



PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS ESCOLARES: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL PARA UN PROYECTO CON ESTUDIANTES, DOCENTES Y ACUDIENTES *

School discipline: a conceptual approach for a research project with students, parents and teachers

*John Aníbal Gómez Varón***

*Oscar Ordoñez Morales****

* La preparación de este artículo fue apoyada por la Universidad Católica de Pereira a través del proyecto “Repensar las prácticas disciplinares escolares: una perspectiva desde las voces de los estudiantes, los docentes y los acudientes”, aprobado en la Convocatoria Interna para la Financiación de Proyectos de Investigación-Convocatoria 013 de 2013.

** Psicólogo, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente Programa de Psicología, Universidad Católica de Pereira (Colombia).
Contacto: anibal.gomez@ucp.edu.co

*** Psicólogo, Magíster en psicología. Docente del Instituto de psicología, Universidad del Valle (Cali-Colombia)

RESUMEN

Se revisan algunas aproximaciones conceptuales desde la psicología educativa para el estudio de las prácticas disciplinarias escolares, enfatizando la importancia de recuperar las voces de los actores escolares —docentes, estudiantes y acudientes— y sus relaciones intersubjetivas. Adicionalmente, se incluye el estudio de las expectativas frente a la formación de los escolares, como una categoría implícita en las percepciones de los actores acerca de la disciplina escolar, y que no ha sido tema de interés en las investigaciones revisadas. Finalmente, se plantean tres objetivos: (1) identificar las percepciones de estudiantes, acudientes y docentes frente a las prácticas disciplinarias escolares; (2) identificar sus expectativas frente a la formación de los estudiantes; y (3) contrastar sus percepciones sobre disciplina y formación.

PALABRAS CLAVES:

Reglas y sanciones escolares, percepciones, expectativas de formación, psicología educativa.

ABSTRACT

Some conceptual approaches in educational psychology regarding the study of school disciplinary practices are reviewed, emphasizing the importance of recovering the voices of the school's actors - teachers, students and acudientes- and their intersubjective relationships. Additionally, it includes the study of the actor's expectations about students' formation in the school, as a category implicit in the actors' perceptions regarding school discipline, and has not been the subject of interest in the studies reviewed. Finally, three objectives are proposed: (1) identify the perceptions of students, parents and teachers regarding the school disciplinary practices; (2) identify their expectations for students' formation at school; and (3) contrast their perceptions regarding school discipline and students' formation.

KEY WORDS:

School's rules and punishments, perceptions, formation's expectations, educational psychology.

PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS ESCOLARES: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL PARA UN PROYECTO CON ESTUDIANTES, DOCENTES Y ACUDIENTES

Para citar este artículo: Gómez Varón, John A, Ordoñez Morales, Oscar (2014). "Prácticas disciplinarias escolares: aproximación conceptual para un proyecto con estudiantes, docentes y acudientes". En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 95: p.39-60

Primera versión recibida 04 de agosto de 2014. Versión final aprobada el 21 de mayo de 2015

Las prácticas disciplinarias en la institución escolar han sido concebidas tradicionalmente como mecanismos de transmisión, preservación y/o transformación del orden social y económico, así como de los valores instaurados en sociedades y culturas. Estrechamente relacionadas con tal concepción predominante, esas prácticas han tenido una función de formación, pero también de control y regulación de los estudiantes. Comúnmente denominadas castigos, correctivos o prácticas disciplinarias, es claro que en las sociedades en las que se instauran, ellas obedecen más a una organización e intencionalidad objetivada en reglas, valores y normas institucionales, y menos frecuentemente al resultado de ideas caprichosas de los educadores (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Una mirada al panorama ofrecido por la bibliografía muestra que la disciplina escolar ha sido definida desde diferentes perspectivas, bien sea a partir del interés por clasificarlas en una tipología o según la función que se le atribuya en la formación de los estudiantes.

Desde un punto de vista pedagógico, pensadores tan diversos como Rousseau (2005), Montessori (1912, Cap. XXI), Dewey (2004, Cap. VII) y Freinet (Freinet y Levesque, 2000) se aproximaron a la disciplina escolar en términos de prácticas formativas, en las que la mirada del niño y del educando en general son esenciales

para cumplir su propósito socializador. Para ellos, si bien se trata de mecanismos externos de regulación social, ese propósito se subordina al proceso natural que sigue el individuo en su formación y no al contrario. De esta manera, las reglas y las sanciones no buscan someter al estudiante a un orden preestablecido, sino que se van adecuando en función de las necesidades de los niños, de sus preguntas e iniciativas que surgen espontáneamente y siempre buscando un ideal de transformación personal que derive en última instancia en un nuevo orden social donde los individuos actúen responsablemente de manera autónoma y no como consecuencia de la obediencia y el sometimiento irracional a la autoridad. Aunque los autores citados anteriormente expresaron esas ideas de modos muy distintos, es cierto que el conjunto de sus planteamientos supone una concepción del individuo —fundamentalmente, del niño en desarrollo— como un sujeto capaz de regularse y de aprender por sus propios aciertos y errores, que se va formando de acuerdo con sus propias experiencias, que puede ser disciplinado con base en sus propios medios sin depender directa o exclusivamente de algún factor externo que lo regule de manera vertical y unidireccionalmente, y que no se desconoce el papel del entorno social y cultural en el que se desarrolla el niño.

Desde una perspectiva psicológica, dos tradiciones teóricas han prevalecido respecto de

la conceptualización de las prácticas disciplinares en el entorno escolar. Por un lado, la tradición empirista que caracteriza el planteamiento conductista/comportamental, y por otro, la tradición racionalista planteada tanto por el constructivismo clásico como por la posición construccionista e interpretativa contemporánea, predominante en las ciencias humanas y sociales. En el resto del artículo describimos y discutimos esta perspectiva de modo general, enfocándonos en los aspectos característicos de los planteamientos y destacando el papel que algunos investigadores han tenido en su desarrollo.

En primer lugar habría que mencionar el planteamiento conductista/comportamental que, respecto al asunto de la disciplina escolar, ha sido duramente cuestionado en las últimas décadas y que contrariamente a lo que se podría esperar después de las críticas sustantivas a sus argumentos y evidencias, sigue presente en la conceptualización psicológica, y ante todo en la prácticas reales de las escuelas e instituciones educativas y en la sociedad en general. Para esta perspectiva, las prácticas disciplinarias se definen fundamentalmente en términos de la aplicación técnica de castigos y recompensas mediante una tipología de reglas y sanciones operacionalizadas en programas de reforzamiento que, independientemente del cambio de términos y conceptos en sus diversos abordajes teóricos, siguen siendo el núcleo central de este tipo de abordajes. Su máximo exponente —Skinner (1991)— concibió a un individuo que no se encuentra en libertad sino bajo el control de las instituciones sociales existentes, particularmente en la escuela, y quien estaría imitando conductas que luego pasan a ser suyas en virtud de un proceso de interiorización mediado por castigos y recompensas. Skinner no cuestionó las normas y valores institucionales, pues enfocaba su interés en cómo el individuo adapta su conducta

y cumple las reglas establecidas, para lo cual planteó la aplicación de refuerzos positivos o negativos a partir de los que el individuo aprende, es decir, cambia con rapidez una conducta y la mantiene por largos períodos de tiempo.

