

LA MIRADA DEL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS ESCOLARES 1

**LA MIRADA DEL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS ESCOLARES
Y SUS RELACIONES CON LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

ERIKA BEDOYA MORALES

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS,
SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
PEREIRA
2015**

LA MIRADA DEL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS ESCOLARES 2

**LA MIRADA DEL DOCENTE EN LAS PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS ESCOLARES
Y SUS RELACIONES CON LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES**

ERIKA BEDOYA MORALES

ARTÍCULO DE LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

**TUTOR
JOHN ANÍBAL GÓMEZ VARÓN
PSICÓLOGO MAGISTER EN DESARROLLO HUMANO**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS,
SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
PEREIRA-RISARALDA
2015**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS ESCOLARES Y FORMACIÓN ESCOLAR	7
2. METODOLOGÍA	12
2.1. TIPO DE ESTUDIO	12
2.2. PARTICIPANTES	13
2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	14
3. PROCEDIMIENTOS	17
4. RESULTADOS	18
4.1 COLEGIO OFICIAL: LOS VALORES COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN ESCOLAR	19
4.1.1 La formación escolar y las expectativas frente a la formación de los estudiantes: las percepciones de los docentes del colegio oficial	21
4.1.2. Disciplina escolar: el control generado por el docente para mantener el orden escolar y social	24
4.1.3. Relaciones entre disciplina y formación escolar: los límites que generan las normas para que el estudiante pueda vivir adecuadamente en sociedad	26
4.2. COLEGIO PRIVADO: “FORMAMOS SERES HUMANOS QUE HAGAN APORTES VALIOSOS A LA SOCIEDAD”	29
4.2.1. La formación escolar y expectativas de formación escolar: las percepciones de los docentes del colegio privado	31
4.2.2. La disciplina escolar necesita del docente	34
4.2.3. relaciones entre disciplina y formación escolar: las normas escolares como principal condición para vivir en sociedad	36
4.3. LAS NORMAS COMO HERRAMIENTAS EN PRO DE LA FORMACIÓN PARA LA SOCIEDAD. RELACIONES ENTRE EL COLEGIO OFICIAL Y EL COLEGIO PRIVADO	39
5. DISCUSIÓN	41
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Protocolo para grupo focal con docentes.....	14
Tabla 2. Categorías de análisis.....	15

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Relaciones entre disciplina y formación, Colegio Oficial.	27
Ilustración 2. Relaciones entre disciplina y formación, Colegio Privado.	36

SÍNTESIS

RESUMEN

Se indagan las percepciones de docentes acerca de las prácticas disciplinarias escolares y las relaciones con sus expectativas frente a la formación de los estudiantes. Para tal fin se realizan grupos focales con docentes de grados primero, sexto y noveno, de dos colegios; uno Oficial (CO) que atiende población de estratos socioeconómicos 1 y 2, y otro Privado (CP), con población predominante de estratos 5 y 6. La investigación se aborda desde la perspectiva del interaccionismo simbólico y se utiliza la técnica de análisis cualitativo de contenido mediante el Atlas.ti.7. Los resultados indican que los docentes relacionan disciplina y formación escolar desde el impacto social generado por estas. En CO perciben una disciplina como control social externo en función de la adaptación productiva a la sociedad, que se valida intersubjetivamente con las percepciones atribuidas a acudientes y estudiantes; en CP se enfocan en la disciplina ejercida por normas y/o acuerdos en pro de una formación basada en valores de convivencia y la adaptación del estudiante a los procesos de clase, lo que no es validado completamente en la relación intersubjetiva con acudientes y estudiantes, a quienes les atribuyen percepciones de disciplina como obediencia en pro de aspectos funcionales de formación y convivencia.

Palabras clave: docentes, disciplina escolar, formación, expectativas, percepciones.

ABSTRACT

Teacher's perceptions about school disciplinary practices and its relation with student's formation expectations are inquired. For this purpose, focus groups with teachers from first, sixth and ninth grade from two schools were made; an official school (OS) which attends a population of first and second socioeconomic strata and a private school (PS) with a predominant population of fifth and sixth strata. The investigation approaches from the perspective of symbolic interaction and uses qualitative analysis as a technique of content by Atlas.ti.7. The results indicate that teachers relate discipline and formation from the social impact generated by these, whereof OS privilege a discipline with the social control performed by the standards that generate a formation in pro of the functionality of the student in the society, which does valid in the intersubjective relation with parents and students; while the PS focuses on discipline through the standards and/or agreements, towards training based on values of coexistence and the student's adjustment to the processes of class, which doesn't valid completely in the intersubjective relation with parents and students, they attribute perceptions of discipline as obedience in favor of functional aspects of formation and coexistence.

Key words: Teachers, Scholar Discipline, Formation, Expectations, Perceptions.

INTRODUCCIÓN

1. PRÁCTICAS DISCIPLINARIAS ESCOLARES Y FORMACIÓN ESCOLAR

En la actualidad, la disciplina escolar es una de las principales preocupaciones de los docentes en los colegios, debido a que en las instituciones escolares toman esta como parte importante de la formación de los estudiantes (Gotzsens, Badía & Genovard, 2010). Las prácticas disciplinarias 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. En este sentido, las prácticas disciplinarias en la escuela superan el ámbito del espacio del aula, para convertirse 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 (Gómez & Ordoñez, 2014).

Desde una aproximación de la pedagogía, autores tan diversos como Montessori (1912), Rousseau (1996), Dewey (2004) y Freinet (2000), enfatizan esta relación entre disciplina escolar y formación, aunque reconociendo un lugar protagónico al niño, a partir de la vinculación de las prácticas disciplinarias con el desarrollo e interés de este, y no como una imposición mediante procedimientos de orden y castigo (Foucault, 1998) que conciben a un sujeto como alguien sumiso frente a unas *normas externas* a ellos y establecidas con carácter obligatorio para que finalmente puedan vivir en sociedad de manera adecuada o dictada por el contexto. (Durkheim, 2001).

Una mirada activa del niño frente a la disciplina escolar como la propuesta por los autores de la *pedagogía* de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, es apoyada desde una vertiente de la psicología, que aboga por un abordaje comprensivo y constructivo de la *disciplina que involucra los procesos cognitivos* y sociales del estudiante (Piaget, 1965), y las mediaciones que los docentes y otros actores del contexto escolar pueden hacer para posibilitar dicha comprensión (Vigotsky, 1931). De esta manera, se busca que el estudiante pueda interiorizar las normas y ser parte de la creación de las mismas siendo el docente quien los motive a participar. Así, la disciplina se ve desde el docente que tiene un poder frente a los estudiantes que debe hacer valer pero sin dejar de tener en cuenta el estudiante como actor principal.

Mientras que otras aproximaciones también psicológicas apoyan acercamientos a las prácticas disciplinarias como procedimientos técnicos que buscan modelar y condicionar a los estudiantes

en la formación de hábitos que le permitan vivir en sociedad (Skinner, 1991), generalmente mediante el *control de variables* externas y el uso de reforzadores positivos y negativos. Desde estos enfoques conductuales, lo que se pretende es que el estudiante pueda cambiar con rapidez una conducta y en esa misma medida pueda mantenerla por periodos largos de tiempo, siendo controlado por situaciones y reglas que se utilizan para ciertos fines.

