hacia el trato con los alumnos, en especial si derivado de esa interacción, el docente se ve obligado a modificar sus estrategias disciplinarias o evaluativas.

Como ha podido verse hasta ahora, el conjunto de fenómenos de interacción complejos que se desarrollan entre los actores propician la formación de un código escolar que tiene repercusiones sobre las dinámicas de transformación de la disciplina y la convivencia. En general, esos fenómenos tienden a la tensión, que como se ha descrito, tiene su origen en los distintos papeles que los actores representan dentro de la trama escolar, lo que a su vez está muy relacionado con la interpretación que hacen de la disciplina.

No obstante, esas tensiones no impiden que la disciplina pueda darse como un elemento indispensable del trabajo escolar, ni que la convivencia se vea tan afectada que las problemáticas surgidas de ella impidan que la escuela cumpla con sus funciones. Esto es un indicio de que entre los actores existen procesos de negociación y de gestión escolar que les permiten superar esas tensiones y construir acuerdos que si bien son susceptibles de ser transformados constantemente como consecuencia de las transformaciones en sus percepciones e intereses, propician que el proceso educativo pueda fluir, fomentando la comunicación y el diálogo. En el apartado siguiente entonces, se abordará lo relativo a esos procesos, para comprender qué elementos provenientes de los marcos referenciales de los actores se manifiestan durante la construcción de los focos de atención, y permiten la formación de acuerdos y compromisos, y qué repercusiones tienen en las interpretaciones de la disciplina de los actores.



### **4.3 Los procesos de negociación como mecanismo para superar tensiones entre los actores escolares, y su relación con la transformación de la disciplina y la convivencia**

Aunque, como se ha visto, las distintas interpretaciones que los actores escolares hacen de la disciplina influyen en la generación de una dinámica de convivencia dificultosa entre ellos, manifestándose en los distintos mecanismos de ejercicio de los tópicos de la vida escolar que dan origen a tensiones, la escuela no es un medio social anárquico, sino que a pesar de esas diferencias percibidas y de las problemáticas que pudiesen resultar de ello, es posible trabajar, relacionarse, cumplir objetivos y respetar y hacer respetar las normas y la disciplina, de manera que debe existir algún mecanismo que posibilite la existencia del orden y la solución de conflictos.

De acuerdo con los testimonios de los actores, ese mecanismo es la negociación, y se presenta en distintos niveles, contextos y momentos, y es de hecho, el sustrato de la dinámica de las interacciones dentro de la escuela. Ocurre dentro del aula, en el departamento de orientación escolar, en las juntas de consejo técnico, durante el periodo de evaluación y en otras situaciones que en su conjunto dinamizan la vida escolar.

La negociación es sin duda, un proceso de interacción, puesto que los individuos que participan en ella se encuentran frente a frente, intercambian ideas, emociones y percepciones, y son influidos mutuamente por sus presencias, definiendo una situación dentro de la que se construye un foco de atención que esperan consensuar para resolver la tensión que condujo a la necesidad de negociar. Asimismo, la negociación es una representación histriónica, porque los individuos interpretan un papel desde el cual esperan obtener algún beneficio, apelando a sus repertorios de actitudes, valores y habilidades para desenvolverse en ella, y convencer al otro de que ese papel es auténtico.

Ahora bien, se ha dicho a lo largo de este trabajo que las situaciones no son siempre las mismas, y los intereses y focos de atención se transforman constantemente. Debido a eso, los individuos no recurren siempre a las mismas estrategias de negociación, sino que las modifican en función de aquello que se esté tratando de consensuar. En ese sentido, y como lo explica Crossley (2011: 33 – 35), durante las interacciones se presentan distintas

dimensiones que orientan el comportamiento de los individuos y les permiten interpretar la situación a partir de los estímulos que reciben del interlocutor, y en función de ello, responder a sus acciones para determinar los puntos sobre los que existe acuerdo o desacuerdo, y entonces negociar o renegociar.

Igualmente, la negociación no se presenta espontáneamente ni en el vacío, sino que es el resultado de experiencias e interacciones previas entre los actores, que están ligadas a matices y motivaciones emocionales que inciden en el encuentro y les confieren una cierta expectativa acerca de cómo va a desenvolverse el proceso corriente. En tal sentido, los actores escolares no experimentan tensiones desde el primer día de clases, sino que las van desarrollando conforme interactúan cada vez más, y en determinados contextos (como los catalizados por el interés en los tópicos escolares) surgen episodios en los que la tensión se vuelve tan fuerte que se presentan confrontaciones que requieren de una negociación para recuperar el orden. Sin embargo, durante el proceso de construcción de la tensión, los actores desarrollan esos matices y emociones que ligan al interlocutor y se manifiestan durante la negociación, propiciando que esta se desarrolle de manera más o menos fluida.

En esa lógica interviene un factor que fue descrito particularmente por las orientadoras y trabajadoras sociales, y que se refiere a los modos con que los docentes se relacionan con los estudiantes, con otros docentes, o con los directivos. Es decir, en el caso particular de la relación entre estudiantes y docentes, si estos últimos han generado las condiciones para que sus alumnos puedan expresarse correctamente en clase y han abierto entre ellos canales de comunicación cordial, los procesos de negociación fluirán de mejor manera en comparación con los estilos disciplinarios más severos de aquellos docentes que han sistemáticamente impuesto una forma de trabajo que genera en los estudiantes emociones negativas que dificultan la negociación. Así hablaron al respecto:

“Una estrategia acertada es el diálogo y la escucha activa, porque regularmente, las problemáticas que traen los jóvenes son por la mala comunicación. La escucha poco activa de las partes. En un momento dado, si nosotros no damos esa apertura para que ellos dialoguen, para que ellos sean escuchados, se sienten como que no se resolvió el problema, y lejos de canalizar esa emoción de forma adecuada, estamos incidiendo en que ellos tengan un sentimiento que no puedan trabajar, y que aunque se solucione temporalmente el problema, en el lugar donde se generó el conflicto continuará. Sí es muy importante esa parte de la escucha activa, y eso en un

momento dado nos da las referencias para buscar otras estrategias de apoyo, ya sea con padres, con ellos mismos como alumnos, con los docentes, o ya con un especialista que da el apoyo para el alumno” (sic).

Sucede algo similar con las relaciones entre otras figuras escolares, pues como ya se ha descrito, las situaciones personales entre los docentes pueden extrapolarse al ámbito de trabajo y complicar los procesos de negociación. Igualmente, si los directivos tratan de establecer mecanismos de acción autoritarios, las tensiones con sus docentes dificultarán la convivencia y el trabajo, justo como fue relatado por varios docentes, quienes aseguraron que cuando el directivo no tiene la voluntad para construir acuerdos y se dedica a dictar órdenes, surgen muchas problemáticas en la plantilla docente, que han llegado incluso a escenarios jurídicos, derivados de la inconformidad por esa forma de trabajar.

Conocedoras de todas esas situaciones, las orientadoras y trabajadoras sociales relataron que las problemáticas que llegan a sus departamentos son abordadas contemplando ese factor emocional que muchas veces suele trabar el proceso de distensión, ya que los estudiantes o los docentes pueden llegar a experimentar deseos tergiversados de justicia que en realidad tienen tintes de venganza, y que esperan que se manifiesten en la sanción correspondiente. Por eso, en los procesos de negociación que las orientadoras y trabajadoras sociales dirigen, se atiende más a las causas que originaron las tensiones, que a las medidas reactivas.

Esta estrategia trata de solucionar el problema de raíz, para evitar que los actores experimenten insatisfacción ante la medida tomada y por tanto, mantengan la emoción negativa que originó la tensión, propiciando que se vuelva a presentar en el futuro:

“Lo importante es la mediación y la negociación que se hace, porque cuando ambas partes no están de acuerdo con la solución, queda un resentimiento que se nota con las conductas que van siendo insistentes en la misma dinámica que tenía con ese compañero. La labor siempre está en escucharlos y que ellos mismos planteen sus estrategias de solución, porque a veces la estrategia que yo puedo plantear puede ser muy autoritaria, muy coercitiva, y el alumno la asume porque no le queda de otra, pero eso no va a evitar que siga enojado” (sic).

Por supuesto, la situación no es tan sencilla cuando se trata de tensiones entre docentes o entre docentes y directivos, dado que no existe entre ellos una figura mediadora, como lo es la orientadora en los conflictos entre estudiantes. Por ello, los procesos de negociación se vuelven más complicados, y se intentan resolver apelando a la democracia cuando se trate de situaciones que afecten al colectivo, o a la normatividad, cuando es un asunto entre docentes y directivos, aunque ya fueron descritas las problemáticas relacionadas con el uso discrecional de las normas, que incluye por supuesto, a los directivos. Es decir, de acuerdo con testimonios de varios docentes, a veces los directivos hacen interpretaciones maniqueas de la normatividad para intentar imponer su visión de las cosas, lo cual, como se vio ya, tiene repercusiones sobre la convivencia y el trabajo.

No obstante, no todas las situaciones de tensión que tienen que recurrir a la negociación son tan conflictivas; de hecho, la mayoría se soluciona de tal manera que la escuela puede seguir funcionando y la disciplina y la convivencia continúan fluyendo, transformándose y creando el código escolar, lo cual es un indicio de que los procesos de negociación son efectivos. Esa efectividad, de acuerdo con los testimonios de los actores, tiene mucho que ver con la comunicación. La comunicación es parte de las dimensiones de la interacción que describe Crossley, y se manifiesta tanto como parte de la dimensión convencional.