Otros investigadores adoptaron una interpretación comportamental similar y la articularon a teorías del aprendizaje social que lograron convertirse en puntos de vista dominantes en una buena porción de psicólogos clínicos y escolares, aunque también entre educadores. Es el caso de Bandura (1977), quien planteó que la disciplina se logra a través no solo de lo que él denominó 'autoeficacia' del estudiante, sino también de la eficacia del docente, ya que este último puede utilizar estrategias de automodelado (cuando sitúa al estudiante como modelo para otros estudiantes), de exposición del desempeño (cuando expone cuál es el comportamiento deseado), de afirmaciones positivas y registro de las respuestas, para que el estudiante pueda alcanzar un nivel de desempeño adecuado y por ende una buena disciplina.

En suma, la perspectiva conductual/comportamental entiende la disciplina como una suerte de control de variables para que el estudiante pueda comportarse acorde con lo esperado en la institución y con las expectativas de la sociedad en la que se inscribe; por medio de refuerzos, castigos, modelos o imitaciones. Aunque pretende explicar las leyes del aprendizaje aplicadas al estudiante, es cierto que el centro de atención no es el estudiante en sí mismo sino los métodos que se aplican para optimizar su adaptación al entorno escolar y las respuestas que él manifiesta frente a la aplicación de las técnicas.

Una interpretación alternativa a los planteamientos previos lo constituye la perspectiva constructivista, que se enfoca más en la comprensión progresiva de los estudiantes acerca de la disciplina y las prácticas sociales y culturales que median esa comprensión. La figura más prominente es Piaget, no solo por el marco teórico que propuso sino por las implicaciones que su teoría ha tenido por varias décadas para la educación. Respecto del desarrollo moral, Piaget (1987) elaboró un conjunto de planteamientos psicológicos que han dado forma a muchas de las ideas y aplicaciones educativas en ámbitos como el razonamiento moral, la educación en valores, la concepción de la justicia y la visión sobre la democracia como sistema político; todos ellos ligados de una u otra forma al problema del desarrollo moral y la comprensión de la disciplina escolar en el conjunto de estrategias e intervenciones educativas orientadas a la socialización del individuo. Una de las características sustantivas de la teoría piagetiana del desarrollo moral es su marcado énfasis en la importancia de conocer los mecanismos que permiten explicar el proceso de cambio y transformación que le permiten al niño lograr una comprensión progresiva de los valores y normas sociales a medida que se desarrolla, siempre en estrecha relación con las características y demandas de su mundo circundante.

Teóricamente, la comprensión de las normas está ligada inicialmente a las necesidades individuales concretas del niño y a la manera como él/ella las expresa, pero su razonamiento se desarrollará hasta incluir una comprensión cabal de la perspectiva de los otros en un entorno compartido. Para Piaget (1983), la institución escolar que instaura y exige el cumplimiento de una disciplina escolar determinada debe comprender la trayectoria de desarrollo moral

del niño prevista por la teoría para que las reglas y las sanciones sean significativas, pues no tendrían sentido para el niño si estas le exigen una comprensión para la que todavía no está preparado.

Aunque esta mirada dista considerablemente de la visión presentada por la teoría conductista-comportamental de Skinner y Bandura —y por extensión, con todas las teorías basadas en los principios empiristas similares—, lo cierto es que tanto ellos como Piaget se preocuparon más por la adaptación del sujeto al ambiente escolar, y no tanto por su poder transformador. Al igual que Skinner, Piaget tampoco problematizó los valores y normas sociales que sustentan las prácticas disciplinarias, pues propuso una teoría cuyo carácter reposa en un necesario interaccionismo entre factores endógenos y exógenos, entre variables internas propias del desarrollo psicobiológico del sujeto y variables medioambientales que imponen las condiciones a las cuales aquellas buscan adaptarse. Sin embargo, su interés estaba concentrado en destacar la preponderancia de los mecanismos constructivos que tienen el papel de regular el intercambio de información y conocimiento que se da entre esos dos extremos y de armonizar la trayectoria de desarrollo de cada individuo, de manera que no haya predominio de uno u otro en la construcción del significado por parte del sujeto que interactúa con el entorno. Por lo tanto, su teoría no solo describe cómo el niño comprende el mundo social —específicamente, los contenidos morales y el concepto de justicia—, sino también y fundamentalmente identifica los mecanismos explicativos que dan cuenta de esa adquisición.

Sin duda, la teoría de Piaget sobre el desarrollo moral permitió avanzar mucho más que la teoría empirista en la explicación de la comprensión de esos asuntos, y por lo tanto, contribuyó de una

manera más clara y definitiva a entender el sentido que para la institución escolar debería tener el reconocimiento del punto de vista del sujeto en las prácticas disciplinares, y consecuentemente, en el proceso de socialización del niño.

Una consecuencia del planteamiento piagetiano, ampliamente valorada por distintos sistemas educativos en distintos entornos sociales y culturales modernos, ha sido precisamente mostrar los efectos adversos que tendría la imposición de la norma en ambientes escolares autoritarios, y que contribuyen al desarrollo de individuos pasivos, sumisos, carentes de autonomía cuya actitud en la sociedad se caracteriza por la aceptación incuestionable de las reglas y normas; por actuar irracionalmente basados en prejuicios, estereotipos y todas aquellas actitudes responsables de la exclusión y la discriminación en las sociedades contemporáneas; en consecuencia, menos abiertos y sensibles a respetar la ley y a promover los valores de justicia y libertad.

Todo lo anterior se contrapone a aquellos ambientes educativos y escolares en los que se promueven prácticas basadas en la elaboración del sentido de las normas a través de la reflexión y la discusión y que tienden a favorecer el desarrollo de individuos participativos, reflexivos y autónomos. En estos ámbitos, se incluye la reflexión comprensiva sobre la propia acción, el respeto por la diferencia y el mantenimiento de puntos de vista que parten de entender al otro como un sujeto con los mismos derechos y responsabilidades.

Mas allá del desarrollo individual

Otros teóricos e investigadores retomaron planteamientos previos sobre el papel del

individuo en la comprensión de las disciplina escolar, ya para cuestionar las premisas meramente empiristas que olvidan al sujeto, o bien, para recuperar el valor explicativo de los mecanismos de desarrollo en un contexto más amplio y diverso que lo que podría suponer del ámbito definido por un desarrollo estrechamente ligado a premisas biológicas e individualistas.