Este abordaje de la disciplina escolar como control de variables es el que predomina en las instituciones educativas, con un agravante, y es que casi siempre es asumido por los docentes desde su sentido común y no como un esfuerzo reflexivo propio de su rol de educadores. Por ejemplo Gotzens et al. (2010) muestran cómo los docentes tienen un conocimiento experiencial de la disciplina, que los orienta hacia las acciones que deben evitar y no hacia lo que deben hacer o promover en el aula, además le dan gran importancia a las sanciones, dejando a un lado teorías de rigor científico que sustenten un conocimiento formal de la disciplina escolar.

Al mismo tiempo, algunas investigaciones sobre las percepciones de los docentes acerca de la disciplina, muestran que estos reconocen la necesidad de ser capacitados frente a este tema, pues siguen utilizando métodos convencionales como el castigo o la negociación, dejando de lado estrategias basadas en la convivencia y la voz del estudiante. (Valdés, Martínez & Vales, 2010; Gotzens, Castello, Genovard & Badia, 2003).

Los vínculos entre la formación de los estudiantes y estas prácticas disciplinarias escolares basadas en el control y el castigo, van mucho más allá del “normal” funcionamiento en clase, y se convierte en un disciplinamiento en función de una esfera social más amplia. Por ejemplo, Rochetti (2010), define este vínculo como una forma de reconciliar la autonomía y la autoridad en la modernidad; la unión de dos ideales: “poder de conocimiento y poder disciplinario” (Rochetti, 2010, p. 118) que resultan en un exceso de gobierno que quiere y moldea sociedades disciplinadas. Según esta autora, la disciplina está dirigida al control por medio de las normas y diferentes autoridades para alcanzar un nivel de sumisión.

A diferencia de la visión conductista de la disciplina, desde una orilla constructivista y sociocultural, las normas serían vistas como acuerdos que surgen de la discusión y reflexión grupal, más que del poder controlador del docente, lo cual permitiría a los estudiantes ser partícipes en la construcción y transformación de estas.

Estas aproximaciones alternativas a la disciplina son apoyadas desde algunas investigaciones que muestran resultados positivos cuando los docentes perciben a los estudiantes como activos

en sus procesos disciplinarios (Valdés et al, 2010), y toman conjuntamente decisiones e iniciativas que favorezcan la dinámica del aula, específicamente en la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje (Badía, Gotzens & Zamudio, 2012) y en la promoción de ambientes democráticos e incluyentes en la escuela (Del Rey & Ortega, 2001; Pérez, 2010).

Aunque existen algunos esfuerzos de los docentes para articular las prácticas disciplinarias a una formación desde un punto de vista democrático y participativo, el panorama no siempre es tan claro. Por ejemplo, Martínez et al. (2007), afirman que los docentes tienen el conocimiento teórico de las estrategias para reducir comportamientos agresivos en los estudiantes (importancia de la comunicación, resolución pacífica de conflictos, respeto a la diferencia), pero presentan dificultades al momento de aplicarlas, casi siempre atribuidas a factores emocionales de los estudiantes, la falta de apoyo de las familias e incluso a las condiciones políticas y socioeconómicas. (Palomero y Hernández, 2001; Saavedra, Villata y Muñoz, 2007).

Las prácticas disciplinarias no solamente guardan relación con las percepciones que los docentes tengan de la formación escolar, sino que también algunos autores señalan que estas dependen de las expectativas que los docentes tengan acerca de los estudiantes. Miramontes, Martinez y Rojo (2009), afirman que una expectativa del docente pueden dar lugar a un comportamiento (del estudiante) consecuente con esta, como si fuera una especie de “pronóstico” que hace el docente del rendimiento académico y disciplinario del estudiante. Del mismo modo, Bahamontes (2009), encuentra que si el profesor tiene expectativas bajas, va a suponer disposiciones de aprendizaje de sus alumnos que no son adecuadas, limitándolo y negando la posibilidades de potenciar el desarrollo del pensamiento.

Estudios como los de Rosenthal y Jacobson (1968) y Román (2003), muestran las expectativas de los docentes frente al éxito académico del estudiante, como aquello que afecta directamente la forma de enseñar. Para los primeros autores, si las expectativas del docente respecto a sus estudiantes son altas, van a comportarse de manera más cercana a éstos, lo que genera un cambio en cuanto al comportamiento, las concepciones de sí mismos y la motivación de los estudiantes. Para los segundos, las expectativas están en función del estrato socioeconómico en el que haya crecido el estudiante, si estos proceden de un estrato bajo, las respuestas de los docentes serán desesperanzadoras y sus comportamientos en el aula se limitarán al carácter regulativo.

Asimismo, Treviño (2003), establece que las expectativas de los docentes dependen en gran medida de si el conocimiento que tienen de estos está únicamente basado en estereotipos raciales y socioeconómicos de los profesores, o si por el contrario han tenido la oportunidad de acercarse a ellos directamente. Igualmente, Miramontes et al. (2009) muestran que las expectativas del docente frente al rendimiento académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) depende de lo disciplinados que estos sean, y esa disciplina tendría que ver con la obediencia y el respeto que muestren en el aula y con las normas y el cumplimiento de la mismas.

Finalmente, Noguera (2003) relaciona la formación con la prácticas disciplinarias escolares, mostrando que estas últimas son implementadas en la escuela como mecanismos de control y regulación donde tienden a sancionar con mayor frecuencia a los estudiantes latinos o afroamericanos que tienen necesidades socioeconómicas y emocionales más altas, de igual forma, relacionan estas prácticas disciplinarias con la formación escolar, donde al parecer la primera es de gran influencia para la formación del estudiante desde el desempeño académico de este y sus valores como persona.

Aunque todas las investigaciones mencionadas abordan las expectativas del docente frente a la formación escolar, también limitan esta última a un criterio de éxito académico. Vistas así, las expectativas sólo podrían aludir al rendimiento académico del estudiante y no a los desempeños en otros aspectos de su formación, como los enunciados por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su invitación a pensar la formación escolar desde cuatro pilares fundamentales: Aprender a Conocer, aprender a Hacer, aprender a Vivir Juntos y aprender a Ser. (Delors, 1994). La comisión estima que, en cualquier sistema de enseñanza estructurado, cada uno de esos cuatro “pilares del conocimiento” debe recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y práctico.

En este sentido, la formación como *aprender a Conocer* hace referencia al estudiante que comprende el mundo que lo rodea a través del placer que encuentra en indagar, comprender y descubrir, por lo tanto no se trata de un aprendizaje automatizado como la adquisición de conocimientos clasificados y codificados; del mismo modo, la formación como *aprender a*

Hacer que no se desliga de la anterior pues esta tienen que ver con los conocimientos que se ponen en práctica, como que el estudiante pueda ser un profesional capacitado tanto en sus conocimientos teóricos como los prácticos donde se comunique de la mejor manera con las personas que trabaja y tenga la capacidad de afrontar y solucionar conflictos en cualquier espacio y momento. (Delors, 1994).

Por otro lado, la formación como *aprender a Vivir Juntos*, se relaciona con la forma en que el estudiante descubre al otro por medio de la aceptación de la diversidad humana y la contribución a la toma de conciencia de las semejanzas, además de trabajar en proyectos u objetivos comunes con los otros, lo que lo lleva a tener las capacidades para relacionarse con la sociedad de la mejor manera. Finalmente, la formación desde *aprender a Ser* donde el estudiante debe desarrollarse en cuerpo y mente, sentido estético, espiritualidad, inteligencia y responsabilidad individual, todo esto a partir de dos condiciones particulares y necesarias: la autonomía y el pensamiento crítico para elaborar juicios propios, de manera que puedan determinar por ellos mismos qué deben hacer en determinadas situaciones. (Delors, 1994).