Esta dimensión se refiere a que los actores se comprometen con contextos institucionales con el propósito de desarrollar una comunicación significativa y reconocida por todos los participantes, para establecer un marco común de acción. En el caso de la escuela, tal contexto es el marco político institucional, a partir del cual se abren los canales de diálogo que buscan formar acuerdos para solucionar las problemáticas.

Sin embargo, debe recordarse que dentro de la escuela operan reglamentos generales y reglamentos internos que son establecidos por cada profesor, de manera que esos canales de diálogo pueden presentarse en ambas dimensiones, es decir, a partir de los lineamientos que el profesor estableció y ejerce durante sus clases, o a partir de los que fueron determinados por la institución y que por lo general se manifiestan cuando las conductas son lo suficientemente graves como para requerir atención de un departamento especial, como el de orientación, o incluso la dirección.

En cuanto a lo interno, los docentes relataron en sus testimonios que cuando se presentan situaciones de indisciplina dentro del aula que requieren de atención primaria, hablan directamente con el alumno para hacerle consciente de que es importante respetar las normas para que el trabajo pueda desarrollarse en orden. Dentro de ese diálogo, le recuerdan al alumno que las faltas a ese orden implican consecuencias que como ya se ha visto, pueden incidir sobre la evaluación, y entonces, el alumno puede o no comprenderlo y comportarse adecuadamente, o reincidir, en cuyo caso se manifiesta la sanción:

“Hay maestros que son autoritarios, y hay docentes a los que les interesa más que el alumno comprenda por qué debe de comportarse de cierta manera en una sociedad. Por qué hay límites, por qué hay derechos, por qué hay normas. Cuando el alumno, de manera autónoma comprende que no debe actuar de alguna manera es cuando hay un aprendizaje y un comportamiento diferente” (sic).

No obstante, los profesores describieron la sanción como un último recurso, pues prefieren este diálogo para que el alumno se haga responsable de sus propias acciones, lo cual es coherente con la interpretación formativa que hacen de la disciplina. Las sanciones reactivas, aseguraron, no suelen resolver el problema a fondo, porque no enseñan una verdadera lección, sino que únicamente castigan y fomentan la reincidencia. Por otro lado, el diálogo pretende mostrarles qué es lo que hicieron mal y cómo les afecta a ellos mismos para que comprendan por qué no deben reincidir.

La negociación, sin embargo, no se limita a los actos de indisciplina, sino que se extiende a otros aspectos del proceso educativo, como la evaluación. En ese sentido, nuevamente el marco político institucional representado por las rúbricas de evaluación determina el piso sobre el que los actores caminan.

El objetivo de las rúbricas es mitigar los efectos del componente subjetivo de la cualificación que hace el docente, pero eso no siempre ocurre, y es común que los estudiantes manifiesten su inconformidad ante algo que consideran que fue mal evaluado. En ese contexto, la interpretación del docente sobre el ejercicio de la disciplina influirá sobre la negociación, ya que si es severa, es probable que no ceda en su juicio y deje al estudiante con

una sensación de injusticia que puede afectar la convivencia<sup>6</sup>, pero si es más cordial, podría corregir la evaluación, o en su defecto, recurrir a una estrategia bastante común, como la solicitud de trabajos y actividades extra.

En términos semejantes se expresaron las orientadoras, trabajadoras sociales y prefectos, pues aseguraron que la manera en que ellos ejercen la disciplina hacia los estudiantes es dialogando, no imponiendo. Igual que los docentes, consideran que las medidas reactivas pueden ser contraproducentes, y en esa dinámica, las orientadoras relataron que las sanciones que suelen establecer se encaminan a que los estudiantes se hagan responsables de su falta y al mismo tiempo comprendan por qué les afecta a ellos más que a la escuela.

Describieron que esas sanciones suelen consistir en trabajo comunitario en la escuela, exposición durante la ceremonia cívica o el periódico mural los riesgos y consecuencias del acto de indisciplina que cometieron para que los compañeros lo tomen como una medida preventiva, o trabajar con los padres dentro de la escuela, para hacerlos partícipes del proceso. Así lo manifestó un prefecto:

“En mi caso, me gusta mucho platicar con los alumnos, mencionarles la importancia que tienen ellos, porque desde el momento en que se maneja que uno se preocupa por ellos y que las órdenes que conlleva el acto de la disciplina son en beneficio de ellos. Es concientizar y hasta en cierto momento hacer un pacto de que no lo vean como una imposición, porque al verlo como imposición, nuestra naturaleza rebelde nos gana, entonces lo veo como una labor de convencimiento” (sic).

Por otra parte, no debe olvidarse que el objetivo de las negociaciones es obtener algún beneficio, de modo que en ese proceso están presentes también la dimensión estratégica y la de intercambio. La primera se refiere al manejo reflexivo que hacen los actores de sus relaciones, en el sentido de anticiparse a las posibilidades positivas y negativas que pueden resultar de la negociación, y en función de ello busquen obtener alguna ventaja, o en su defecto, no salir con tantas desventajas, que es algo que se presenta comúnmente cuando se tiene un conflicto en el que uno de los actores se sabe infractor.

---

<sup>6</sup> Se habló al inicio de este apartado que las negociaciones no ocurren espontáneamente, sino que son el resultado de tensiones que se van acumulando y en ese proceso llevan consigo emociones que influyen sobre el proceso de negociación. Las sensaciones de injusticia sobre las evaluaciones son un ejemplo de esas emociones y tensiones acumuladas.

La negociación es también un intercambio que puede manifestarse en aspectos materiales, emocionales o de cualquier otro elemento que sea del interés de los actores, pues de no ser así, se trataría de una mera imposición por medio de una relación unidireccional, pero la realidad es que una interacción de este tipo genera interdependencia entre los actores (Crossley, 2011: 34 – 35).

Las estrategias empleadas por las figuras de autoridad en las escuelas analizadas se ajustan a esa concepción de la negociación, ya que inclusive cuando se presenta un acto de indisciplina, el objetivo primigenio no es reprender, sino concientizar. Trabajar de esta manera se aleja de las estrategias conductuales que se usaban en la educación tradicional, que incluso contemplaban el castigo físico, lo cual se ha demostrado que tiene consecuencias adversas para el desarrollo psicoafectivo de los adolescentes, e induce a manifestar comportamientos agresivos, sentir odio hacia la figura de autoridad, desinteresarse por el estudio, experimentar miedo y perpetuar la violencia (Herrera Beltrán, 2013: 71).

El éxito de la negociación para superar las tensiones derivadas de las distintas interpretaciones que los actores hacen de la disciplina y que manifiestan en el interés que tienen por los diferentes tópicos de la vida escolar se debe a la eficacia de la comunicación horizontal, pero en un sentido más profundo, puede argumentarse que esta estrategia funciona porque el hecho de que los actores tengan interpretaciones distintas sobre un tema, en este caso la disciplina, no significa que estén en desacuerdo en todo, y por el contrario, dado que son individuos pertenecientes a una misma comunidad, es posible que tengan más puntos en común que en oposición.

Los marcos de referencia culturales que orientan el comportamiento de los miembros de una escuela son, de manera general, los mismos, dado que esos marcos incluyen valores que son fomentados desde las etapas más tempranas de la infancia y se refuerzan constantemente a través de rituales como las ceremonias cívicas, el cuadro de honor o refuerzos positivos que premian la buena conducta, entonces, los actores tienen internalizada una percepción acerca de lo que se debería de hacer dentro de una escuela, pero la divergencia radica en la implementación, que es de hecho, la causa de la tensión.

Al comunicarse horizontalmente, los actores apelan a esos valores compartidos a partir de los cuales se han construido significaciones comunes que forman sentidos de

pertenencia al grupo. En su testimonio, de hecho, un prefecto describió su concepción de la escuela analogándola con una familia, en el sentido de que los problemas de uno de los miembros afectan a todos y por tanto, deben abordarse no como si se tratase de un ajeno, sino como un familiar que requiere comprensión para reinsertarse a la dinámica de la relación colectiva.

Es decir, al inicio del ciclo escolar, la expectativa de comportamiento de los actores estaba orientada por el marco referencial cultural, y en función de ello se atiende al orden disciplinario, pero conforme las interacciones van dándose con mayor frecuencia, la percepción sobre la disciplina de algunos cambió y eso trajo transformaciones en su conducta, de modo que el trabajo del personal escolar consiste en reordenar esas conductas para que vuelvan su percepción original y se restablezca el orden disciplinario.

Ahora bien, derivado de estos procesos de negociación, la disciplina y la convivencia sufren transformaciones, pues cuando los procesos son efectivos, debe observarse una modificación en la conducta que necesariamente se manifestará en las interacciones que se producen en la convivencia. En el caso de tensiones entre docentes y estudiantes, el resultado de la negociación se observará en la manera en que se desarrolla la relación a partir de ese momento, ya que si fue satisfactoria para ambos, los encuentros serán cordiales y fluirán sin problemas, dado que ambos construyeron un acuerdo que permitió que desde su posición, cada uno pueda seguir trabajando, el docente dando su clase, y el estudiante avanzando en su proceso educativo. Si la negociación no hubiese funcionado, ambos estarían en constante disputa, afectando el desempeño de los dos. No obstante, el momento para negociar depende de cada docente, puesto que de acuerdo con su propia visión de la disciplina, algunos serán más permisivos y dejarán pasar las cosas hasta un punto en que se haga necesario llamar la atención y negociar, pero otros, más severos, desde los primeros episodios negocian las consecuencias que tendrán los actos disruptivos.