Una perspectiva intermedia que contribuyó a zanjar las limitaciones de las teorías descritas anteriormente fue la propuesta de Vygotsky. También desde una concepción activa e interpretativa del niño, el autor resalta su capacidad imaginativa y la mediación reguladora de las prácticas disciplinares, las cuales obedecen a ciertos valores sociales y culturales. El niño no es pasivo frente a esta regulación, pues lo que hace es asumirla inicialmente desde una dimensión intersubjetiva, como regulación externa, pero posteriormente la interioriza en forma de autorregulación al mismo tiempo que se va desarrollando sus funciones psíquicas superiores. Es en ese momento cuando el niño está en capacidad no solo de reproducir por imitación ciertos patrones conductuales, sino también de interpretarlos, transformarlos y “dominar sus propias reacciones con ayuda de diversos medios” (Vygotsky, 1983, p. 285). Según Vygotsky, el niño logra dominar su propia conducta mediante los estímulos auxiliares, como cuando se le dice que debe levantarse al llegar a tres. La cuenta “uno, dos y tres” constituye un modo auxiliar, una situación exterior que lo obliga a levantarse, pero también es un acto de voluntad en el verdadero sentido de la palabra, pues antes de la señal tres, ya se ha levantado, es decir, ha dominado su comportamiento a través del estímulo complementario o del motivo auxiliar. De esta manera, las prácticas disciplinares en el niño significan un mecanismo que le permite el autodomínio mediante los estímulos auxiliares (1983, p. 290).

A diferencia de Piaget, Vygotsky (1983) otorgó un valor preponderante a las prácticas educativas como motor y mediador en la comprensión que logra el niño de los conocimientos escolares. No obstante, no es completamente claro cómo opera el mecanismo mediante el cual el niño logra interiorizar, es decir, cómo pasa de lo inter a lo intrasubjetivo. También es cierto que es fácil describir la diferenciación entre los elementos sociales e históricos de las prácticas y los aspectos culturales. Sin embargo, debe reconocerse la lucidez del planteamiento de Vygotsky de estudiar el desarrollo del niño sin desconocer las prácticas en las cuales este tiene lugar, de poner en evidencia que el contexto de desarrollo es constitutivo de esos procesos. Obviamente, resaltar ese punto puede parecer una perogrullada a estas alturas del transcurso histórico de la investigación psicológica, pero también es obvio que la intervención escolar va a requerir más que nunca de una visión de este tipo, sobre todo si se considera el asunto de la educación moral y de las prácticas disciplinarias, tema que abordamos en este artículo.

Una conceptualización complementaria de la anterior la constituye la perspectiva sociocultural e interpretativa de Bruner (2000), quien plantea la necesidad de estudiar el desarrollo en función de las prácticas culturales que lo posibilitan. El interés de su planteamiento reside en conocer los marcos interpretativos que surgen en medio de la negociación intersubjetiva. De esta manera, Bruner llama la atención sobre la necesidad de estudiar las representaciones que se van creando en los intercambios entre las personas, mediados por prácticas culturales específicas. De acuerdo con él, la escuela es una institución social donde se formaliza una práctica cultural, como es la educación. Pero a diferencia de otras instituciones que cumplen esta misión, la escuela tiene un papel importante no solo en la enseñanza de conocimientos validados social e

históricamente, sino además en el proceso de aprender a aprender dichos conocimientos. Sin embargo, este propósito va a depender de las creencias, conocimientos intuitivos o implícitos que tienen los estudiantes y los docentes acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, es decir, de una cierta pedagogía popular que puede favorecer o no dicho objetivo de aprendizaje, dependiendo de si el docente cree que el estudiante es un sujeto destinado a imitar o reproducir un discurso, o si por el contrario, es creador e intérprete del conocimiento.

En palabras más concretas, la posibilidad que tienen los estudiantes de aprender a aprender en la escuela, según Bruner, supone que el maestro haya creado para sí mismo una teoría intersubjetiva e internalista de la mente de sus estudiantes, que le permita atribuirles la capacidad de pensar sobre su pensamiento y el de los otros, y atribuirse a sí mismo la capacidad de pensar sobre su proceso de enseñanza y la relación con sus estudiantes; como Bruner afirma: “las teorías internalistas se centran en lo que puede hacer el niño o la niña, lo que cree que está haciendo y cómo el aprendizaje puede estar basado en esos estados intencionales” (2000, p. 81).

No se trata entonces de ver a los niños solo como pensadores que ponen sus habilidades cognitivas y metacognitivas al servicio de un aprendizaje específico, sino como conocedores, es decir, que son guiados en la intención de acceder a ciertos conocimientos validados social e históricamente y para ello deben contrastar sus propias creencias con las de los demás, incluyendo las de sus compañeros, el docente y los mismos autores; todo ello en una suerte de negociación enmarcada en una práctica cultural que les brinda ciertas pautas para interpretar ese conocimiento como válido. Esta teoría intersubjetiva del aprendizaje implica además que los docentes se vean a sí mismos como

conocedores, que “buscan crear teorías psicológicas que sean tan útiles para organizar los aprendizajes de los niños y gestionar sus vidas como lo son para los adultos que trabajan con ellos” (Bruner, 2000, p. 81). Pero dicha negociación de significados solo puede estar fundamentada en las prácticas culturales, las cuales ofrecen unos marcos interpretativos según los valores, creencias populares, roles distribuidos, tiempos y espacios determinados. Aunque no le atribuye todo el crédito a las prácticas culturales, también resalta esa capacidad reflexiva inherente a los seres humanos, descrita tan bien por Wimmer y Perner (1983) como la capacidad que tienen las personas de atribuir creencias en el otro y en sí mismos. Es decir, las representaciones que se crean a partir de lo que yo creo del otro, lo que el otro cree de mí y lo que yo creo que el otro cree de mí mismo, y así sucesivamente. Existe pues una suerte de interrelación entre el contexto y estas habilidades/capacidades propias de la especie, pues como lo afirma Bruner: “si bien las habilidades y los hechos nunca existen fuera de contexto, no son menos importantes en un contexto” (2000, p. 82).

Las prácticas disciplinarias, desde una perspectiva sociocultural, tendrían que ser estudiadas con una mirada multivariada, donde se asuma la perspectiva intersubjetiva que tienen los diferentes actores: estudiantes, docentes y acudientes, y al mismo tiempo, los valores y normas instituidas en la cultura y que subyacen a dichas prácticas. Tal planteamiento parte sustancialmente de otros que se han propuesto en la psicología y tienen un significado especial en el contexto del problema, relacionado con las prácticas disciplinarias escolares.

Hasta aquí el abordaje del tema nos deja en claro que, de acuerdo con el desarrollo conceptual y teórico ofrecido por la psicología y otras ciencias

humanas, las prácticas disciplinarias —como cualquier otro asunto que involucre las relaciones de los seres humanos con los otros, el vínculo social y el desarrollo de la identidad—, son un asunto complejo que requiere para su comprensión un abordaje multivariado. Esa mirada debe asumir un marco sociocultural donde se asuma no solo la perspectiva del desarrollo individual, sino también el reconocimiento de que las posibilidades de ese desarrollo emergen dentro de una matriz intersubjetiva. Es decir, que es necesario tener en cuenta distintos puntos de vista desde los que se construyen los significados sociales que giran alrededor de la disciplina escolar. Ese es el objetivo central de la propuesta de investigación que adelantamos en la actualidad y cuya fundamentación conceptual constituye el objetivo del presente artículo.