Aunque existe un acuerdo general entre los docentes acerca de que la formación no se puede reducir a lo meramente académico, es decir, que también debe dirigirse la mirada hacia el Ser, el Hacer, el Vivir Juntos y el Conocer. Las investigaciones revisadas muestran una relación entre la disciplina escolar y las expectativas frente a la formación de los estudiantes, pero estas últimas son abordadas de forma cuantitativa y descritas en términos de grado (altas o bajas) y casi siempre referidas al rendimiento académico más no a las otras dimensiones de la formación. De esta manera se pierde de vista la complejidad que guarda esta relación, así como las posibilidades de transformación de las prácticas disciplinarias más allá de un conjunto de normas y códigos que deben ser obedecidos.

Por esta razón, en esta investigación se pretende indagar por las percepciones que tienen los docentes de los grados 1º, 6º y 9º de dos colegios en Pereira y Cali acerca de las prácticas disciplinarias y su relación con las expectativas frente a la formación escolar, pero desde una perspectiva cualitativa, que pueda dar pie a escuchar otras dimensiones de la formación más allá del rendimiento académico, y de la disciplina como procedimientos estereotipados para atender a las faltas. De esta forma, se busca entender las posibles relaciones complejas y multivariadas, entre las percepciones de disciplina escolar y las formación, desde las voces de los docentes.

Para cumplir con el objetivo anterior, se plantean tres objetivos específicos que guiarán el proceso de la investigación: a) Identificar las percepciones que tienen los docentes acerca de las prácticas disciplinarias escolares, b) Indagar por las expectativas que tienen los docentes acerca de la formación escolar de sus estudiantes y c) Analizar las posibles relaciones que encuentran los docentes respecto de sus percepciones frente a la disciplina escolar y sus expectativas frente a la formación de los estudiantes.

Se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes de los grados 1º, 6º y 9º dos colegios en Pereira y Cali, frente a las prácticas disciplinarias y qué relaciones tienen estas con las expectativas de formación de los estudiantes?

2. METODOLOGÍA

2.1. TIPO DE ESTUDIO

Esta investigación se realiza desde una perspectiva intersubjetivista del interaccionismo simbólico, el cual permite dar cuenta de los significados que se construyen a través de la interacción social que le permite al ser humano desarrollar su capacidad de pensamiento y por esto pueda interpretar y modificar los objetos y situaciones a partir de sus repertorios y necesidades. (Ritzer, 1997).

Claramente, el interaccionismo simbólico se centra en la interacción social y es de allí que incluso –como afirma Mead (1934)– surge el self (yo) en el ser humano, es decir, el ser humano genera consciencia de sí mismo, de sus pensamientos y procesos mentales cuando interactúa con el otro a partir de una relación que no es automática sino reflexiva. Es así como las percepciones estarían conformadas de manera intersubjetiva por ese diálogo interno que tienen las personas con otros con quienes comparten un contexto.

En este sentido, la perspectiva del interaccionismo simbólico es importante para la investigación, ya que permite el análisis de las percepciones de los participantes; percepción guiada por las experiencias de los mismos en la relación intersubjetiva con los otros. Esto se puede explicar tal como lo presentan Gómez & Ordoñez (2014) haciendo referencia a Kenny (1992) y los tipos de percepción presentes en la interacción social: las metapercepciones y las autopercepciones, las cuales se pueden ejemplificar de la siguiente manera:

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 meta-percepciones, finalmente A puede tener una percepción de sí misma como inteligente, lo cual sería una auto-percepción (Gómez & Ordoñez, 2014, p.8).

Para el caso de esta investigación, se indagan las percepciones desde el punto de vista de los docentes, pero también se explora la manera como los docentes validan o no sus percepciones de manera intersubjetiva con los estudiantes y acudientes, al atribuirle a estos unos significados sobre la disciplina y la formación escolar.

2.2. PARTICIPANTES

En el estudio participaron 32 docentes de los grados 1º, 6º y 9º, de dos colegios, 16 docentes por cada colegio y un promedio de 5 participantes por grado escolar. Un colegio Oficial en la ciudad de Pereira que atiende población de estratos socioeconómicos 1 y 2, de acuerdo con su Misión, intenta remediar las condiciones de vulnerabilidad de los habitantes del sector, mediante una enseñanza que prioriza los aspectos humanos y sociales que llevan al estudiante desde un papel activo a transformar el mundo que lo rodea (Proyecto Educativo Institucional, 2010).

El segundo colegio pertenece al sector Privado de la ciudad de Cali, con población predominante de estratos 5 y 6. Es un colegio bilingüe y campestre, cuya enseñanza está basada en una metodología activa donde el estudiante indaga y construye aprendizajes significativos y el docente es un facilitador del conocimiento, consideran de gran importancia la formación en valores que llevan al estudiante a impactar en la sociedad (Proyecto Educativo Institucional, 2011).

Los criterios de inclusión tuvieron en cuenta las condiciones sociodemográficas de los estudiantes, pues en los antecedentes revisados estas constituyen un factor importante en la comprensión de las percepciones de los docentes. Además de cumplir con esta condición, ambos colegios facilitan el acceso a los participantes y a sus documentos institucionales por parte de los investigadores.

Todos los docentes que participaron en los grupos focales, enseñan en alguno de los tres grados mencionados. Dichos grados se escogen teniendo en cuenta que según Sarmiento, Perla y

Alam (2001), estos son los niveles con mayor deserción de los estudiantes en la etapa escolar en Colombia.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la recolección de información se emplea la técnica de grupos focales, que es un tipo de entrevista grupal, en la cual las personas expresan libremente su opinión acerca de un tema específico que es el foco central de la reunión. (Montero, 2013). Durante los grupos focales se emplea un protocolo de entrevista guía, el cual se realiza a partir de las categorías: expectativas de formación, disciplina escolar y relación entre expectativas de formación y disciplina escolar, en las cuales se indaga por percepciones y metapercepciones (Tabla #1).

También se utiliza la técnica de revisión documental para indagar por las concepciones de formación y disciplina escolar en los documentos institucionales, específicamente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Misión, Visión y Manual de Convivencia de los dos colegios participantes.

Tabla 1. *Protocolo para grupo focal con docentes.*

Categorías	Percepciones	Metapercepciones tipo 1	Metapercepciones tipo 2
Formación	-Dicen que la escuela tiene una función formativa, ¿para ustedes qué es formación?	-¿Qué creen ustedes que significa la palabra “formación” para los estudiantes/padres?	
	-¿Qué espera que sean sus estudiantes en el futuro?	-¿Qué creen ustedes que esperan los acudientes que sean sus hijos en el futuro?	-Pónganse en el lugar de sus estudiantes y díganme ¿qué creerían ellos que ustedes esperan de ellos?
Expectativas	-¿Cómo sueña que sean y cómo cree que serán en realidad?	-¿Qué creen ustedes que esperan ser los estudiantes en el futuro?	-Pónganse en el lugar de los acudientes y díganme ¿qué creerían ellos que ustedes esperan de los estudiantes?

Disciplina escolar	-¿Para ustedes qué es la disciplina escolar?	-¿Qué creen ustedes que es la disciplina escolar para sus estudiantes/acudientes?	-Pónganse en el lugar de sus estudiantes/acudientes y díganme ¿qué creerían ellos que es la disciplina escolar para ustedes?
	-¿Cómo funciona en su colegio-grado escolar?		
	-¿Es igual en todos los grados?		
Relación expectativas de formación y disciplina escolar.	-¿Cómo contribuye la disciplina escolar, a que los estudiantes se conviertan en eso que ustedes creen que serán (en realidad) en el futuro?		
	-¿Cómo impide la disciplina escolar, que los estudiantes se conviertan en eso que ustedes creen que serán (en realidad) en el futuro?		