La cuestión de la comunicación es bastante relevante para todos los actores, ya que al preguntarles por acciones que proponen para mejorar la convivencia en la escuela, un gran número de ellos dijo que les gustaría que se llevaran a cabo talleres para expresar ideas, opiniones y emociones acerca de la manera en que se trabaja, pues perciben que la mayoría



de los conflictos que se dan se deben a que las personas no se entienden entre sí, a pesar de que muchas veces tienen las mismas intenciones.

La manera de expresar las cosas es lo que produce las tensiones, de acuerdo con las orientadoras, porque en su experiencia, han trabajado con casos en los que la disputa se debe a que lo que alguien dijo y que ocasionó molestia en otro, fue en realidad una mala interpretación, por lo que aprender a decir las cosas es clave, desde su perspectiva, para solucionar los conflictos.

Remitiéndose a Goffman, cuando un individuo se presenta ante otros, recurre a sus repertorios para convencerles de que su actuación es auténtica, pero los recursos que toma de ese repertorio pueden no ser interpretados por la contraparte de la misma manera en que el individuo lo espera, de modo que la actuación puede percibirse como auténtica, pero también hostil, y entonces se genera la tensión. El trabajo en la comunicación asertiva, por lo tanto, apela a que esos recursos histriónicos den el mensaje correcto, especialmente cuando se trabaja con adolescentes, quienes son especialmente receptivos a todo tipo de lenguajes, de manera que incluso una mirada o una postura pueden ser interpretados como un acto desafiante.

La negociación consiste en que las actuaciones de los participantes desempeñen un papel que construya una trama con la que todos se sientan satisfechos; esa es la armonía que muchos de los actores relataron cuando se les preguntó su interpretación de la convivencia.

El éxito de la negociación no consiste en que todos tengan la misma interpretación de las cosas, sino que la interpretación que cada uno hace pueda tener un papel armónico dentro de la trama escolar, y para alcanzar eso, es necesario flexibilizar las posturas y tener la voluntad de comprender la interpretación del otro y a partir del intercambio de ideas, necesidades e intereses, encontrar los puntos en común que permitan que el proceso educativo pueda fluir y alcanzar sus propósitos.

El sistema educativo actual considera a los estudiantes como agentes de cambio, capaces de incidir sobre el proceso educativo, de manera que las estrategias disciplinarias deben estar en sintonía con esa nueva concepción, lo que implica que las figuras de autoridad en la escuela necesitan adaptarse a esa nueva realidad negociadora, en el entendido de que



negociar no significa darle poder al otro, sino efectuar un proceso de ganancias relativas en lugar de uno de ganancias absolutas; requieren comprender que las personas son tan agentes como uno mismo y en función de ello, construir acuerdos que mejoren la convivencia y el desempeño escolar.

## Conclusiones

A lo largo de esta investigación se ha abordado la cuestión de cómo las diferentes maneras que tienen los actores escolares de interpretar la disciplina dan origen a una serie de interacciones complejas que se manifiestan en la convivencia cotidiana entre ellos, y que son además afectadas por un conjunto de tópicos cuyo interés diferencial propicia que los actores los conviertan en focos de atención disputados, generando procesos que tienen como consecuencia la transformación de la manera en que la disciplina se interpreta y ejerce, y de las relaciones de convivencia. Se encontró que las distintas interpretaciones de los actores dependen del papel que desempeñen dentro de la trama escolar, pues en función de ello, y alimentados por los marcos referenciales socioculturales, cada uno construye una identidad individual y colectiva que orienta los modos en que comprenden la cuestión sustancial de la disciplina, así como los medios a través de los cuales debe ejercerse para alcanzar sus propósitos.

Se encontró además, que la interpretación que hacen de la disciplina está en sintonía con la que hacen de los tópicos relevantes de la vida escolar, de manera que el entendimiento sobre cómo se deben ejercer la normatividad, la evaluación y la participación en la toma de decisiones es guiado por los mismos factores a partir de los cuales han llegado a interpretar la disciplina como lo hacen. Esa interpretación es el resultado de las experiencias que han acumulado a lo largo de los años, pero no ha permanecido invariable, sino que derivado de las distintas interacciones y contextos de vida y laborales que han tenido, sus percepciones se modifican y con ello, su comportamiento.

Haber realizado esta investigación por medio de un enfoque sociológico centrado en los procesos de interacción entre los actores, y conducido por un método cualitativo, permitió identificar elementos sustantivos relacionados con los mecanismos a partir de los cuales los individuos construyen percepciones e identidades subjetivas y colectivas, orientan sus conductas por medio de marcos referenciales cambiantes, y desarrollan un papel dentro de la trama escolar. La importancia de la identificación de esos elementos radica en que son el fundamento sociocultural que guía las maneras en que los actores manifiestan sus intereses y perspectivas durante la interacción y la disputa por los focos de atención, lo cual es

relevante para comprender la naturaleza relacional de aquellos factores que contribuyen a que la convivencia y la disciplina se vean afectadas como consecuencia de la yuxtaposición de perspectivas e interpretaciones, y por tanto, elaborar estrategias enfocadas a mitigar los efectos adversos de esas contraposiciones.

Durante esos procesos de interacción orientados por la interpretación que los actores hacen de la disciplina y los tópicos relevantes, se presentan tensiones que inciden en las dinámicas de convivencia, como resultado de las transformaciones en las perspectivas derivadas de tales tensiones. Estas no se presentan en todo momento, sino que surgen a propósito del interés que los actores tienen sobre los tópicos relevantes que afectan ciertas situaciones de la vida escolar, y de acuerdo con los estilos de trabajo de los distintos actores, pueden producir una disputa o un acuerdo. Asimismo, pueden presentarse en diferentes escenarios y en distintos niveles, puesto que no son exclusivas de las relaciones entre docentes y estudiantes, sino que pueden presentarse también entre los demás actores, teniendo como sustrato el ejercicio diferencial que se hace de los tópicos.

En ese sentido, tanto la normatividad, como la evaluación y la participación en la toma de decisiones, que fueron los tópicos seleccionados para este análisis, demostraron ser de gran interés para los actores y ejercer influencia sobre su manera de relacionarse, lo cual a su vez contribuye a la construcción del código escolar que permea sobre la convivencia y sobre la manera de trabajar en la escuela. Uno de las mayores dificultades detectadas con respecto al origen de esas tensiones motivadas por el interés en los tópicos es la heterogeneidad en su ejercicio, pues los actores manifestaron que la no existencia de un criterio uniforme en la escuela para orientar la conducta y la manera de trabajar fomenta que la confusión consecuente de ello ocasione episodios de indisciplina que pueden constituirse en problemas mayores cuando se difuminan y propician que el orden se altere severamente tanto en las aulas como en los distintos espacios escolares.

Esa heterogeneidad tiene que ver con las formaciones, identidades y personalidades de los actores escolares, pues dado que las han construido a partir de sus distintas trayectorias, no siempre armonizan, y ello se manifiesta en la diversidad de estrategias y formas de aplicar los reglamentos y rúbricas, formando un universo normativo que dificulta la comprensión de los valores y hábitos que pretenden desarrollarse en la escuela. No obstante, el proceso

educativo se mantiene fluyendo, y las tensiones se superan, y se encontró que el mecanismo por el cual se logra eso está relacionado con la negociación que se presenta en diferentes contextos entre los actores.

Los actores relataron que la efectividad de esa negociación se debe a estrategias de comunicación horizontal que se fundamentan en el reconocimiento de la capacidad de agencia de todos los involucrados, y a apelar a los valores culturales compartidos sobre aquello que le da significación a la pertenencia a una comunidad escolar. Durante esos procesos, se pretende que los intereses de los actores armonicen para llegar a formar acuerdos y compromisos que fomenten el respeto al orden colectivo, de tal manera que no se colonice la perspectiva de unos, sino que se tome conciencia de que la capacidad de entendimiento depende de la voluntad de comprender la multiplicidad de visiones que se tienen sobre las cosas.

En ese sentido, uno de los aspectos más relevantes de la investigación consistió en la construcción del bloque analítico conformado por los tres diferentes modelos teóricos a los que se recurrió para el planteamiento de las hipótesis y la ruta de análisis desde las cuales se partió para poder efectuar la interpretación de la información derivada de las entrevistas. El diálogo con las propuestas de Crossley, Collins y Goffman permitió elaborar un entramado interpretativo que posibilitó la visualización y comprensión de la fenomenología de la dinámica escolar, atendiendo a los elementos que se desprenden de la interacción entre los diferentes actores, sin dejar de lado que, como se expuso en su momento, derivado de las ideas de Fierro y Tapia, estos fenómenos se desenvuelven dentro de dos dimensiones: una individual y otra colectiva, que en conjunto producen la multiplicidad de situaciones conformantes del código escolar y que fueron expuestas y analizadas en los apartados correspondientes.