La importancia de lo intersubjetivo en el estudio de la disciplina escolar

La matriz intersubjetiva del significado de las reglas y las sanciones es la columna vertebral de una propuesta para explorar las prácticas disciplinarias en el contexto escolar. Para ello es preciso conocer las ideas y creencias que distintos actores tienen sobre el asunto; sobretudo los actores que la teoría psicológica ha destacado como los factores centrales involucrados en la adquisición de ese tipo de conocimiento y actuación: estudiantes, docentes y acudientes. Adicionalmente, los valores y normas instituidas en la cultura que subyace a esas prácticas. Otros acercamientos a esa problemática se han destacado por enfatizar en uno u otro de esos factores, y ciertamente han contribuido a avanzar en su comprensión. Por ejemplo, se debe estudiar no solamente la percepción que tiene el docente de las prácticas disciplinarias, sino la creencia que él/ella tiene de cómo son percibidas por los otros (e. g.,

estudiantes, directores, padres de familia); cómo cree que los otros perciben la creencia que él/ella tiene acerca de la disciplina, y de la misma manera con cada uno de los actores, de tal forma que se pueda describir el tejido intersubjetivo en torno a las prácticas disciplinarias.

Por supuesto, esta aproximación está lejos de ser novedosa. Abordajes previos desde la psicología social lo han planteado así y como investigadores nos queremos apoyar en esos desarrollos previos. Por ejemplo, un abordaje intersubjetivo de las prácticas disciplinarias fue propuesto por G. H. Mead (1934), quien desde un enfoque del interaccionismo simbólico planteó que el niño antes que ser un self es un otro. Puesto que conduciéndose a sí mismo como un otro es que su self emerge en la experiencia social. Es decir, las experiencias en actividades grupales le permiten dar lugar a una multiplicidad de roles y constituir un otro generalizado, pero su self no es el producto simplemente de modelos tomados de la sociedad, sino que surge a través de un acto reflexivo y creativo, pues en esa relación dinámica con los otros se ve obligado a definirse a él mismo como un yo, capaz de controlar y poseer el mundo que ha descubierto. Mead propuso que los procesos de aprendizaje escolar de los estudiantes fueran vistos como problemas que surgen en la experiencia del niño, y en esa medida, subyacen a la relación establecida entre el estudiante, el docente y otros estudiantes, mas no en una relación que sustraiga a las personas y sus experiencias a través de métodos y procesos de enseñanza. Esa mirada contextualizada quedó bien expresada cuando afirmó que

[...] detrás de toda instrucción subyace la relación del niño y el maestro y están también las relaciones del niño con otros niños en el aula y en el patio de recreo. Sin embargo, es interesante señalar que en lo concerniente a la

materia de instrucción una situación ideal ha sido concebida como una en la cual la personalidad del maestro desaparece tan completamente como sea posible detrás del proceso de aprendizaje (Mead, 1910, p. 690, traducción propia).

El desconocimiento de la experiencia intersubjetiva en el aula de clase lleva al docente a generar una disciplina para que el niño atienda al material de enseñanza, o en palabras de Mead, que garantice que el interés se concentre en el tema de la clase. Así pues, el docente cae en el error de limitarse a implementar un sistema de recompensas y castigos (estos últimos en mayor medida) para asegurar que esa atención dividida, exigida por una escuela centrada en el intelecto, pueda invertirse en la tarea de aprendizaje. De esta manera, el docente desconoce que la atención del niño se dirige inicialmente a reconocer la importancia social de la materia, puesto que “el niño no se convierte en social gracias al aprendizaje, sino que el niño debe ser social para poder aprender” (Mead, 1910, p. 693).

Otro investigador, David Kenny, formuló un modelo para el estudio de las relaciones sociales desde un enfoque de la interacción social. Él planteó la importancia de abordar las percepciones interpersonales como unidad de análisis. De un modo pragmático logró operacionalizar el concepto partiendo de una idea simple: la interacción es siempre bidireccional y las personas reflexionan acerca de sus interacciones. Así pues, estableció tres tipos de percepción presentes en la interacción social: las percepciones de otros —Other-perceptions—, las metapercepciones —Meta-perceptions—, y las autopercepciones —Self-perceptions (Kenny, 1994). Por ejemplo, en el caso de la percepción de otros, una persona A puede percibir que el otro (B) es inteligente; A también puede tratar de 'leer la mente' del otro y

pensar que B cree que ella (A) es inteligente, en este caso se trataría de metapercepciones; finalmente A puede tener una percepción de sí misma como inteligente, lo cual sería una autopercepción. En la percepción interpersonal hay un agente —perceiver— que califica a un objetivo —target— de acuerdo con un rasgo —trait— determinado. Para el caso de las metapercepciones, si A piensa que B piensa que A es inteligente, el agente sería A, el objetivo sería el pensamiento de B y el rasgo sería la inteligencia reflejada (Kenny, 1994, p. 4). Según este modelo, la interacción social es interpersonal en la medida en que hay una interacción entre los tipos de percepción de los agentes. Esta compleja red de percepciones interpersonales da como resultado determinadas acciones individuales o conjuntas.

No obstante las diferencias entre la visión intersubjetiva de Mead y el modelo interpersonal funcionalista de Kenny, ambos representan la tarea que la psicología social ha emprendido por comprender la naturaleza social de las personas. Pero ambas aproximaciones distan del enfoque sociocultural en la medida en que no profundizan en los marcos interpretativos provistos por las instituciones sociales y las prácticas culturales, que enmarcan la negociación de significados en las relaciones intersubjetivas (Bruner, 1997, 2000). En cambio, parecen darle un mayor peso a las experiencias y percepciones compartidas por los sujetos en sus interacciones en grupos sociales concretos.

Valsiner y van der Veer (2000), desde una orilla sociocultural, resaltan la necesidad de estudiar el desarrollo social de las ideas —las cuales tienen una base cultural e histórica— como un nivel de análisis en el estudio de la naturaleza social de las personas. Es decir, las percepciones no son fruto de interacciones aisladas de un contexto social y cultural; por lo tanto, no pueden estudiarse de forma desligada del desarrollo de las ideas en una

sociedad en un momento histórico determinado (Valsiner y Rosa, 2007; Valsiner y van der Veer, 2000). En este sentido entonces, al adoptar una perspectiva sociocultural en el estudio de las percepciones que tienen los estudiantes, docentes y acudientes acerca de las prácticas disciplinarias escolares, nos vemos obligados a reconocer ese diálogo intersubjetivo entre los actores a partir de sus creencias, vivencias y sentimientos, y al mismo tiempo los discursos instituidos culturalmente acerca de la disciplina escolar en el contexto colombiano, los cuales obedecen también al desarrollo histórico y social de diferentes ideas acerca de la educación, y que están presentes en las interpretaciones de sus experiencias con las reglas, las sanciones escolares y sus expectativas frente a la formación de los estudiantes. Hacemos claridad entonces, respecto a la utilización del concepto de 'percepciones' en la investigación en curso, el cual si bien ha sido preponderante en la psicología social, será abordado aquí desde un punto de vista sociocultural. De tal forma que podamos incluir para su estudio un nivel de análisis que contemple el desarrollo de las ideas sociales e históricas acerca de la disciplina escolar, y no simplemente como fruto de una interacción particular entre personas de un mismo grupo social.