Para el análisis se utiliza la técnica de análisis cualitativo de contenido, la cual es un procedimiento que permite analizar y cuantificar aspectos de la comunicación entre las personas, para lograr ver la realidad discursiva y contextual del sujeto y el fenómeno abordado (Porta & Silva, 2003). De manera que los grupos focales son transcritos y posteriormente codificados en el programa de análisis cualitativo Atlas.ti 7, a partir de las categorías de 1) Disciplina Escolar, que a su vez se divide en disciplina desde lo Pedagógico, disciplina desde lo Social, disciplina desde el Control de Variables y disciplina desde lo Cognitivo (Plaza del Rio, 1992); y 2) Expectativas de Formación, que se subdivide en aprender a Conocer, aprender a Hacer, aprender a Vivir Juntos y aprender a Ser (Delors, 1996). Estas categorías se indagan a partir de las percepciones y metapercepciones de tipo 1 y 2 (Vassiliki., 1997) (Ver Tabla #2).

Tabla 2. *Categorías de análisis*

Expectativas de formación escolar	Prácticas disciplinarias escolares	Percepciones
Se entiende como expectativas aquello que se espera y las causas que se le atribuyen a determinados hechos (Pérez; Ramos; Rodríguez 2007, citado en	Estas se ven a partir de las normas, reglas, sanciones, acuerdos, etc. y las formas de manejarlas en una Institución Educativa. Para esta investigación se distinguen 4	Estas son sentimientos, creencias, conocimientos y actitudes de un sujeto. de allí que estas puedan ser <i>autopercepciones</i> o <i>metapercepciones</i> . Las

Cuadra y Herrera, 1988, p.45), mientras que la formación se define como el proceso y efecto de aprender. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) plantea 4 categorías: aprender a Conocer, aprender a Hacer, aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser.	concepciones: Pedagógica, Social, Cognitiva y Control de Variables.	primeras tienen que ver con la percepción que tiene el sujeto sobre sí mismo, la segunda con la percepción que tiene el sujeto del otro. (Vassiliki., 1997)
Aprender a Conocer: Comprender el mundo que lo rodea, capacidades profesionales, comunicarse con los demás; aprender a aprender. Curiosidad intelectual.	Pedagógica: Concepción de niño como un ser capaz de regularse y aprender por sí mismo. Debe conocerse los medios con los que naturalmente cuenta el niños para aprovecharlos en su disciplina. (Montessori., 1912, Rousseau., 1996, Dewey., 2004 y Freinet., 2000,)	Metapercepción tipo 1: Lo que se percibe acerca de lo que el otro puede percibir. (Vassiliki., 1997)
Aprender a Hacer: Poner en práctica los conocimientos, relación con el mercado.	Social: La disciplina es algo externo al sujeto, ligado a cierto grado de poder de alguna autoridad. La disciplina está en función del orden grupal. (Durkheim., 2001 y Foucault., 1998)	Metapercepción tipo 2: Lo que las personas perciben acerca de lo que el otro puede percibir sobre ellos mismos. (Vassiliki., 1997)
Aprender a Vivir Juntos: Contexto de igualdad, objetivos comunes, descubrimiento del otro y participación en proyectos comunes.	Control de Variables: Se puede ver la disciplina como un control de variables que permite que el estudiante se comporte de forma adecuada, utilizando refuerzos y castigos. (Skinner., 1991).	Tanto en la metapercepción tipo 1 como en la tipo 2 hay que ponerse en el lugar del otro, de allí que estas estén directamente relacionadas con las relaciones y percepciones intersubjetivas del sujeto en las que no se desconocen

Aprender a Ser: Contribuir al desarrollo global. Sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Pensamiento autónomo y crítico para actuar en las diferentes circunstancias de la vida.	Cognitiva: Se parte de un estudiante activo, que comprende y participa en su proceso disciplinario. Se reconoce una dinámica donde se generan acuerdos y el docente es un mediador en todo el proceso. (Piaget., 1965 y Vigotsky., 1931).	los significados socialmente contruidos, que varían de acuerdo a cada contexto. Vassiliki., (1997).
--	--	---

3. PROCEDIMIENTOS

Primera fase: se realiza un protocolo con las preguntas para los grupos focales de acuerdo con las categorías ya mencionadas y se lleva a cabo un pilotaje con docentes de diferentes instituciones. Adicionalmente las preguntas del protocolo son evaluadas mediante el procedimiento interjuez. Los resultados del pilotaje y de la valoración experta permitieron hacer cambios pertinentes al protocolo.

Entre los cambios más relevantes se encuentran: las expectativas en un primer momento se indagan a corto, mediano y largo plazo, después se pasa a preguntar solo por expectativas, y de preguntar por reglas y sanciones se pasa a indagar directamente por disciplina para cada grado, todo esto debido a que se extiende mucho el tiempo destinado al grupo focal y finalmente los docentes dan respuesta a todo lo que implica cada categoría; para las preguntas de las metapercepciones se introduce la frase “póngase en el lugar de...” para que se entienda con más facilidad; se especifican las preguntas de metapercepción tipo 2 para cada categoría que en un primer momento solo se indagaban en la categoría de disciplina escolar.

Segunda fase: el acercamiento al campo consiste en presentar el proyecto a las dos instituciones en Pereira y Cali por medio de los psicólogos de los respectivos colegios, con el fin de obtener la autorización de los rectores para trabajar con los docentes. Posteriormente, se contactan los docentes por medio de reuniones grupales donde se explican las generalidades del estudio y se les invita a participar de forma voluntaria, dicha participación es validada mediante la firma de un consentimiento informado.

Tercera fase: Se realizan tres grupos focales en cada colegio, uno para cada grado escolar, las discusiones son grabadas con previa autorización de los participantes, con un RP5030A

grabadora de audio RCA, se transcribieron Verbatim y se utilizaron seudónimos de los participantes para proteger la identidad.

Cuarta fase: Se realiza el análisis de la información a partir de los instrumentos y técnicas mencionadas en el apartado anterior para identificar de manera inductiva las percepciones de los docentes frente a las categorías de disciplina y formación escolar, y de manera deductiva se muestran las conceptualizaciones de estas dos categorías para dar cuenta de las concepciones que se encuentran en las percepciones de los docentes y sus relaciones.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se han organizado de acuerdo a las categorías de expectativas de formación, disciplina escolar y relación entre expectativas de formación y disciplina escolar, en primer lugar se presentan los resultados de la revisión de los documentos institucionales, posteriormente las percepciones de los docentes de 1º, 6º y 9º de los dos colegios. Finalmente, se identifican las relaciones encontradas para los dos colegios en las categorías de formación y disciplina escolar.

Para presentar los resultados de formación escolar se retoman las categorías y subcategorías iniciales esbozadas en la tabla #2, respecto a la formación y la disciplina escolar. Si bien estas fueron las subcategorías utilizadas como pretexto para el análisis de las percepciones de los docentes, estas también fueron complejizadas y problematizadas a medida que se iba ahondando en los análisis, de tal forma que cada una de ellas se ha subdividido en función de los nuevos hallazgos.