Derivado de ese sustrato teórico, se encontró, en primer lugar, que los actores escolares construyen sus interpretaciones sobre la disciplina, la convivencia, y el ejercicio de ambas, a partir de marcos referenciales que orientan su conducta y comprensión de las cosas, incluyendo las relaciones interpersonales. Esos marcos se van formando y reformando en función de las distintas etapas de vida y laborales que los actores atraviesan, y que propician que modifiquen sus perspectivas e interpretaciones de las cosas con el propósito de afrontar

y resolver las distintas situaciones en las que se ven involucrados como resultado del dinamismo propio de las relaciones sociales. Los valores y principios que conforman esos marcos son aprendidos a partir de sus experiencias de interacción, pero también a partir de elementos socioculturales que proveen a las colectividades de imágenes reconocidas acerca de lo que significan o debieran significar las cosas, pues dentro de cualquier círculo social en el que se desenvuelvan, existen cánones y normas implícitos y explícitos que contribuyen a formar la identidad de los actores, que a su vez influye en el entendimiento del papel que cada uno desempeña en las diversas tramas en las que participan.

En el caso de los estudiantes, los marcos son aprendidos y alimentados por aquellas axiologías que experimentan en casa por un lado, y en la escuela por el otro, construyendo una identidad que como se halló en la investigación, está muy relacionada con una percepción vertical de las relaciones interpersonales, en la que ellos se encuentran en una condición de pasividad determinada por las normas conductuales que deben seguir para obtener recompensas que pueden ser tanto simbólicas como materiales. Es decir, los marcos referenciales que los estudiantes demostraron tener, están fundamentados en valores orientados por la obediencia a normas que se traduce en manifestaciones conductuales que implican entender la educación en general, y la disciplina en particular, como relaciones hegemónicas en las que una figura de autoridad, como el padre o el profesor, representa un referente del cual emanan indicaciones que deben ser acatadas para que el papel que desempeña el estudiante dentro de esta dinámica, que es el de un sujeto bien portado, pueda desarrollarse y cumplirse cabalmente, lo cual se manifiesta, por ejemplo, en la consecución de notas de evaluación altas, y el consecuente vínculo simbólico de éxito asociado con ello.

Por otro lado, se encontró que el resto de los actores escolares, que han atravesado distintos contextos normativos durante su formación y su vida profesional, han tenido que modificar sus marcos referenciales para poder desempeñarse adecuadamente en sus distintas funciones. En ese sentido, uno de los hallazgos más significativos tiene que ver con la transformación de la interpretación de la disciplina que estos actores han tenido que llevar a cabo para poder ajustarla a la realidad empírica que experimentan trabajando en la escuela con otros individuos con una capacidad de agencia que no es uniforme con aquello que aprendieron durante su formación, en especial los docentes universitarios. Ese hallazgo es de

gran relevancia, porque es un indicio de la disonancia que existe entre la teoría y la praxis pedagógica que experimentan los profesores normalistas, lo cual debería ser atendido en aras de mejorar la calidad formativa de las escuelas normales para dotar a los futuros docentes de herramientas más sólidas y congruentes que les permitan, desde sus primeros momentos de vida profesional, desempeñarse eficazmente y con un acervo de estrategias acorde con la realidad empírica que implica trabajar con adolescentes.

Esa transformación de perspectivas e interpretaciones fue considerada de antemano, a partir de los supuestos teóricos tomados de la propuesta analítica de Crossley, pues como se recordará del capítulo 2, las personas vinculan emociones a sus interacciones, lo que les permite establecer el tipo de dimensión de relación que deberán usar para responder satisfactoriamente al encuentro. Es decir, los individuos realizan ejercicios mentales previos a la interacción, a partir de los cuales interpretarán y definirán el encuentro para alcanzar los objetivos que hayan establecido con anterioridad. Esas dimensiones incluyen elementos de convencionalidad, estrategia, intercambio, afectividad o simbolismo, y en función del desenvolvimiento de la interacción, la emoción generada se almacena en un acervo que será traído al presente durante cada nuevo encuentro para construir la relación, tomando en consideración la expectativa que se tiene sobre ella, en función de las experiencias pasadas.

Entonces, cuando los encuentros entre estudiantes y docentes, por ejemplo, generan emociones de libertad y confianza en los primeros, sin que exista una respuesta normativa adecuada por parte de los segundos, la disciplina, como se vio, puede alterarse severamente hasta propiciar el descontrol. Sin embargo, esa situación no se presenta en todos los casos, sino únicamente con los docentes que tengan estilos disciplinarios laxos, mismos que como se observó con los testimonios descritos, son detectados por los estudiantes por medio de la experiencia constante con ellos. Es decir, se vio que los estudiantes tienen la capacidad de leer la actitud de los docentes para comportarse de manera más o menos relajada, hasta llegar a desorden. Esa capacidad de lectura está asociada con las emociones vinculadas a la interacción, puesto que los estudiantes no se comportan indisciplinadamente desde el primer día de clases, debido a que la construcción de su identidad ya relatada en párrafos previos les conmina a obedecer las indicaciones, pero conforme la relación se va dando en el tiempo y ellos van corroborando la emoción de libertad y laxitud, comienzan a modificar su

comportamiento, y dado que el docente no es capaz de poner límites, esa emoción se acrecienta hasta llegar a lo incontrolable.

Esa actitud de los docentes que presentan esa problemática no tiene que ver con su formación, sino con su propia personalidad, la cual, como ya se analizó, es el resultado de la construcción de una identidad a partir de ciertos marcos referenciales que han orientado su conducta. Para este tipo de docentes, la emoción vinculada a la interacción con sus estudiantes es satisfactoria al principio, porque le hace sentir también en confianza y en comodidad, confundiendo el papel que tienen como autoridad con el que tendría con otro tipo de relación más cercana a la amistad. Debido a eso, los estudiantes se mantienen en esa dinámica de interacción más amistosa que de trabajo y el papel de autoridad que debería desempeñar se va desvaneciendo.

Este hallazgo apunta a que uno de los elementos que debe trabajarse en la escuela para evitar problemas de disciplina tiene que ver con la actitud de los docentes frente al grupo, en el sentido de que debe haber un criterio uniforme en la forma de ejercer la disciplina, pues como se vio en su momento, y apoyándose en Collins, los individuos más débiles son los que se vuelven más susceptibles de sufrir agresiones, o en este caso, de perder el control dentro del aula. Por lo tanto, una posible recomendación en este aspecto tiene que ver con la elaboración de talleres sobre estrategias disciplinarias para orientar a los docentes que tengan problemas, sobre cómo deben manejarse en la cuestión actitudinal para evitar que una emoción aparentemente inocua degenera en situaciones graves de indisciplina. Además, si todos los docentes recurren al mismo estilo disciplinario, no habrá casos “débiles” y por tanto, la posibilidad de disrupción se reducirá, pues los estudiantes no tendrán la oportunidad de irrumpir sin que existan consecuencias inmediatas que frenen la diseminación de esas actitudes entre los demás compañeros, pues como se pudo observar, las malas conductas que se presentan con algunos docentes se pueden exportar al trabajo con otros, de modo que al existir un criterio homogéneo, los comportamientos potencialmente disruptivos se frenarán desde las primeras etapas y no podrán difundirse a otros espacios.

No obstante, como se evidenció a lo largo de la investigación, las problemáticas entre los actores no se limitan al espacio que comprende el aula, ni tampoco de manera exclusiva a la relación entre docentes y estudiantes, sino que lo que se encontró fue que existen



diferentes situaciones que dan origen a conflictos entre los actores, pero que en general se encuentran asociados a la disputa por los tópicos analizados (evaluación, normatividad y participación en la toma de decisiones), cuyo entendimiento de los mismos está relacionado con la interpretación que hacen de la disciplina, ya que otro de los hallazgos que se hizo fue justamente la comprensión de que la manera en que los actores entienden y ejercen estos tópicos viene dada por el modo en que interpretan la disciplina, siendo aquellos manifestaciones o extensiones de esta interpretación.

En ese sentido, antes de efectuar la investigación, y derivado de la revisión de la literatura correspondiente, se esperaba encontrar que los diferentes actores tuvieran distintas interpretaciones de la disciplina y que ello fuera una fuente de desencuentros, pero gracias a esta investigación se pudo visibilizar el origen de esas diversas interpretaciones y sobre todo, los procesos por los que a pesar de los conflictos, la disciplina y la convivencia pueden desarrollarse de tal manera que la escuela pueda mantenerse funcionando y cumpliendo sus objetivos. Esa cuestión es relevante porque aporta información empírica que puede contribuir al entendimiento de problemáticas escolares en un contexto sociocultural en el que las estrategias disciplinarias arbitrarias o altamente jerarquizadas están siendo desplazadas por otras más enfocadas al diálogo abierto, la expresión de emociones, la comunicación horizontal y la empatía.

Dentro de esa dinámica, y como se describió en los apartados correspondientes, la cuestión de la negociación es esencial no solamente para la resolución de problemáticas, que es cuando estos procesos se manifiestan con mayor claridad, sino en realidad, en diferentes situaciones que se dan en la cotidianidad de la vida escolar en sus distintos espacios. Los actores negocian gran parte del tiempo, ya sea cuando se pide un buen comportamiento durante la ceremonia de honores a la bandera, cuando se aplica un examen, cuando se dan indicaciones para una práctica de laboratorio, cuando el tutor de un grupo dialoga con sus compañeros docentes, y un largo etcétera. Podría decirse que se trata de órdenes que se ejecutan verticalmente desde la posición de autoridad del docente cuando se trata del trabajo con los estudiantes, o que esos diálogos son parte del trabajo entre pares, pero en un sentido más profundo, puede hablarse de que todas esas situaciones son negociaciones, ya que las partes involucradas no poseen ninguna garantía de que lo que pretenden conseguir se presente

de forma automática, sino que es necesario entablar una relación de reciprocidad en la que exista el compromiso explícito o implícito de trabajar colaborativamente para llegar al cumplimiento de ciertos objetivos.