A propósito de estos discursos instituidos social y culturalmente, De la Fuente y Recio (2004) realizaron un análisis de las prácticas disciplinarias escolares vistas desde tres miradas educativas diferentes, a saber: la educación lancasteriana, la educación cristiana y la Escuela Nueva, una propuesta cuyo lugar de origen está estrechamente vinculado al entorno colombiano. Según estos autores, en el primer caso el uso de suplicios y humillaciones buscaban la normalización de la moralidad; mientras que en el segundo caso —el de la educación cristiana—, los castigos debían

ajustarse a las edades y conocimientos de los estudiantes, los castigos severos entraron en desuso e incluso se sancionaba al maestro que los llevara a cabo. El castigo físico fue reemplazado por el reforzamiento de las conductas positivas, creando cuadros de honor y estímulos para los estudiantes sobresalientes y retirando los privilegios afectivos a los estudiantes desobedientes. Finalmente, desde una concepción de Escuela Nueva, los castigos debían ser pensados para cada situación específica, pensando en el desarrollo biológico, psicológico y social de cada estudiante. Como lo afirmó Nieto Caballero a comienzos del Siglo XX, las correcciones debían ser una consecuencia de la falta misma (citado por De la Fuente y Recio, 2004).

Lo que sugiere esa progresión histórica, en el caso de las aplicaciones de las disciplinas escolares, es que la concepción de la disciplina escolar se ha transformado de acuerdo con circunstancias sociales e histórico-culturales. La transformación del término 'castigo' por el de 'sanción pedagógica' es una buena prueba de ello; y es importante tener en cuenta también que a esa transformación han contribuido de manera decisiva las transformaciones de las ciencias humanas y sociales, pues a medida que han ido apareciendo en escena nuevos profesionales que conforman equipos interdisciplinarios para atender las necesidades específicas de los estudiantes, la necesidad de adoptar puntos de vista más complejos se ha convertido en un pilar central en el replanteamiento de las prácticas.

Función social de la escuela, estrategias de socialización y prácticas disciplinarias

Una revisión preliminar de la bibliografía educativa reciente revela un panorama

heterogéneo respecto de cómo las prácticas disciplinarias como prácticas formativas son aplicadas en las escuelas. En general, las escuelas tienden a ubicar los problemas disciplinarios exclusivamente en el plano individual (i. e., en el lugar de los estudiantes como sujetos individuales) con poca o ninguna atención al entorno en el que se aplican, y usualmente despliegan una serie de estrategias que al mismo tiempo que buscan corregir, pretenden formar a los estudiantes en valores y principios de solidaridad, respeto, reconocimiento a la diversidad y cuidado por el otro. Con ello se atiende a las solicitudes de socialización de los padres, los estudiantes, los docentes, el Estado y el mercado (Narodowski y Carriego, 2006). En esta tendencia, las prácticas disciplinarias en la escuela ya no son un asunto privado del espacio del aula, ni son simplemente la garantía del cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se convierten en una problemática relacionada directamente con la función formativa de la escuela, en la que convergen los intereses de docentes, familias, estudiantes y la sociedad en general.

De acuerdo con Noguera (2003), la misión formativa de la escuela es posible mediante el cumplimiento de tres funciones: la primera de ellas es clasificar a los estudiantes de acuerdo con sus desempeños y habilidades académicas en las trayectorias que los llevarán a ocupar los roles económicos y productivos en la vida adulta. La segunda función tiene que ver con los valores, las normas necesarias para la vida en sociedad y el aseguramiento de un orden social, mediante la enseñanza de las reglas convencionales y el sentido de lo que es 'normal' en el contexto que habitan (Durkheim, 2002). Por último, cumple una función como institución que garantiza un control social mediante el uso de prácticas disciplinarias. Adicionalmente, esta última función es un eje central para el cumplimiento de

las otras dos, pues suele atribuírsele a la prácticas disciplinarias escolares, el poder de asegurar el éxito en el aprendizaje académico y de valores por parte de los estudiantes.

Si bien los niveles de alfabetización y participación se han incrementado en el mundo entero mediante la ampliación de la cobertura escolar, el reto de integrar a la población menos favorecida y la promesa de asegurarles una mejor calidad de vida mediante la escolarización sigue teniendo algunos retos importantes. Paradójicamente, esas funciones asumidas por la escuela, sobre formar ciudadanos capaces de participar y transformar la sociedad, resultan ser en algunos casos justamente aquellas que perpetúan los valores que buscan trascender.

Por ejemplo, la primera función mencionada por Noguera (2003), según la cual la escuela clasifica a los estudiantes de acuerdo con habilidades y desempeños académicos, lejos de convertirse en una herramienta para empoderar a los estudiantes desde sus propias fortalezas, termina jugando un papel importante en la formación de aquellos que ocuparán cargos directivos, asegurando una mejor calidad educativa para ellos, y quienes serán dirigidos, para quienes la instrucción se enfoca en aprendizajes netamente operativos. Por otra parte, respecto a la función de promover los valores y normas necesarias para la vida en sociedad, si bien la escuela favorece la comprensión del contexto social y la responsabilidad frente a los otros y hacia sí mismos, también transmite aquellos valores que han sido 'normalizados' en nuestra sociedad, como el caso de calificar a las personas y no solo a sus desempeños, esto es, cuando se asigna un rótulo a una persona por su desempeño en algún área académica.

Finalmente, la función de control social expresada mediante las prácticas disciplinarias

escolares, aunque tienen un objetivo de corrección, en muchas ocasiones va en contravía de la misión de transformación social de la escuela. Este es el caso de aquellos estudiantes que tienen mayores necesidades educativas, ya sea por condiciones sociales o de aprendizaje desfavorables; ellos suelen ser justamente quienes obtienen los castigos más severos, tales como la suspensión o expulsión, generando en ellos una desmotivación hacia el aprendizaje que podría llevarlos a la deserción escolar. Una gran cantidad de investigaciones sugieren que las etiquetas y las prácticas de exclusión pueden generar un efecto de profecía de fracaso auto-cumplida en los estudiantes (Rosenthal y Jacobson, 1968), alimentando una cadena de conductas disruptivas que es difícil de romper.