Debe tenerse en cuenta que cuando se habla de percepciones de los docentes, se hace desde una perspectiva intersubjetiva, es decir que se parte de la idea de que sus percepciones se han configurado en contextos próximos de interacción, en entornos de diálogo con otros actores, principalmente acudientes y estudiantes. En ese sentido, sus percepciones sobre la formación escolar y sobre las prácticas disciplinarias no pueden ser ajenas a lo que ellos mismos creen que perciben sus estudiantes y los acudientes acerca de estos asuntos. Esas voces de los otros se constituyen en un diálogo interno que da sentido a sus percepciones, y estas últimas son actualizadas y validadas en el contexto escolar en el que las relaciones se generan. Por esta

razón, las percepciones de los docentes son contrastadas durante todo el texto con lo que ellos perciben de los otros y con el contexto específico de cada uno de los colegios.

Por otro lado, surgen preguntas que serán abordadas durante todo el texto: ¿Son las percepciones de los docentes congruentes con los ideales expresados en los documentos institucionales? ¿Existen percepciones compartidas por los docentes de los tres grados? o ¿las percepciones son diferentes dependiendo del grado de escolaridad de los estudiantes y en qué consisten dichas diferencias? ¿Las percepciones de los docentes son validadas de forma intersubjetiva con las percepciones que atribuyen a los estudiantes y a los acudientes? o ¿lo que ellos perciben difiere en cierta manera con las percepciones que atribuyen a los demás actores?

4.1 COLEGIO OFICIAL: LOS VALORES COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN ESCOLAR

El colegio Oficial es uno de los tres Megacolegios de Pereira, Risaralda, ubicados en barrios con poblaciones de bajos recursos económicos y en condiciones de vulnerabilidad por sus altos niveles de violencia, población en situación de desplazamiento e influencia de redes de microtráfico. Lo que se pretende con estos Megacolegios es remediar las condiciones de vulnerabilidad de los habitantes del sector, mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sus familias y la comunidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

La institución empieza a funcionar en el año 2011. Actualmente cuenta con 1040 estudiantes desde transición a grado 11º y cada grupo tiene un promedio de 40 alumnos. El colegio brinda a los estudiantes espacios como la biblioteca, la sala multimedia, el auditorio, los laboratorios de química y física, la sala de profesores, la cancha de futbol y la cafetería.

Por otro lado, este Megacolegio es administrado por una red de universidades públicas del eje cafetero y tiene convenios con una universidad pública de Pereira, creando una cercanía entre los procesos del colegio y la universidad. La institución cuenta con 2 coordinadores, uno académico y uno de convivencia el cual tiene un asesor y trabaja de la mano con el departamento de psicología y enfermería, lo que evidencia un fuerte énfasis del colegio en el manejo de los procesos de convivencia ya que existen diferentes departamentos y personas que trabajan en pro de estos.

En su Misión privilegian la formación en valores y un pensamiento que permita a los estudiantes integrar y utilizar herramientas y elementos científicos, conceptuales y tecnológicos de manera que sean ellos quienes contribuyan al desarrollo de la comunidad y la formación de su ser (Misión, 2010). Estos ideales expresados en la Misión, permean la propuesta académica y pedagógica que resaltan la actitud humanística del estudiante y de desarrollar niveles de análisis, crítica y sensibilidad artística con el fin de que el estudiante sea un sujeto y un ciudadano íntegro con capacidad de transformar su contexto y el mundo.

En este colegio hablan de un currículo abierto, integral, flexible, polémico e investigativo formativo, donde la investigación es el núcleo que transversaliza todo este currículo y permite la “construcción de mundos posibles, en donde el maestro es orientador y mediador de situaciones formativas y cotidianas y el estudiante es autónomo de su propio aprendizaje” (Proyecto Educativo Institucional, 2010. p.37). La Misión se enfoca en que el estudiante transforme la sociedad y se apropie de diferentes situaciones de su contexto con el fin de construir un lugar pacífico, democrático y solidario.

Respecto a las prácticas disciplinarias del Megacolegio, el Manual de Convivencia enuncia los deberes y derechos de los estudiantes, padres de familia y docentes vinculados a la Institución, así como también las faltas y el debido proceso para cada estudiante. Dichas faltas, en general están definidas como actos que intervengan de manera negativa con el orden social. Se definen tres tipos de faltas (leves, graves y gravísimas) que deben ser determinadas por la intencionalidad, el grado escolar del estudiante, edad, circunstancia, grado de participación, perturbación en las labores educativas y características individuales y familiares de cada estudiante, como lo pueden ser condiciones psicológicas y físicas que lo limiten.

Adicionalmente a la caracterización de las faltas, también se reconoce el debido proceso que se realiza para la reparación de cada una de estas faltas, en estas resaltan la importancia de que el estudiante se exprese acerca de su falta, de que este sea orientado según las directivas pertinentes y que se imponga una sanción proporcional a los hechos.

Se observan unas faltas y unos procesos muy direccionados al mantenimiento del orden social pero no hablan mucho de la comprensión de la norma o del debido proceso, incluso parece que el interés está puesto en este último. Aunque en su Manual de Convivencia estos no definen el concepto de disciplina o convivencia, al hablar de los valores institucionales sí tienen la

convivencia como uno de los principales y lo definen como: “las relaciones que se entretengan a partir del respeto por la diferencia y la construcción de sociedad” (Pacto de Convivencia, 2011).

La definición de esta convivencia se ve como algo que va más allá del orden social, pues lleva consigo el respeto y la construcción de sociedad desde la pluralidad de los grupos. No obstante, esto parece solo ser definido en cuanto a convivencia como valor institucional pues al revisar el Manual de Convivencia se evidencia más el énfasis frente a ese orden social que puede ser generado por el debido proceso de las faltas.

4.1.1 La formación escolar y las expectativas frente a la formación de los estudiantes: las percepciones de los docentes del colegio oficial

Los docentes del colegio Oficial perciben la formación desde la educación en valores personales, donde el sujeto se desarrolla como ser humano autónomo y crítico que sabe tomar decisiones adecuadas para él y los que lo rodean, es decir una formación del *Ser basada en Valores*; también, la formación es vista en relación con la convivencia y la adaptación funcional a la sociedad, lo que indica unas percepciones de la formación desde un *Vivir Juntos funcional*. Adicionalmente, la formación en la mayoría de casos es vista como una meta a la cual los estudiantes deben llegar algún día, es decir, no se valida en las relaciones presentes sino como una expectativa a futuro. Finalmente, llama la atención que la idea de formación de los docentes no enfatiza el proceso de formación académica y/o profesional, y cuando lo mencionan hacen referencia simplemente al rendimiento académico, por ejemplo, cumplir con las tareas, pasar los exámenes, etc., y no al proceso de comprensión de los aprendizajes ni a la curiosidad por conocer.

Los docentes de 1º, 6º y 9º, perciben la formación del *Ser* y el *Vivir Juntos* como elementos que son complementarios, “donde se forma un ser integral” y al mismo tiempo “un ser que funcione, que esté en función de lo que le depara la vida” (Docente grado 1º). Del mismo modo, consideran que la formación debe brindar “elementos para construir su proyecto de vida”, y que “interactúen de forma reflexiva, respetuosa, en armonía con el entorno” (Docente grado 6º). De esta manera, los docentes logran articular desde sus percepciones de formación escolar, unos niveles internos y otros sociales, que se complementan, tal como aparece en la siguiente cita de

uno de los docentes de 9º: “tener en cuenta como esas dos dimensiones de los muchachos, cierto, que una cosa es su fuero interno, su individualidad, su subjetividad, y que otra cosa es la dimensión pública, la social, la comunitaria”.