Los estudiantes no son *strictu sensu* obligados a cumplir con sus deberes en clase, pues tienen autonomía y capacidad de agencia, pero los realizan como parte de ese proceso de negociación en el que las partes obtendrán algún beneficio, que como se relató en su momento, puede ser simbólico, como los cuadros de honor, o práctico, como las calificaciones altas que proveen de certificaciones necesarias para continuar avanzando en el proceso académico. Por su parte, los docentes pueden cumplir con su labor de manera ordenada, que es el beneficio que ellos obtienen de esa negociación. En cuanto a las relaciones entre otros actores, la negociación se presenta en distintos niveles, por ejemplo el laboral, ya que aunque las autoridades exigen ciertos requisitos, la formalidad para llevarlos a cabo no es siempre uniforme, sino que depende del compromiso del docente.

En otros ámbitos, la negociación de la disciplina en su dimensión conductual implica tomar en consideración marcos normativos a partir de los cuales se rigen las relaciones entre los actores, pero como se demostró, a pesar de que esos marcos existen de manera objetiva, los actores lo interpretan a su manera y los ejercen tan heterogéneamente, que el factor subjetivo tiene un gran peso durante la interacción. Como se dijo en su momento, y retomando a Crossley, las relaciones se desenvuelven en dimensiones en función de las percepciones que tengan los actores sobre el encuentro que sostienen. Estas dimensiones pueden involucrar componentes simbólicos, consuetudinarios o estratégicos, de manera que en el caso particular de las interacciones que tienen que ver con aspectos conductuales, esos componentes se manifiestan apelando a los marcos normativos para tratar de solucionar el conflicto en cuestión, pero los elementos incluidos en tales marcos son apropiados e interpretados por los actores desde su particular cosmovisión derivada de sus propios valores y creencias, mismos que como ya se ha señalado, están relacionados con la interpretación que hacen de la disciplina, que en este sentido, representa el núcleo duro desde el cual los actores desempeñan su papel dentro de la trama escolar.

Una de las posibles implicaciones que puede tener este hallazgo para las escuelas secundarias públicas mexicanas es que a partir del conocimiento de que la disciplina es el

fundamento ontológico a partir del cual los actores entienden la dinámica de la vida escolar, pueden desarrollarse estrategias más efectivas de homologación de criterios de trabajo, que como fue relatado por la mayoría de los actores, sería una estrategia que ayudaría a evitar muchas problemáticas latentes que afectan la convivencia y el desempeño de la escuela. Es decir, se demostró aquí que el interés por la evaluación, la participación y la normatividad está en gran medida influenciado por la manera en que se interpreta la disciplina, de tal modo que si la escuela trabaja para que la disciplina sea comprendida por todos los actores en un mismo sentido que abarque sus diferentes dimensiones (formativa, conductual y normativa), podría alcanzarse una mayor eficiencia en el trabajo y las relaciones de convivencia, que como igualmente se demostró, son afectadas por la interpretación de la disciplina, mejorarían al evitarse una gran cantidad de conflictos derivados de las disputas en torno a los focos de atención que representan los tópicos mencionados, mismas que se pueden rastrear hasta la comprensión que cada uno tiene del ejercicio de la disciplina y su extensión hacia estos tópicos.

No obstante, esta estrategia de homologación de criterios en torno a la disciplina tendría que comenzar en etapas escolares previas a la secundaria, pues dado que la disciplina es un fenómeno procesual y relacional, es necesario fomentarla desde etapas tempranas, pero la relevancia de este estudio radica en haber visibilizado esa situación, de manera que sería pertinente aplicar una investigación semejante en escuelas primarias para poder establecer una conexión coherente entre ambos niveles. En otros países, como es sabido, la educación básica abarca los nueve años que aquí se dividen en los dos niveles, por lo que resultaría igualmente interesante realizar un estudio comparativo con uno de esos países para ubicar cómo funciona la disciplina durante nueve años de estudio en una misma institución.

En ese sentido, la guía de las autoridades educativas a partir del diseño de programas dirigidos es un marco referencial que permite diseñar estrategias para abordar cuestiones como la disciplina y la convivencia. Uno de esos marcos es el Programa Nacional de Convivencia Escolar, que se puso en marcha en el ciclo escolar 2014 – 2015 para escuelas primarias, y para el ciclo 2018 – 2019 se planteó la meta de abarcar al nivel secundaria. El objetivo de este programa es favorecer ambientes de convivencia escolar armónica y pacífica en escuelas públicas de educación básica para mejorar el aprovechamiento escolar. Para ello,

el programa se enfoca en la formación y prevención, inculcando a los niños y jóvenes valores como la tolerancia, la empatía, la negociación, el manejo de emociones y el auto conocimiento para la resolución pacífica de conflictos. Como parte de esos objetivos, el Programa plantea la participación de todos los miembros de la comunidad escolar para disminuir los factores de riesgo mediante medidas preventivas más que reactivas.

Relacionando los propósitos del Programa con los testimonios de los actores, puede observarse una clara sintonía, ya que como se pudo observar en los apartados correspondientes, la manera en que se resuelven los conflictos en la escuela implican justamente la negociación, el manejo de emociones, la tolerancia y el auto conocimiento, pues como se recordará, diferentes actores entrevistados relataron que debido a que los jóvenes tienen un mayor grado de autonomía en comparación con generaciones anteriores, es necesario el diálogo horizontal para establecer mecanismos de resolución de problemáticas. En eso insistieron mucho las orientadoras y trabajadoras sociales cuando relataron que una parte fundamental de su trabajo es escuchar al alumno y permitirle expresar sus emociones y darle la oportunidad de participar en la proposición de soluciones. Igualmente, prefectos y docentes manifestaron la importancia de la labor de convencimiento por encima de la imposición.

No obstante que ninguno de los actores mencionó al Programa como un referente normativo, quizá porque aún no llega a las escuelas en las que se realizó el trabajo de campo, en la práctica, los principios y estrategias que se establecen en él son ya llevados a cabo por la plantilla escolar, de modo que cuando sea presentado por las autoridades, resultará sencillo vincularlo como parte del trabajo cotidiano de la escuela, además de que permitirá contar con un marco formal de referencia para tratar asuntos de ese tipo. Asimismo, el diseño y establecimiento de ese programa es una muestra de la tendencia actual en cuanto al tratamiento de la cuestión de la disciplina, en el sentido de modificar las estrategias verticales autoritarias, que como se pudo observar en esta investigación, son percibidas como inadecuadas por los actores escolares. Es decir, al parecer, hay una sintonía entre lo que proponen las autoridades y lo que sucede realmente dentro de las escuelas, lo cual es bastante benéfico para el aprovechamiento, dado que conforme exista una mayor sinergia entre todos

los miembros que participan en el proceso educativo, habrá más probabilidades de que resulte exitoso en cuanto al cumplimiento de sus propósitos.

Al comparar los hallazgos hechos en esta investigación con trabajos que abordaron temáticas similares, como el de Sús (2005), en el que analiza la posibilidad de instaurar un modelo de convivencia democrático basado en la construcción colectiva de un sistema de normas regulatorias de las interacciones entre los actores escolares, para remplazar gradualmente el sistema disciplinario tradicional fundamentado en la cultura de la obediencia y el mando vertical, puede observarse una problemática similar a la detectada aquí.

En ese trabajo, la autora encontró que a pesar de los esfuerzos por posicionar al modelo democrático de convivencia como un mecanismo más eficiente de regulación de interacciones, la persistencia de actitudes y tratos autoritarios, y en especial, la inconsistencia entre las múltiples normas y la falta de claridad en las sanciones dificultaron que aquel modelo pudiera desarrollarse de mejor manera. De hecho, se relata en ese artículo que entre los actores escolares se generó un sentimiento de impunidad que afectó la convivencia.

Puede verse que aunque ese trabajo se desarrolló en Argentina, los problemas son bastante parecidos a los que se presentaron en este trabajo, pues como se recordará, la heterogeneidad y discrecionalidad en la aplicación de las normas y sanciones generó entre los estudiantes principalmente, sensaciones de injusticia. Asimismo, el autoritarismo y severidad de varios de los docentes fue percibido como una situación que afectaba la convivencia dentro del aula, y aunque en el trabajo de Sús no se hila la conexión, se podría especular que las actitudes autoritarias que describe tienen su origen en la manera en que esos docentes interpretan la disciplina, tal como hacen sus homólogos mexicanos, en esta investigación.

El enfoque que usó Sús fue también interpretativo, y se basó igualmente en el análisis de las significaciones y construcciones que se dan durante las interacciones en la escuela, pero a diferencia de lo hecho aquí, ella estudió únicamente la relación entre docentes y estudiantes. Entre sus hallazgos está la visibilización de una fractura en esa relación, como consecuencia de la falta de sintonía entre ambas cosmovisiones, por lo que propone el empleo del modelo de convivencia democrático para solucionar esa problemática.

Ese modelo democrático pudiese entenderse como una formalización de lo que aquí se encontró como un proceso de negociación. Es decir, Sús propone ese modelo como un marco normativo formal para trabajar en la escuela, mientras que los procesos de negociación relatados en esta investigación se presentan de manera efectiva, pero informal. Entonces, una propuesta más que podría surgir a partir de este estudio es la de llevar, como lo propone la argentina, esos mecanismos de negociación a la arena formal de la democracia escolar, y dado que se cuenta ya con el sustrato empírico, la vinculación con la formalidad no resultaría tan compleja. Resultaría de especial interés desarrollar esa práctica en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones, que como se pudo observar, es un sustrato de conflictos entre los actores escolares.