Las prácticas disciplinarias que la escuela implementa como parte de su función educadora y formativa, resultan ser más difíciles de seguir por parte de los estudiantes, especialmente cuando perciben que la promesa de la educación de obtener un buen empleo o acceder a la universidad no hace parte de sus expectativas y posibilidades. Por lo tanto, las normas y valores que promueve la escuela pierden sentido para ellos. Estos estudiantes podrían ser más susceptibles de ser etiquetados como desafiantes o desajustados socialmente, debido al no seguimiento de las prácticas disciplinarias. Al mismo tiempo, las experiencias negativas que los estudiantes tienen en la escuela desde edades tempranas, les permite reconocer que la educación no está funcionando para ellos, y por lo tanto, no los llevará a conseguir la meta que ofrece la escuela, completando así un círculo vicioso.

Se puede concluir entonces que, cuando los problemas disciplinarios se ubican exclusivamente en el nivel individual y se ignora el contexto en el cual la falta ocurre —o se

considera de poca importancia—, se corre el riesgo de simplificar los factores que realmente están en la base de la problemática (Noguera, 2003). De esta forma, la escuela deja de cumplir su función privilegiada como motor de desarrollo mediante la formación de los ciudadanos, y en cambio se convierte en instrumento perpetuador de la exclusión social. Adicionalmente, puede inferirse de la anterior revisión la importancia concedida por los investigadores a las expectativas que se tienen de los estudiantes como un factor que incide en las estrategias disciplinarias utilizadas. Por esa razón, aquí se indagará tanto en las percepciones de la disciplina escolar como en las expectativas que tienen los actores escolares acerca de la formación de los estudiantes, es decir, lo que esperan los docentes y acudientes que los niños y jóvenes se conviertan en un futuro, y lo que los mismos estudiantes esperan ser en el futuro. Acogemos la expresión amplia “expectativas frente a la formación”, para dar a entender que no queremos cerrarnos a un único aspecto de la vida de los estudiantes —por ejemplo, su formación profesional— sino considerar una perspectiva global de ellos como personas. Además, vale aclarar que el término “expectativas” es tomado como las ideas, creencias y deseos acerca del futuro de los estudiantes y no solamente como una gradación cuantitativa (alta/baja) de las expectativas frente a su formación.

Prácticas disciplinarias escolares y exclusión social

Un ejemplo del tipo de efectos adversos que tiene adoptar una perspectiva individualista de las prácticas disciplinarias escolares (individualista en el sentido de centrarse únicamente en el estudiante sin atender otros factores importantes del problema) tiene que ver con el caso de la deserción escolar. En efecto, las

prácticas disciplinarias pueden ser consideradas como un factor asociado al ausentismo y la deserción escolar, aunque es una variable que escasamente se suele mencionar cuando se trata de abordar este importante problema en la educación masiva moderna. Sin pretender elaborar un argumento que en este punto de nuestra investigación no cuenta con la suficiente base empírica que lo sustente, sí nos parece importante señalar que parece ser un efecto paradójico del esfuerzo que hacen las escuelas por aumentar la inclusión social y contribuir al mejoramiento de la educación. Como se podría desprender del argumento de Noguera (2003), es muy posible que cuando se trata de educar a las poblaciones más desfavorecidas (como los estudiantes en condición de pobreza), que a la vez demandan mayores esfuerzos de inclusión por parte de la sociedad, las prácticas disciplinarias estén contribuyendo —en virtud del tipo de relación con la norma que promueven— a alejar a muchos estudiantes de una socialización positiva.

Lo anterior no supone afirmar que la deserción se reduzca a un factor como las prácticas disciplinarias, pues como todo fenómeno complejo, la deserción es multivariada y multicausal. Pero sí implica afirmar que las prácticas disciplinarias podrían ser uno más de los predictores que estarían interactuando para su generación. Esta afirmación es objeto de indagación en el proyecto que estamos desarrollando en la actualidad.

En el caso colombiano, la deserción escolar es un problema mayor. Especialmente en el caso de los niños, niñas y jóvenes en condiciones vulnerables que desertan de la escuela, que es precisamente uno de los mejores mecanismos para superar la pobreza y ampliar el horizonte de posibilidades de vida digna con el que contamos todos los ciudadanos. Cuando un estudiante

abandona la escuela, por cualquier razón, es más vulnerable de caer en las redes criminales y en la delincuencia, de engrosar las filas de los grupos al margen de la ley, o pasar a incrementar las cifras de explotación infantil. Actualmente, teniendo en cuenta la condición de violencia que vive el país, algunas instituciones han asumido una misión de transformación social desde la escuela, fomentando prácticas disciplinarias que no solo se ajusten a las necesidades particulares del estudiante, sino que vayan encaminadas a la formación para la paz y la convivencia, siguiendo una idea de democracia participativa, establecidas por los lineamientos del Ministerio de Educación de Colombia en su política de convivencia escolar:

La situación de violencia que vive el país acentúa la tendencia a otorgarle responsabilidades cada vez mayores a la escuela en la formación de sujetos capaces para interactuar armónicamente en la solución de los conflictos y para convivir civilizadamente (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p.1).

Si bien la formación para la paz hace parte de un programa ambicioso de las instituciones, que va más allá de los procedimientos frente a las prácticas disciplinarias, estas últimas también pueden ser utilizadas como mecanismos para promover la formación ciudadana en la medida en que sean justas e incluyentes. Sin embargo, los manuales de convivencia de los colegios describen las prácticas disciplinarias mayormente limitándose a establecer tipologías de faltas (leves, graves y muy graves) con un énfasis en el aislamiento gradual del estudiante indisciplinado, lo cual lejos de promover una forma de reflexión y participación del estudiante frente a las normas de la escuela, lo ubica en un lugar pasivo que lo obliga a adaptarse a las reglas; de lo contrario, será

excluido de la comunidad. Esta visión es contraria a la expresada en los discursos incluyentes y participativos de los programas de convivencia escolar.

El reconocimiento de un discurso que implica a los diferentes actores en la participación y definición de las prácticas disciplinarias, estaría en la misma dirección planteada desde una posición sociocultural que señala la importancia de la construcción intersubjetiva de la disciplina escolar. En ese mismo sentido, exige un estudio de las percepciones de los diferentes actores involucrados y del entramado de significados que se tejen alrededor de estas prácticas, sin desconocer los valores y las normas que han sido instituidas cultural e históricamente y que no siempre se evidencian explícitamente ni cumplen la función para las que han sido creadas.

Investigación educativa sobre los agentes involucrados en las prácticas disciplinarias

La investigación que se ha realizado a propósito de las percepciones de los actores en la disciplina escolar tiende a fragmentar el fenómeno, investigándolo desde el punto de vista de un único actor y son muy pocas las que asumen el reto de analizarlo desde las voces de todos los actores. Y en estos últimos casos, lo que se encuentra es un interés por correlacionar las percepciones y no por comprenderlas como un tejido intersubjetivo que da sentido a las prácticas. Tampoco es evidente en esas investigaciones una pregunta amplia que relacione las prácticas disciplinarias con un objetivo que trascienda el proceso de enseñanza-aprendizaje y se pregunte por la función formativa que estas tienen.