La formación desde el Ser, es validada en la relación intersubjetiva desde lo que los docentes atribuyen a los acudientes de los tres grados donde la formación fundamentalmente lleva al estudiante a encaminarse hacia valores que lleve a que “los muchachos sean muy buenas personas”. (Docentes de grado 9º).

Por otro lado, a pesar de reconocer la importancia de una formación centrada en el Ser y el Vivir Juntos, los docentes parecen quedarse cortos frente a las acciones que pueden llevar a cabo para que esta formación se haga realidad. Por esta razón, los docentes, especialmente en grados 1º y 9º terminan por atribuirle la responsabilidad al contexto y/o situación socioeconómica de las familias del colegio para justificar las dificultades para lograr dicha formación: “pues no es fácil porque el entorno familiar en el que viven muchos de nuestros niños es supremamente difícil” (docentes de grado 1º).

Mientras que los docentes de grado 6º resaltan que los padres se eximen de la responsabilidad que pueden tener en la formación de sus hijos, incluso tampoco hacen responsable al propio estudiante sino que pareciera que atribuyen toda responsabilidad de formación al docente. Al preguntarle a los docentes qué creen que responderían los acudientes respecto a la formación escolar, ellos dicen que los padres dirían que “eso es de la escuela, eso les incumbe a ustedes – los docentes–, ustedes verán como los forman. Esa es la respuesta que más he escuchado, la respuesta más común [de los padres]”.

De hecho, los docentes de grado 6º escuchan de los padres que “ellos estudiaron solamente primaria, [...] ellos dicen que no son capaces ya de sentarse con ellos para ayudarles a hacer tareas de bachillerato”. Lo que puede dar a entender un poco esa falta de acompañamiento en cuanto a la *formación académica* de los acudientes a pesar de los reclamos del docente.

Por otro lado, en los tres grados reducen los conocimientos al *Rendimiento Académico* desde “El cumplimiento de logros y estándares” (docente de grado 6º). No obstante, no se podría decir que el aprendizaje no es un asunto importante para los docentes, sino que se enfocan mucho más en el cumplimiento de deberes escolares, y no a la comprensión de los conceptos, la curiosidad intelectual y una verdadera búsqueda del aprendizaje.

Estas percepciones del *Conocer como Rendimiento Académico*, se validan en la relación intersubjetiva de los docentes frente a acudientes: “creería que –para los acudientes- [la formación para mí] es esa responsabilidad del cumplimiento con las tareas asignadas o los materiales que se requieran para hacer cierto tipo de proyectos” (Docentes 1°. Metapercepción 2, acudientes) y con los estudiantes cuando expresan que estos solo les interesa “graduarse o lograr obtener un título” (Docentes de grado 9°). Las percepciones de los docentes acerca de los aprendizajes se reduce a un deber ser ligado a responsabilidades concretas y rutinarias, sin pasar a una real práctica que lleve tanto a docentes como estudiantes a hacer y reflexionar sobre los diferentes conocimientos.

Por otro lado, los docentes de grado 1° y 9° (a diferencia de los de 6° que se centran en la formación del Ser y el Vivir Juntos) hablan de la formación profesional o laboral como elección de una carrera u oficio, aunque esta no surge de la necesidad de continuar con el aprendizaje de aquellos conocimientos que han generado motivación en los estudiantes, sino más bien desde el cumplimiento de logros para llegar a la meta profesional, percepciones enmarcada en la formación de un *Hacer procedimentalizado y fundamentado en el rendimiento*.

Para los docentes de 1° y 9° la formación profesional termina siendo determinada por las condiciones socioeconómicas que tenga cada estudiante y de las posibilidades que el contexto les ofrezca, pues “lo ideal sería que todos llegaran a una universidad pero la realidad es otra” (Docentes de grado 1°). Lo que llama la atención no es que los docentes reconozcan las limitaciones concretas que tienen los estudiantes para acceder a una carrera profesional, sino que en sus expectativas de formación profesional solo hacen referencia a estas condiciones externas, y no mencionan para nada la curiosidad o el interés del estudiante por aprender a profundidad un conocimiento, lo cual sería una condición inicial interna del estudiante para estudiar una profesión.

Las percepciones acerca de ese *Hacer procedimentalizado* se validan en la relación intersubjetiva de los docentes frente a lo que atribuyen a los acudientes y a los estudiantes de 1° y 9° y surge para las metapercepciones de los docentes de 6°, donde privilegian una formación profesional encaminada a cumplir con un rol social, es decir, el ser profesional como un logro social o un lugar de estatus social, o también una visión productiva de la formación muy determinada por las evaluaciones que los docentes hacen del contexto de vida de los estudiantes:

“[a los padres] les interesará que ellos tengan cierta habilidad que les permita desempeñarse laboralmente pero no creo que sea la prioridad”. (docentes de grado 9°).

Finalmente, parece que las percepciones de los docentes no son del todo coherentes con la esencia que expresa el colegio a partir de su Misión y Visión, percepciones relacionadas con los valores y formas adecuadas de comportamiento frente a la sociedad, no tienen en cuenta las aptitudes del estudiante, sus capacidades cognitivas y el interés que puede despertarse en ellos por conocer sino que se quedan en percepciones de los valores que realmente parecen no trascender a la situación actual de cada estudiante ni a las otras esferas de su vida si no que está dirigido a la funcionalidad que tienen dichos valores en sociedad, el cumplimiento de roles sociales y el rendimiento académico de los estudiantes.

4.1.2. Disciplina escolar: el control generado por el docente para mantener el orden escolar y social

En los grado 1°, 6° y 9° del colegio Oficial se observa el constante interés de los docentes por mantener las normas y sanciones impuestas a los estudiantes para ejercer control sobre el grupo, es decir que hay una percepción de la disciplina basada en lo conductual, donde se privilegia el *Control de Variables* del salón de clases de manera que se pueda mantener ese orden que ellos quieren, mediante la implementación de sanciones y en ocasiones recompensas, lo que se relaciona directamente con el interés del docente por regular el orden de las clases a través de las normas, muy similar a la concepción de *disciplina desde el Control Social*, donde siempre hay una autoridad externa y unas normas que regulan el comportamiento en la sociedad y la convivencia.

Los docentes de grado 1° afirman que reglas como “el cumplimiento con el uniforme, escuchar al otro, respetar al otro, sentarse bien, no comer en clase” regulan al niño frente al grupo. Y si estas se incumplen se les sanciona “mandándolos a preescolar, o una carita triste, [...] pararlo al frente de todos los compañeros”. Claramente, son sanciones que se ligan a los sentimientos del estudiante, es decir, estas pueden generar sentimientos como vergüenza o tristeza para el estudiante y es desde allí que se les regula.

En grado 6° los docentes incluso eligen a algunos estudiantes para que sean reguladores de ese orden social, no obstante, el docente no se desplaza del lugar de la autoridad sino que se apoya en algunos estudiantes para ejercerla: “nombré una secretaria que apunta los estudiantes que se portan mal [...] ya sea porque comió en clase, porque habló por celular, porque le contestó mal al profesor [...] ese estudiante se tiene que quedar una vez a la semana en horas de la tarde [...] a hacer aseo general dentro del colegio”. Los docentes parecen implantar la sanción sin coherencia con la falta, es decir, el castigo finalmente es hacerle aseo al salón por cualquiera que haya sido la falta (irrespeto al otro o interrumpir con el orden deseado de la clase) por lo que no se analiza dicha falta con una sanción correspondiente a esta, por ejemplo, se ordenaría el salón si el estudiante lo desorganiza arrojando basura o desacomodando los puestos y no porque este le contestó mal al profesor o agredió a un estudiante.