Por otro lado, Pineda – Alfonso y García Pérez (2014) realizaron un estudio en España en el que abordaron cómo en las escuelas de ese país los problemas de convivencia son tratados como problemas de disciplina, y en consecuencia, se intentan resolver endureciendo la norma, obteniendo resultados magros. En su investigación, los sevillanos proponen que la convivencia se inserte en el currículum escolar como una asignatura de estudio, o en su defecto, como parte de la asignatura de Ciencias Sociales. Encontraron que el grupo de estudio al que le fue asignada la enseñanza de la convivencia mejoró sus relaciones en este rubro, en comparación con los otros grupos.

Ese hallazgo está en consonancia con lo encontrado aquí, en relación con lo expresado por los actores escolares acerca de que nunca recibieron una formación que incluyera la enseñanza de la disciplina y la convivencia. Además, como se recordará, entre las propuestas de varios de ellos está la impartición de talleres acerca de esas dos cuestiones, por lo que el trabajo de los dos autores españoles puede emplearse como evidencia para llevar a cabo esas propuestas. Igualmente, lo descrito por los autores en lo que respecta a la falencia del endurecimiento de las normas disciplinarias empata con los testimonios de los actores de este estudio, en cuanto a la necesidad del diálogo horizontal y la construcción colectiva de los mecanismos de solución de conflictos.

En un trabajo de Landeros y Chávez (2015) sobre disciplina y convivencia y la importancia de los reglamentos escolares, se habla de lo crucial que resulta que los sistemas normativos escolares sean diseñados para evitar injusticias y arbitrariedades, que como se

demonstró en este estudio, es una problemática latente en la dinámica escolar y es de hecho, responsable de una gran cantidad de conflictos entre los actores. En su estudio, las autoras resaltan que las normas deben ser conocidas y comprendidas por todos los miembros de la comunidad escolar, deben asegurar el derecho a las partes a ser escuchadas por las autoridades para relatar su versión de los hechos, promover la progresividad, es decir, sancionar en función de la gravedad y atendiendo a propósitos formativos más que punitivos, además de que deben contar con mecanismos de revisión periódica para medir su efectividad (2015: 108).

Esa investigación evidencia y comprueba una de las mayores problemáticas detectadas en este estudio, a partir de los testimonios de los propios actores: la falta de un criterio uniforme para aplicar las sanciones. Ese problema, como se recordará, tiene que ver con que varios de los actores escolares (principal, pero no únicamente los estudiantes) desconocen la reglamentación que rige la escuela, y por lo tanto, es natural que no sepan siempre cómo actuar cuando se presenta una situación que requiere la aplicación de las sanciones y por ello recurran a la improvisación con consecuencias negativas en la convivencia. Frente a esto, la propuesta que se hizo en su momento, y que está en concordancia con la de Landeros y Chávez es que se refuercen los mecanismos de enseñanza de las normas para que todos las conozcan, comprendan y las tengan siempre presentes.

La comparación con esos trabajos ha permitido reconocer que las problemáticas detectadas en este estudio no son exclusivas del contexto mexicano, sino que más bien lo son del fenómeno escolar de la educación básica, por lo que los hallazgos de esta investigación pueden aportar información relevante para comprender la fenomenología tratada, y trasladarla a otros escenarios y contextos sociales y culturales, en el entendido, como se ha podido observar a partir de estas comparaciones, que el fenómeno educativo presenta elementos característicos que trascienden las fronteras culturales. Asimismo, la aportación de esos otros trabajos podría enriquecer investigaciones posteriores, que como ya se dijo, resultarían de gran utilidad en las escuelas primarias mexicanas.

Así, pudieron cumplirse los objetivos del proyecto, puesto que fue posible encontrar la relación que existe entre las interpretaciones que los actores escolares hacen de la disciplina y la transformación de la convivencia a partir de la incidencia de los tópicos

relevantes. Asimismo, se encontró que la complejidad de interacciones que se presentan entre ellos, derivada de esas interpretaciones influye para que el entendimiento y ejercicio de la disciplina se vea transformado a partir de las dinámicas de convivencia que producen fenómenos no contemplados por la disciplina en su dimensión normativa, y orillan a construir nuevos lineamientos que regulen esas relaciones.

La relevancia de los hallazgos derivados de la investigación consiste en que han permitido comprender que muchos de los conflictos que se presentan en la escuela no se deben a factores de hostilidad o animadversión a la forma de trabajar, sino a confusiones en la manera de comprender las cosas, pues en realidad, los objetivos de los actores escolares coinciden en muchos puntos, pero la perspectiva desde la que los abordan puede llegar a contrastar de tal modo que se generen tensiones, por lo que es fundamental para la resolución de los conflictos que los actores desarrollen la capacidad de indagar sobre la interpretación que el interlocutor está haciendo de los focos de atención para encontrar en ella los puntos comunes que posibiliten la construcción de acuerdos que favorezcan a todos.

En ese sentido, una de las recomendaciones que pueden hacerse a partir de estos hallazgos es que en las escuelas se trabaje para que todos los actores se orienten por un criterio uniforme, en especial en lo que respecta a la normatividad, pues como se encontró en esta investigación, aunque existe una normatividad formal que en teoría sirve como marco para la regulación de la conducta y el trabajo, los actores en su mayoría la desconocen, o en su defecto, solo la abordan superficialmente, lo cual trae como consecuencia la heterogeneidad en su ejercicio que fue descrita como fuente de muchos conflictos. Los actores relataron en sus propuestas que consideran necesario que se lleven a cabo talleres para mejorar las relaciones de convivencia, pero dentro de ellos sería igualmente importante que se abordase la cuestión del entendimiento de la disciplina, para que toda la escuela tenga conciencia de cuál es la naturaleza de esta, cómo se debe ejercer para que cumpla sus propósitos, y cómo las distintas interpretaciones que se hacen de ella son en realidad distintas partes de un engranaje en el cual todos están involucrados y depende de todos que pueda funcionar adecuadamente.

Es decir, debe trabajarse para que esas distintas interpretaciones se retroalimenten y se nutran mutuamente, de tal manera que cada actor pueda tener una visión integral de aquello



que significa ser disciplinado, y que comprenda que los distintos aspectos de esa idea se manifiestan en distintos niveles y momentos del proceso educativo, pues en algunas situaciones se privilegia la dimensión conductual, otras veces la formativa, y otras la normativa, pero todas ellas obedecen a un mismo propósito. El problema que se detectó en esta investigación es que los actores, dependiendo de su papel en la escuela, privilegian solo una de ellas, ocasionando que al interactuar con los otros, se contradigan y den como resultado las tensiones.

El desafío entonces, consiste en la construcción colectiva de esa interpretación integral de la disciplina, pues los actores han ritualizado conductas a partir de los marcos referenciales que han orientado sus comportamientos, y se encuentran tan arraigados que no es una labor sencilla modificarlos. Es necesario ampliar esos marcos para que incluyan los valores y hábitos que permitan tener una comprensión extendida de la disciplina y de la comunicación horizontal como mecanismo para la construcción de acuerdos, lo cual debe hacerse con una adecuada planeación que tome en consideración las posiciones de cada actor dentro de la trama escolar, ya que como se vio, cada uno ha construido su interpretación desde caminos diferentes. Asimismo, esa labor debe renovarse constantemente, pues una de las problemáticas asociadas con la internalización de estrategias, es que una vez que prueban su efectividad, se continúan utilizando indefinidamente, sin considerar que los cambios generacionales traen consigo nuevas formas de aprender y de comportarse, por lo que aquello que funcionó con una generación puede resultar inefectivo con otra.

En especial, debe tomarse en cuenta que los estudiantes no son ya entes pasivos, sino que su capacidad de agencia incide de manera importante en la construcción del código escolar, por lo que reconocer ese hecho es fundamental para que los procesos de negociación y construcción de acuerdos sean eficientes. En esa lógica, el contexto cultural en el que los jóvenes se desenvuelven requiere que las figuras de autoridad en la escuela tomen en consideración que la interacción que ellos desarrollan se extiende más allá de la copresencia, pues las comunicaciones digitales han cobrado una importancia tan grande en la construcción de identidades y en el desarrollo psicoemocional de los adolescentes, que para comprender sus perspectivas, intereses y conductas se requiere apelar a ese otro mundo.

El reconocimiento de que los procesos educativos son dinámicos incluye reconocer también que la disciplina debe moverse con la misma armonía y elasticidad, sin que eso implique que se vuelva tan laxa que descuide su dimensión formativa teleológica, sino que tenga la capacidad de evolucionar para responder a las necesidades y condiciones que imponen las transiciones generacionales. La

capacitación y la actualización docente y de las demás figuras escolares de manera constante son elementos que debieran ser parte sustancial de las estrategias institucionales de la escuela, pues como se relató en la investigación, los actores tienen que aprender a ser disciplinados a base de experiencia, lo cual trae como resultado la heterogeneidad que es la causa de tensiones. En cambio, si como lo relataron en sus testimonios, se les brindasen cursos y sesiones en los que pudiesen aprender y desarrollar técnicas para mejorar la convivencia a partir de un entendimiento compartido de lo que es la disciplina y cómo debe ejercerse, que además se extienda a la aplicación de normas, rúbricas y participación en la toma de decisiones, que tal como fue analizado, son elementos cuya comprensión está ligada a la interpretación sobre la disciplina.