Por ejemplo, desde el punto de vista de las percepciones de los docentes, la cuestión de la disciplina resulta ser uno de los aspectos más

importantes en su labor, toda vez que reconocen que los problemas de comportamiento de los alumnos son la principal dificultad en el desarrollo de su ejercicio profesional (Cubero, 2004). No obstante la importancia que tienen la disciplina escolar para los docentes, algunos estudios muestran que ellos no reconocen su propia influencia en los problemas de disciplina y prefieren atribuirlos a factores externos al contexto escolar, tales como la familia o características propias de los estudiantes (Palomero y Hernández, 2001; Saavedra, Villata y Muñoz, 2007).

Otros investigadores (Valdés, Martínez y Vales, 2010) han encontrado datos diferentes a los anteriores, afirmando que en realidad los docentes sí reconocen su papel frente a las dificultades de disciplina, solo que el nivel de profundidad del análisis es superficial ya que tienden a dar respuestas estereotipadas y de sentido común acerca de la influencia de la familia, el propio alumno y sus prácticas docentes sobre estos problemas. Otros estudios sobre las prácticas disciplinarias de los docentes muestran que sus estrategias utilizadas para atender los problemas de disciplina tienden a ser autoritarias o permisivas y pocas veces recurren a un estilo democrático, que implica la participación de los estudiantes en la comprensión y construcción colectiva de las normas (Sús, 2005; Valdés et al., 2010).

Respecto a la percepción de las familias acerca de la disciplina escolar, los estudios son escasos y suelen centrarse en el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienen los padres acerca de las normas y castigos escolares (Cerezo, 2011). A pesar de esto, suele afirmarse que la mejora de la convivencia en escuela es una labor que debe integrar a la familia con docentes y estudiantes (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez, 2005; Pérez, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008). Las

investigaciones sobre el tema reportan una percepción positiva de las familias acerca de la disciplina escolar. Sin embargo, las valoraciones positivas que hacen de ella no están relacionadas con lo que sucede efectivamente en la escuela, sino con la imagen de prestigio que tiene la institución y lo que promete para sus hijos en un futuro (Cerezo, 2011; Miranda, 1995).

Las investigaciones acerca de las percepciones de las familias sobre las prácticas disciplinarias escolares, coinciden en que las familias tienen una percepción positiva acerca de la escuela y sus prácticas disciplinarias y de convivencia, aunque no conocen muy bien los procedimientos específicos. Esto podría sugerir que las percepciones de las familias estarían más influenciadas por una idea que lo que la escuela puede ofrecer en un futuro a sus hijos en términos de adaptación al mundo social, y no tanto a la manera como lo están realizando en el presente. Es decir, las valoraciones positivas podrían corresponder más a un discurso estereotipado acerca de la conveniencia de la educación que ofrece la escuela a sus hijos, y no tanto a una reflexión acerca de la función formativa de la escuela en el día a día.

En relación con la percepción que tienen los estudiantes acerca de las prácticas disciplinarias en la escuela, la literatura consultada hasta el momento ofrece un panorama amplio, similar a la encontrada respecto a las percepciones de los docentes y familias, en el sentido en que se enfoca en las percepciones frente a las conductas sancionadas, las causas, estrategias de atención y su nivel de aceptación. Por ejemplo, Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003) realizaron un estudio con 1389 estudiantes y sus 170 docentes. Su objetivo fue analizar las coincidencias y discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los problemas de disciplina en el

aula. Esta investigación, a pesar de limitarse a asuntos concretos de la disciplina escolar, cobra gran importancia dado que articula las percepciones de docentes y estudiantes, en lugar de analizar la problemática por separado. Los resultados ponen en evidencia diferencias importantes, pero no muy marcadas, en la percepción de los comportamientos que son objeto de castigo. Mientras que en el caso de las percepciones sobre las estrategias utilizadas para intervenir, las diferencias son mayores. Por ejemplo, los estudiantes percibieron que las estrategias son más drásticas (e. g., “enviarlos al despacho del director”), de lo que perciben los docentes, quienes no van más allá de entenderlo como una interrupción de la clase.

Unos pocos estudios, más recientes, se han interesado no solamente por los tipos de conductas de indisciplina y estrategias de atención, sino también por las razones que dan los estudiantes para ser disciplinados. En un estudio realizado por Gutiérrez y López, en 2011, los investigadores encontraron correlaciones positivas entre la disciplina y las razones intrínsecas dadas por docentes y estudiantes. Es decir, los resultados sugirieron que las razones de los participantes tomaron como referente a sí mismos, y no como respuesta a un estímulo externo. Adicionalmente, encontraron diferencias entre los alumnos de 14 y los de 16 años en la percepción de las estrategias que emplean sus profesores con énfasis en razones interiorizadas (i.e., promovidas por el docente), sobre las cuales los alumnos de 16 años fueron quienes las percibieron en mayor cantidad. En cuanto a la indiferencia de los profesores ante la disciplina, la percibieron en mayor grado los alumnos más jóvenes, y descendió a medida que aumentaba la edad. La importancia de esta investigación reside además en el hecho de ofrecer datos interesantes acerca de las representaciones que se hacen los estudiantes acerca de su propia conducta —es

decir, su propia disciplina, en el lenguaje escolar— y de las razones que sustentan las estrategias que utilizan sus docentes. En ese sentido, el estudio va un poco más allá de otras investigaciones que se concentraron en las percepciones sobre conductas observables y desde un único actor.

En conclusión, las investigaciones sobre percepciones de estudiantes, docentes y acudientes respecto a las prácticas disciplinarias se limitan, en general, a indagar por sus vínculos con asuntos concretos de la enseñanza y se restringen a situaciones del control disciplinario. Pero no es evidente el interés por conectar las percepciones sobre estas prácticas con una visión activa del estudiante y con su función de transformación social, tal como se expresa en los discursos educativos actuales.

Adicionalmente, no se han identificado estudios que busquen comprender los vínculos intersubjetivos entre las percepciones que tiene cada uno de los actores acerca de la disciplina escolar, sino que se limitan a establecer correlaciones entre las diferentes percepciones o comprender las percepciones que uno de los actores tienen de sí mismos y de los otros, sin lograr relacionarlos entre sí. Estas restricciones en los abordajes reducen el fenómeno a una única perspectiva, o a lo sumo a una interacción entre percepciones de los actores, sin lograr la comprensión del entramado intersubjetivo que subyace a las prácticas disciplinarias. Por esta razón, cobra importancia plantear un nuevo estudio que vaya más allá de la relación funcional entre las prácticas disciplinarias y el acto enseñanza – aprendizaje. Se requiere una investigación que pregunte por las percepciones que tienen los docentes, las familias y los estudiantes acerca de los vínculos entre las prácticas disciplinarias escolares y sus expectativas frente a la formación de los estudiantes.