Incluso, los docentes de grado 6° a diferencia de las percepciones de los docentes de grados 1° y 9° resaltan la falta de apoyo que sienten frente a la coordinación y el manejo que desde allí le dan a la Ley de Convivencia Escolar, ya que generalmente “no pasa nada [...] al momentico [el estudiante] se devuelve para el salón cuando causa algo muy grave” (Docentes de grado 6°), es decir, al no imponer sanciones sino promover el diálogo no se generan resultados inmediatos que es lo que esperan estos docentes.

Los docentes de 9° también implementan las reglas como por ejemplo: “mientras otro esté hablando nadie más puede hablar”, estas son reguladores de la enseñanza, aunque particularmente relacionan la disciplina con la convivencia, donde afirman que “no se entiende la disciplina como un dispositivo que coarta, que reprime (docentes de grado 9°), sino como la condición en la que se convierte la disciplina para estar en un espacio con otras personas. No obstante, parece estar más ligada al comportamiento adecuado o ético frente a la sociedad que a una verdadera comprensión de lo que implica vivir con el otro o a la participación de los estudiantes para llegar a acuerdos.

Incluso, parece que esas habilidades sociales con respecto a la convivencia permitieran que el estudiante de 9° pudiera protegerse de las situaciones que se presentan en su contexto (violencia, pobreza, abandono, etc.). Al respecto los docentes mencionan: “que sean seres transformadores, que cambien su historia, la de sus papás”. (Docentes de grado 9°).

Aunque algunos docentes hablan de interiorización o reflexión frente a las normas, parece que esto se quedara en las palabras o que fuera algo que pudiera ocurrir a muy largo plazo y no mientras los estudiantes estén en el colegio. Además, la interiorización sería el resultado de la adquisición de un hábito forjado a través de los castigos en la escuela, y no como el producto de un acto reflexivo y comprensivo que se elabore en el espacio del aula.

Las percepciones anteriores acerca de las normas aplicadas para regulación social se validan en los tres grupos en cuanto a la relación intersubjetiva de los docentes frente a los acudientes y los estudiantes (metapercepción 1 y 2), para ellos sigue hablándose de una disciplina que necesita de un control externo, es decir, tanto del docente como las normas que permiten que ese estudiante se regule a partir del “orden y la imposición” (docentes de grado 1º) y no un proceso que implique un verdadero aprendizaje y reflexión sobre las normas. Por ejemplo: “Pues [para los estudiantes la disciplina es] algo que les quiere dañar la vida, ellos, ellos, pues en su mayoría ellos ven la disciplina como algo muy montador, como ¡aah los horarios!, ¡aah el uniforme!; ellos o sea no, no, no es algo delicioso, es algo que está impuesto”. (Docentes de grado 9º).

En suma, las percepciones de los docentes se quedan en el manejo tradicional de la disciplina en la escuela y se desligan por completo de los aprendizajes del estudiante o del interés de este por conocer, como si fuera algo que no se pueda trabajar de manera conjunta. De hecho, parece que la disciplina está bien cuando el docente logra el control del grupo pero no cuando el estudiante consigue ponerle un sentido a la norma pues allí empieza a rebelarse frente a unas reglas que fueron impuestas sin ningún acuerdo previo.

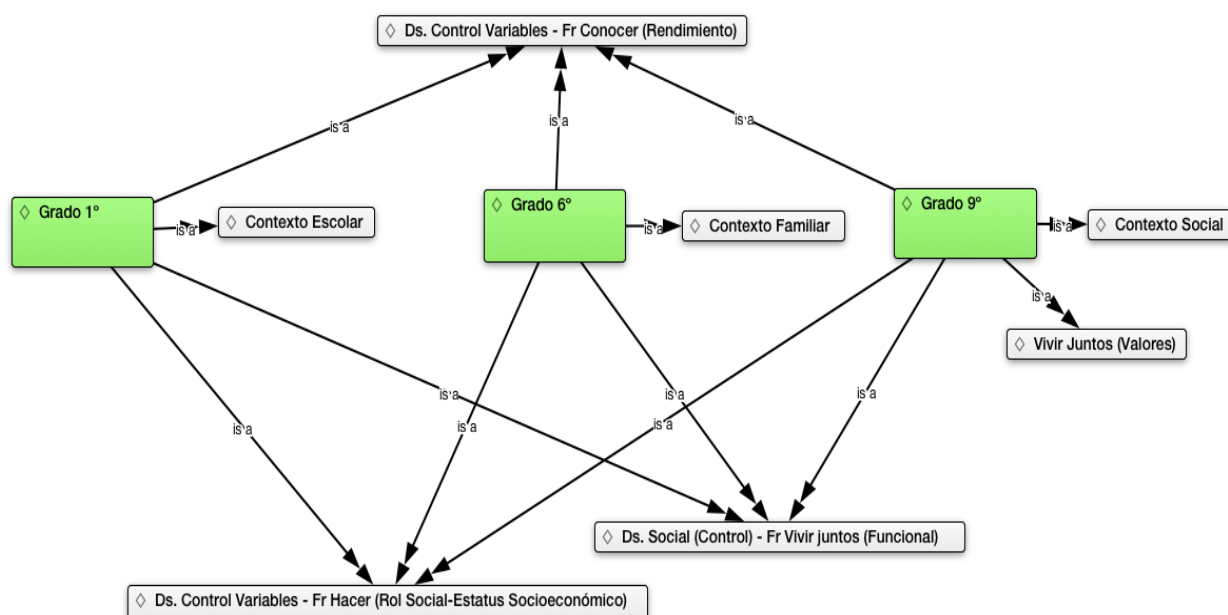
El manejo de la disciplina percibido por los docentes de los tres grados, tiene no solo una coherencia en cuanto a los grados escolares sino también en lo que se refleja en el Manual de Convivencia del colegio pues en este se quedan en mantener un orden social o de las clases a partir de las reglas y los debidos procesos para las faltas que sean impuestas pero no se concentran tampoco en explicar el sentido que cada regla debe tener para el estudiante ni tampoco en cómo cada sanción puede ayudar a restaurar la falta.

4.1.3. Relaciones entre disciplina y formación escolar: los límites que generan las normas para que el estudiante pueda vivir adecuadamente en sociedad

Desde el punto de vista de los documentos institucionales, se pueden encontrar algunas relaciones entre la formación y la disciplina escolar en el colegio Oficial. La que resalta a simple vista, es la búsqueda de un impacto social desde ambas practicas, pero cada una lo aborda desde perspectivas totalmente diferentes. En el caso de la disciplina escolar lo que se busca es controlar al estudiante a partir de las normas, sanciones y el poder del docente mientras que desde la formación, se pretende que el estudiante transforme a partir de sus aprendizajes y su formación en valores.

A pesar de que los documentos institucionales hagan referencia a unos ideales en la formación y la disciplina escolar, las percepciones de los docentes presentan unos matices diferentes respecto a estas prácticas. En la siguiente gráfica se esbozan estas percepciones:

Ilustración 1. *Relaciones entre disciplina y formación, Colegio Oficial.*



Al igual que en el análisis de los documentos institucionales, los docentes de los tres grados relacionan la disciplina (Ds.) y la formación escolar (Fr.) desde el aporte que estas prácticas pueden hacer a que los estudiantes puedan tener una relación respetuosa con los otros y cumplan con los roles sociales establecidos. Sin embargo, este enfoque social es restringido a aspectos externos de *Control Social* de la Disciplina y la aceptación de los valores necesarios para una

convivencia que les permita *Vivir Juntos de manera Funcional* y casi siempre pensados como una posibilidad a futuro y no como algo que puedan vivir en el día a día. (ver figura #1)

De igual manera, parece que el énfasis está puesto en la obediencia de las normas que son impuestas socialmente. Esa idea de “ser seres sociales” planteada en los documentos institucionales y en las respuestas de los docentes parece una etiqueta que denota el hecho de que las normas les ayudan a los estudiantes a funcionar en sociedad, pero no hay un énfasis en la creación de acuerdos o lo social como una construcción colectiva y al mismo tiempo personal.