Así, lo que esta investigación pretende aportar al conocimiento sobre temas educativos es que para la mejora de la convivencia en las escuelas se requiere que los actores desarrollen la capacidad de comprender las posturas de los demás, tomando en consideración que las trayectorias y experiencias de todos son distintas, y ello propicia que las identidades e interpretaciones que han construido sobre la esencia y ejercicio de la disciplina son diferentes, pero no antagónicas, sino partes de un entramado más amplio que las abarca a todas y las requiere igualmente para poder funcionar. Para poder desarrollar esa capacidad, la comunicación horizontal es un requerimiento significativo, dado que el éxito en la interacción que pone frente a frente esas diferentes interpretaciones durante una negociación consiste en hallar los puntos comunes. La escuela debe enseñar a todos los actores a comunicarse asertivamente, y a orientar su conducta y su trabajo por un marco común que facilite la asimilación de objetivos. Las estrategias basadas en la jerarquización y la imposición de la autoridad no producen resultados positivos en un contexto sociocultural en el que las identidades jóvenes de los estudiantes les confieren la posibilidad de aportar al proceso educativo y constituirse como actores relevantes. Asimismo, la difusión global de valores como la tolerancia, la democracia y la inclusión exige que en las escuelas se fomenten como mecanismos de participación y de construcción de acuerdos que contribuyan a construir una cultura del respeto, el diálogo y la cooperación. La capacidad de comprender las posturas de los demás es la base para la formación de relaciones armoniosas que mejoren el desempeño de las escuelas.

## Referencias

Alzate Sáez de Heredia, Ramón (2000). *Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria*. Tomo I. España. Mensajero.

Anthony Patrinos, Harry (2007). Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación en México, en Miranda López, Francisco, Harry Anthony Patrinos y Ángel López y Mota (coordinadores) *Mejora de la calidad educativa en México: Posiciones y propuestas* (13 – 26). COMIE, Flacso.

Archenti, Nélica, Alberto Marradi y Juan Ignacio Piovani (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina. Cengage Learning.

Benford, Robert (1997). *An insider's critique of the social movement*. USA. Routledge.

Bringiotti, María Inés et. al. (2015). *Violencias en la escuela. Nuevos problemas, diferentes intervenciones*. Argentina. Paidós.

Cardús, Salvador (2010). *Bien educados. Una defensa útil de las convenciones, el civismo y la autoridad*. España. Paidós.

Collins, Randall (2005). *Interaction Ritual Chains*. Princeton. Princeton University Press.

- (2008). *Violence. A micro – sociological theory*. Princeton. Princeton University Press.

Cronbach, Lee J. (1975). *Sicología educativa*. México. Pax.

Crossley, Nick (2011). *Towards Relational Sociology*. USA. Routledge.

Dallos Santander, Carolina, Laura Viviana Delgado Tengono y Julio César Ducón Salas (2012). La formación de sujetos autónomos: una reflexión a partir de la práctica de instituciones que hacen innovación educativa. *Aletheia. Revista eletrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social contemporáneo*. Núm. 1. Vol. 4. Enero – Junio.

Danílov, Mikhail Aleksandrovich (1977). *El proceso de la enseñanza en la escuela*. México. Colección Pedagógica.

Dubet, Francois (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 1. Julio – Diciembre. Recuperado de [www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm](http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm) Núm. 1. Julio – Diciembre. Recuperado de [www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#](http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#)

Ducoing Watty, Patricia (2018). La educación secundaria Mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Educación*. Núm. 2. Vol. 42.

Elijah, Sonia (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. UNICEF.

Espinosa Bonilla, Cecilia (2019). Un nuevo paradigma en el ordenamiento educativo. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*. Año 4, Núm. 12, pp. 68 – 71.

Fierro Evans, Ma. Cecilia et. al (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coordinación general), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 – 2011*. (71 – 131). México. COMIE.

Galvis, Rosa Victoria (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción Pedagógica*. Núm. 16. Diciembre – Enero, pp. 48 – 57.

Gaviria Arbeláez, María Teresa (2016). *La transición de la educación primaria a la educación secundaria, un asunto por entender y atender desde la cotidianidad escolar*. Tesis. Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Ciencias Sociales y Educación. Antioquia.

Goffman, Erving (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Herrera Bautista, Martha Rebeca y Amaceli Lara Méndez, coordinadoras (2018). *El espectáculo de la violencia en tiempos globales*. México. Secretaría de Cultura, INAH.

Herrera Beltrán, Claudia Ximena (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 62, pp. 69 – 87.

Herrera, Ketty y Reinaldo Rico (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*. Núm. 2. Vol. 12, pp. 7 – 18.

Herrera – López et. al. (2018). Bullying y cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 76. Núm. 23, pp. 125 – 155.

Hicks, David (compilador) (1999). *Educación para la paz*. España. Morata.

Landeros, Leticia y Concepción Chávez (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México. INEE.

Latapí Sarre, Pablo (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México. FCE.

Lozano Medina, Andrés (2007). El desempeño escolar. Apuntes sobre el informe del Banco Mundial, en Miranda López, Francisco, Harry Anthony Patrinos y Ángel López y Mota (coordinadores) *Mejora de la calidad educativa en México: Posiciones y propuestas* (45 – 62). COMIE, Flacso.

Luna Pla, Issa y Julio Vicente Juárez Gámiz (2015). *La otra brecha digital. La sociedad de la información y el conocimiento*. México. UNAM.

Martín – Crespo Blanco, M<sup>a</sup> Cristina y Ana Belén Salamanca Castro (2007). El muestreo en investigación cualitativa. *Nure Investigación*. Núm. 27. Marzo - Abril

Mena, Isidora et. al. (2014). *Cada quien pone su parte. Conflictos en la escuela*. México. SEP.

Mieles Barrera, María Dilia, Graciela Tonon y Sara Victoria Alvarado Salgado (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*. No. 74, julio – diciembre, pp. 195 – 225.

Monclús Estrella, Antonio (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 38, pp. 13 – 32.

Moreno Hernández, Hugo (2015). *Quieto, atento y obediente. Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D. F.* México. UNAM, SEP.

Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. OMS.

Ornelas, Carlos (2011). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. FCE.

Páramo Riestra, Martha (2015). *Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela*. México. UNAM. SEP.

Pereda Alfonso, Alicia Estela, Sebastián Plá y Elizabeth Osorio Romo (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En Alfredo Furlán Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coordinación general), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 – 2011*. (133 – 181). México. COMIE.

Pérez Tapias, José Antonio (2003). *Internautas y naufragos. La búsqueda del sentido en la cultura digital*. Madrid. Trotta.

Pineda – Alfonso, José Antonio y Francisco F. García Pérez (2014). *Convivencia y disciplina en el espacio escolar: Discursos y realidades*. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El Control del Espacio y los Espacios de Control. Barcelona, 5 – 10 de mayo. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jose%20Antonio%20Pineda%20Alfonso.pdf>

Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Colombia. Envió.

Reyes Juárez, Alejandro (2016). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México. Flacso.

Rueda Beltrán, Mario (2007). El aprendizaje y la calidad de la educación: Una reflexión documentada, en Miranda López, Francisco, Harry Anthony Patrinos y Ángel López y Mota (coordinadores) *Mejora de la calidad educativa en México: Posiciones y propuestas* (27 – 44). COMIE, Flacso.

Ruiz del Castillo, Amparo (2002). *Crisis, educación y poder en México*. México. Plaza y Valdés.

Salama, Pierre (2008). Informe sobre la violencia en América Latina. *Revista de Economía Institucional*. Vol. 10. No. 18, pp. 81 – 102.

Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá. ARFO.

Sandoval Flores, Etelvina (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 25. Enero - Abril, pp. 83 – 102

Santos Guerra, Miguel Ángel (coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. España. Akal.

Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Núm. 26. Vol. 10. Julio – Septiembre, pp. 641 – 668.

- (2014). La indisciplina y la violencia en las escuelas, una visión desde la psicología cultural. En Alfredo Furlán (Coordinación), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. (236 – 254). México. Siglo XXI.

Schettini, Patricia e Inés Cortazzo (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. La Plata. Universidad de La Plata.

Sús, María Claudia (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Núm. 27. Vol. 10. Octubre – Diciembre, pp. 983 – 1004.

Torrego, Juan Carlos (coordinador) (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. México. Colofón.

Viñas Cirera, Jesús (2014). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. México. SEP.

Zurita Rivera, Úrsula (2015). *No correr, no gritar, no empujar. Las miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D. F. respecto a las normas*. México. UNAM. SEP.

## ANEXO

### Guía de entrevistas para docentes

- ¿Cuál es su cargo, y cuántos años lleva desempeñándose en él?
- ¿Cuál es su formación profesional?
- ¿En cuántas y cuáles escuelas ha laborado?
- ¿Qué entiende por disciplina?
- ¿Cómo fue que llegó a entenderla de esa manera?
- ¿La disciplina es arbitraria o es un acuerdo construido?
- ¿Esa idea ha ido cambiando con el tiempo?
- ¿Cuáles son los reglamentos escolares?
- ¿Fue determinado por el director, o fue elaborado por la plantilla docente?
- ¿Qué se hace en la escuela para que haya disciplina?
- ¿Ha percibido que las sanciones no se apliquen homogéneamente?
- ¿Existen normas que no están escritas?
- ¿Considera que esos múltiples reglamentos generan confusión en los estudiantes?
- ¿Considera que la evaluación se usa para mantener la disciplina?
- ¿La disciplina se modifica a partir de su evaluación?
- ¿Los alumnos se comportan de la misma manera con todos los profesores?
- ¿Considera que esta heterogeneidad de la disciplina es una problemática?
- ¿Qué es la convivencia?
- ¿Cómo se relacionan la disciplina y la convivencia?
- ¿Considera que en la escuela existen diferentes maneras de entender la disciplina y ello dificulta la convivencia?
- ¿La manera en que están redactadas las normas favorece los acuerdos o genera conflictos?
- ¿Cómo es la toma de decisiones en la escuela?
- ¿El contexto social influye sobre la convivencia?