Surgen entonces algunas preguntas respecto al papel que pueden estar desempeñando las expectativas que se tienen frente a la formación del estudiante, en las prácticas disciplinarias escolares: ¿Son éstas congruentes con una expectativa de formación para la participación y la transformación social? O por el contrario, ¿se limitan a reproducir formas de aceptación y sumisión frente al orden establecido? ¿Son estas expectativas diferentes de acuerdo con el contexto socioeconómico de los estudiantes? Y si es así, ¿existen variaciones en las prácticas disciplinarias adoptadas en escuelas en función del estrato socioeconómico de la población que atienden? Finalmente, teniendo en cuenta que los grados ubicados en periodos de transición del ciclo escolar como 1º, 6º y 9º, son aquellos donde existe mayor nivel de deserción (para el caso de Colombia, ver Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, 2005), cabe preguntarse si estas expectativas y prácticas disciplinarias podrían estar relacionadas con las diferentes exigencias de adaptación que hacen la institución y los maestros, de acuerdo con la sección a la que pertenecen.

Teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno y la diversidad de interrogantes, es importante comprender las prácticas disciplinarias desde su lugar en el contexto actual, indagando por las percepciones que se tienen acerca de ellas, desde las voces de los actores: docentes, estudiantes y acudientes, que lleven a comprender los lugares de encuentro (y desencuentro), a partir de sus expectativas frente a la formación de los estudiantes. Por eso, el objetivo general del proyecto en curso es contribuir al conocimiento de las percepciones que tienen los docentes, los acudientes y los estudiantes de colegios públicos, respecto de los vínculos entre las prácticas disciplinarias escolares y sus expectativas frente a la formación

de los estudiantes. Considerando que el anterior es un fin a largo plazo, los esfuerzos actuales están orientados a cumplir con los siguientes propósitos que esperamos lograr en el resto de la investigación en curso y dar a conocer una vez completemos el proceso de recolección y análisis de los datos: (1) identificar las percepciones de estudiantes, acudientes y docentes de colegios públicos frente a las prácticas disciplinarias escolares; (2) identificar sus expectativas frente a la formación de los estudiantes; y (3) contrastar sus percepciones con las expectativas de formación.

Dada la complejidad de la problemática, la metodología a implementar permite recuperar lo que, desde una perspectiva eminentemente cualitativa, hemos denominado “las voces de los involucrados”, atendiendo al hecho de que son las voces de las personas reales, más que las tendencias estadísticas las que nos pueden ayudar a entender con mayor precisión el entramado intersubjetivo de significados que se teje alrededor de las prácticas disciplinarias escolares. Para facilitar la posibilidad de hacer inferencias a una población más amplia, se ha propuesto un complemento con datos que se medirán cuantitativamente, con lo que se define un estudio mixto en lo concerniente al análisis de los datos (Mertens, 2010). De ese modo, el estudio procede inicialmente con el uso de grupos focales y entrevistas semiestructuradas con una muestra seleccionada de los estamentos participantes, que proveerán información para la construcción de un cuestionario que será aplicado a una muestra representativa de las instituciones educativas participantes.

Se espera que el estudio aporte elementos significativos para la comprensión de las prácticas disciplinarias como herramientas mediadoras para la formación de los estudiantes. De esta manera, se pretende recuperar la voz, la



perspectiva y el significado que ellas tienen para los actores involucrados en los contextos educativos; especialmente para los estudiantes, quienes generalmente son vistos como usuarios pasivos y receptores de los programas ofrecidos en la institución educativa, y que están inspirados en las políticas y leyes de convivencia escolar

muchas veces pensadas por personas externas a este contexto. En este sentido, se espera que los resultados y análisis de esta investigación puedan ser socializados con los actores encargados de diseñar dichos programas y políticas, para una mayor pertinencia de las propuestas dirigidas a la formación de los estudiantes del país.

Referencias

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bruner, J. (1997). Comments on beyond competence. *Cognitive Development*, 12, 341—343.
- Bruner, J. (2000). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cerezo, F. (2011). Políticas de convivencia escolar: percepción y eficacia desde la perspectiva familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1) 313—323. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192023>
- Cubero, C. (2004). *La disciplina en el aula*. San José, Costa Rica: IIMEC.
- De la Fuente, E. y Recio, C. M. (2004). *Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930. Trabajo de grado*. Cali, Colombia: Universidad del Valle, Departamento de Historia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE (2005). *Informe especial Censo General 200: Colombia educación*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/censo/files/buletines/bol_educacion.pdf
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Morata.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Buenos Aires: Morata.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freinet, E. y Levesque, H. (2000). *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método*. México: Trillas.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez, P. J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problem in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101—112.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3) 362—368. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715304>
- Gutiérrez, M. y López, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en educación física. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, VII(22) 24—38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71016237004>
- Kenny, D. (1994). *Interpersonal perception: A social relations analysis*. New York: The Guilford Press.
- Mead, G. H. (1910). The psychology of social consciousness implied in instruction. *Science*, 31(801), 688—693.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the University of Chicago Press*.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods, 3rd. ed.* Thousand Oakes, CA: Sage.

- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Política educativa para la formación escolar en convivencia escolar*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-90103_archivo_pdf.pdf
- Miranda, R. A. (1995). Expectativas sobre la escuela: la percepción de la familia del escolar. *Perfiles Educativos*, 67. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206704>
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The Children's Houses" with additions and revisions by the Author*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Narodowski, M. y Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En: H. Ospina, M. Narodowski y A. Martínez (Eds.), *La escuela frente al límite* (pp. 11—22). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, P. (2003). Schools, prisons and social implications of punishments: Rethinking disciplinary practices. *Theory into Practice*, 31(4). 341—350.
- Palomero, J. y Hernández, M. (2001). La violencia escolar. Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19—38.
- Pérez, M. C., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M. I. (2008). Los padres frente a la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 39—47.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Sarpe.
- Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. F. (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218 (4). Recuperado de <http://courses.umass.edu/psyc360/roseththal.pdf>
- Rousseau, J. (2005). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- Saavedra, E., Villata, M. y Muñoz, M. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite*, 2(15), 39—60.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, Vol. 1*. Bogotá: Colciencias / Ediciones Foro Nacional por Colombia / Ediciones Uniandes / Editorial Universidad de Antioquia.
- Skinner, B. (1991). *El análisis de la conducta. Una visión retrospectiva*. México: Limusa. Sús, M. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *RMIE*, 10(27), 983—1004.
- Valdés, A. A., Martínez, M. y Vales, J. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 18(1) 30—37. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936004>
- Valsiner, J. y Rosa, A. (2007). Editors' introduction: Contemporary social-cultural research: Uniting culture, society, and psychology. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 1—20). New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (2000). *The social mind*. New York: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1983). Dominio de la propia conducta. En L. Vygotsky, *Obras Escogidas*, Vol. III (pp. 285—302). Madrid: Visor.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103—128.