¿Los más indisciplinados influyen sobre los demás?

¿Qué propondría para mejorar la convivencia?

### **Guía de entrevista para estudiantes**

¿Qué entiendes por disciplina?

¿Cómo fue que llegaste a entenderla de esa manera?

¿Esta idea que tienes sobre la disciplina ha ido cambiando desde que estabas en la primaria hasta ahora?

¿Consideras que la disciplina es algo que los adultos te imponen, o es algo en lo que la gente de tu edad puede participar para llegar a un acuerdo?

¿Conoces los reglamentos de disciplina que operan en tu escuela? ¿Cuáles son?

¿La disciplina la piden de la misma manera los profesores, orientadores y directivos, o cada uno la ejerce de diferente manera?

¿La disciplina te la piden de la misma manera en los diferentes espacios y momentos en la escuela?

¿Consideras que tu comportamiento dentro de la escuela toma en consideración las normas y reglamentos, o te comportas sin pensar en ello?

¿Has percibido que los profesores, orientadores o directivos no aplican las mismas sanciones a los mismos actos de indisciplina?

¿Consideras que los profesores utilizan la evaluación como una manera de mantener el control de la disciplina?

¿Esta manera de trabajar con la evaluación modifica la disciplina y el comportamiento de los alumnos?

¿Consideras que la manera en la que están elaboradas las normas puede modificar la conducta y la disciplina?

¿Consideras que la manera en que se toman las decisiones en la escuela contribuye a modificar la conducta y la disciplina?

¿Los profesores tienen reglamentos internos, o todos se rigen por un reglamento general?

¿Consideras que la existencia de varios reglamentos puede generar confusión en los estudiantes?

En general, ¿los estudiantes se comportan de la misma manera con todos los maestros?

¿Consideras que los estudiantes de alguna manera pueden detectar con quién pueden comportarse de una manera más relajada?

¿Has percibido que algunas conductas de tus compañeros estén motivadas por cosas que provienen del exterior de la escuela?

¿Consideras que el comportamiento de los más indisciplinados influye en los demás para que también actúen así?

¿Has tenido conflictos derivados de la manera en que están redactadas las normas?

¿Has presenciado conflictos entre alumnos y docentes?

¿Consideras que la manera en que se resuelven los problemas entre tus compañeros fomenta la disciplina?

¿Qué entiendes por convivencia?

¿Cómo se relacionan la disciplina y la convivencia?

¿La convivencia entre alumnos varía demasiado con respecto a la convivencia entre alumnos y docentes?

¿Consideras que hay factores del medio social que influyen sobre la convivencia?

¿Qué propondrías para mejorar la convivencia en tu escuela?

### **Guía de entrevista para directivos**

¿Cuál es su cargo, y cuántos años lleva desempeñándose en él?

¿Cuál es su formación profesional?

¿En cuántas y cuáles escuelas ha laborado?

¿Qué entiende por disciplina?

¿Cómo fue que llegó a entenderla de esa manera?

¿Considera que la disciplina es una cuestión arbitraria, o que debe construirse por acuerdo entre los miembros de un grupo?

¿Esa percepción que tiene de la disciplina ha ido cambiando a lo largo de su desarrollo profesional?

¿Cuáles son los reglamentos que operan en su escuela?

¿Qué medidas se toman en su escuela para que haya disciplina?



¿Ha percibido que los profesores, prefectos u orientadores no aplican las mismas sanciones a todos los casos del mismo acto de indisciplina?

¿Considera que en la escuela existen normas que no están escritas?

¿Considera que la existencia de normas paralelas formales e informales podría generar confusión en los estudiantes?

¿Desde su posición como directivo, cómo coordina las normas disciplinarias entre todos los actores escolares?

¿Considera que es mejor aplicar cabalmente las normas, o es mejor ser flexible en su implementación?

¿Considera que los diferentes estilos de trabajo de los docentes influyen en el mantenimiento de la disciplina?

¿Considera que es mejor para el funcionamiento de la escuela tener un criterio uniforme, o es mejor permitir que cada docente aplique las normas de acuerdo con sus diferentes estilos de trabajo?

¿Considera que los alumnos se comportan de la misma manera con todos los profesores?

¿Considera que esa heterogeneidad en el ejercicio de la disciplina es una problemática para la escuela?

¿Cómo gestiona esa heterogeneidad de ejercicios de la disciplina entre los docentes?

¿Qué es la convivencia escolar?

¿Cuál es la relación entre disciplina y convivencia?

¿Considera que la convivencia entre los docentes influye sobre la convivencia de toda la escuela?

¿Considera que los profesores utilizan la evaluación como una manera de mantener el control de la disciplina?

¿Considera que la disciplina se ve modificada a partir del uso de la evaluación como mecanismo de control?

¿Considera que la manera en que están establecidas las normas puede llegar a transformar la disciplina?

¿Considera que la disciplina puede transformarse de acuerdo a la manera en la que se toman las decisiones en la escuela?

¿Considera que factores del medio social influyen sobre la convivencia en la escuela?

¿Considera que las diferentes maneras de entender la disciplina dificultan la convivencia?

¿Qué propondría para mejorar la convivencia a partir de normas disciplinarias?

¿Cuál es su percepción sobre la disciplina actual con respecto a sus primeros años de trabajo?

### **Guía de entrevistas para orientadores y trabajadores sociales**

¿Cuál es su cargo, y cuántos años lleva desempeñándose en él?

¿Cuál es su formación profesional?

¿En cuántas y cuáles escuelas ha laborado?

¿Qué entiende por disciplina?

¿Cómo fue que llego a entenderla de esa manera?

¿Esta idea ha ido cambiando con el tiempo?

¿Cuáles son los reglamentos que operan en la escuela?

¿Qué se hace para mantener la disciplina?

¿Ha percibido que los profesores, orientadores y directivos no aplican las mismas sanciones para los mismos casos de actos de indisciplina?

¿Considera que dentro de la escuela existen normas que no están escritas?

¿Considera que los diferentes estilos de trabajo de los profesores influyen sobre el mantenimiento de la disciplina?

¿Los alumnos se comportan de la misma manera con todos los profesores?

¿Piensa que las diferentes maneras de entender la disciplina dificultan la convivencia?

¿Considera que la existencia de normas formales e informales genera confusión entre los estudiantes?

¿Considera que los docentes utilizan a la evaluación como una manera para mantener el control de la disciplina?

¿Esa manera de controlar la disciplina mediante la evaluación propiciaba cambios en la conducta y la disciplina?

¿La participación y toma de decisiones puede modificar la disciplina?

¿Qué entiende por convivencia?

¿La disciplina se ejerce de forma diferente desde el departamento de orientación, con respecto a lo que hacen los directivos y docentes?

¿Existen factores del medio social que influyen sobre la convivencia?

¿Qué propondría para mejorar la convivencia?

¿Qué percepción tiene hoy de la disciplina, con respecto a sus primeros años de trabajo?

### **Guía de entrevista para prefectos**

¿Cuál es su cargo, y cuántos años lleva desempeñándose en él?

¿Cuál es su formación profesional?

¿En cuántas y cuáles escuelas ha laborado?

¿Qué entiende por disciplina?

¿Cómo fue que llegó a entenderla de esa manera?

¿Considera que la disciplina es arbitraria, o es un acuerdo que se construye entre los miembros de un grupo?

¿La idea que tiene de disciplina ha ido cambiando?

¿Cuáles son los reglamentos que operan en su escuela?

¿Esos reglamentos los fueron asignados por su autoridad, o fueron construidos en conjunto por la plantilla docente?

¿Qué se hace para que se mantenga la disciplina en la escuela?

¿Ha percibido que los profesores, orientadores o directivos no aplican la misma sanción a todos los casos del mismo acto de indisciplina?

¿Considera que dentro de la escuela existen normas que no están escritas?

¿Considera que la existencia de normas paralelas formales e informales genera confusión entre los estudiantes?

¿Qué entiende por convivencia?

¿Cuál es la relación entre convivencia y disciplina?

¿Considera que la disciplina y la convivencia se pueden ver alteradas por la manera en que están establecidas las normas?

¿Considera que la disciplina y la convivencia se pueden ver alteradas por la forma en que se toman las decisiones en la escuela?

¿Considera que esa heterogeneidad en el ejercicio de la disciplina por parte de los profesores es una problemática para la escuela?



¿Piensa que dentro de la escuela, las personas entienden de manera diferente lo que es la disciplina y ello dificulta la convivencia?

¿Considera que existen factores del medio social que influyen sobre la convivencia?

¿Qué puede hacer la escuela para contribuir a contrarrestar esa influencia del medio social?

¿Considera que la manera en que se relacionan los docentes y los miembros de la plantilla escolar influye sobre la convivencia en la escuela?

¿Cuál es en general su percepción sobre la disciplina escolar en relación con la que existía durante sus primeros años de trabajo?