Estas relaciones son validadas a nivel intersubjetivo con los acudientes (tanto para metapercepción 1 como para la 2), donde claramente la disciplina y la formación apuntan al debido funcionamiento en la sociedad desde los valores y los roles sociales que debe cumplir el estudiante, es decir, la relación entre las dos categorías vuelve a estar basada en el adecuado funcionamiento del estudiante en sociedad.

Por otro lado parece que esta relación también apunta a un asunto instrumental y procedimental de la formación y la disciplina, es decir, para los docentes de los tres grupos las normas impuestas y controladas generan una regulación del estudiante en cuanto a su *Rendimiento Académico* e incluso para cumplir con expectativas profesionales que no son producto del interés por conocer sino de la necesidad de cumplir con *Roles Sociales*. (Ver figura #1) Incluso parece que los docentes quieren mantener ocupado al estudiante con las labores académicas para que no se salga de los parámetros establecidos.

Esta relación instrumentalizada y procedimental, es validada intersubjetivamente con los acudientes y estudiantes, donde para los docentes de los tres grados la relación entre disciplina y formación escolar que hacen estos dos actores de la escuela está en función de la productividad del estudiante, donde este a partir del manejo controlado de las normas por parte del docente, puede cumplir con los objetivos académicos de las clases y con los roles que establece la sociedad.

Ningún docente menciona las estrategias que pueden implementar para generar una mayor comprensión de las reglas, simplemente es un asunto que parece desprenderse automáticamente del habito creado por el estudiante a partir de las sanciones y recompensas que recibe por sus conductas. Al percibir una formación desde el *Conocer como rendimiento*, no es posible que asignen a la disciplina un lugar como comprensión progresiva de sí mismos y de los otros que los

lleve a autorregularse, sino que la disciplina es el requisito para tener un buen rendimiento, para ser funcionales en el aprendizaje.

Por otro lado, tal como se observa en la figura #3. tanto en grado 6º como en 9º la relación entre disciplina y formación escolar implica al contexto y esta parece estar de manera progresiva, es decir, en grado 6º la disciplina está restringida al contexto familiar, mientras que en grado 9º parece ser más importante todo el contexto social como el barrio o la sociedad en general. Incluso, en grado 1º parecen limitarse a la disciplina en el colegio desde los refuerzos y sanciones que pueden utilizar los docentes. Sigue entonces viéndose una progresividad en la que se va ampliando la forma de percibir la disciplina para cada grado y por ende los espacios de formación.

Finalmente, parece que los docentes solo son coherentes con el colegio cuando plantean el fin social de la disciplina y la formación pero estos difieren de la Misión del colegio pues su énfasis no está puesto en la formación desde los aprendizajes que pueden tener los estudiantes y la transformación de la sociedad, mientras que el colegio resalta la importancia de esta formación donde el estudiante se interese por el conocimiento, pueda aprender y no deje de lado la formación en valores; incluso cuenta con instalaciones como laboratorios, bibliotecas, etc. Que podrías ser aprovechadas en función de promover una curiosidad por el conocimiento. A pesar de que el colegio intenta formar sujetos transformadores de la sociedad, las percepciones de disciplina y formación para los docentes parece suponer sujetos que deben limitarse al seguimiento de las normas y el aprendizaje mecánico de conocimientos, antes que ser transformadores y activos.

4.2. COLEGIO PRIVADO: “FORMAMOS SERES HUMANOS QUE HAGAN APORTES VALIOSOS A LA SOCIEDAD”

Este colegio es una corporación privada y bilingüe fundada en la ciudad de Cali-Valle en 1996 que se conforma por estudiantes pertenecientes a estratos socioeconómicos 5 y 6 y cuenta con una población aproximada de 540 estudiantes desde kínder hasta grado 11, en los cuales hay en promedio 25 estudiantes por grupo.

En su infraestructura el colegio cuenta con laboratorios de química y física, 2 salas de sistemas, una de estas interactiva donde se realizan proyectos de robótica, un edificio adecuado

para la enseñanza de diferentes materias relacionadas con el arte (música, teatro, danza, comunicación audiovisual), cancha de futbol, coliseo, aulas de clase, salón de psicomotricidad, cafetería y tres salas de profesores, una para cada área: infantil, primaria y bachillerato).

El colegio cuenta con 4 coordinadoras, una para el área de infantil y primaria, otra para bachillerato, una coordinadora académica y otra encargada de los proyectos relacionados con el bilingüismo, adicional a esto hay 4 psicólogas, 3 para cada una de las áreas y una encargada de adecuaciones curriculares. Además de las clases del currículo los estudiantes pueden optar por ver otras áreas dirigidas al deporte y el arte como futbol, natación, tenis, teatro, música etc. Claramente el colegio cuenta con una estructura física e interna apropiada para potenciar los conocimientos de los estudiantes y su formación de manera integral.

En el PEI (2011), mencionan que el colegio tiene una pedagogía activa con el fin de educar de manera integral a los estudiantes en diferentes áreas como: la cognitiva, la emocional, la estética, la espiritual, la corporal y la ética, esto a partir del docente como un facilitador de los aprendizajes significativos, la enseñanza desde el descubrimiento que haga el estudiante, la solidaridad y cooperación. Resaltan principalmente el cambio y la evolución de los seres humanos, creen en una sociedad diferente y por eso desafían dichos cambios a partir del bilingüismo y la innovación donde se rodean de un entorno ético y de valores guiado hacia el mejoramiento y la excelencia para que finalmente se formen seres humanos que hagan aportes valiosos a la sociedad. (Misión 2011).

Muestran una visión direccionada hacia cómo los estudiantes se preparan para afrontar los cambios a partir de una formación académica, del ser y social. El colegio tiene en cuenta al ser humano desde sus particularidades y su contexto para brindar una formación académica, desde el ser y social que cumpla con las exigencias de la actualidad donde este sea un ser transformador frente a dichas exigencias.

Respecto a las prácticas disciplinarias, el Manual de Convivencia está basado en los deberes y derechos de los estudiantes, padres de familia, docentes y demás empleados vinculados a la Institución, da cuenta de la caracterización de las faltas de los estudiantes y los procedimientos que se realizan frente a estas.

Los objetivos principales del Manual de Convivencia son favorecer la formación integral y singular de manera que los estudiantes puedan apreciar la norma como mecanismo que les

permite integrarse de manera adecuada a la sociedad, desarrollar en el estudiante autonomía y posturas éticas y proponer alternativas y acuerdos donde impere el buen trato. Parece entonces que dichos objetivos están planteados desde la comprensión de la norma por parte del estudiante de manera que este no solo la cumpla con sus deberes sino que también pueda entenderla y transformarla en su relación ética y autónoma con la sociedad.

Las faltas y procedimientos considerados en el Manual de Convivencia en general están constituidas por actos que intervengan de manera negativa con el orden social y en las actividades escolares. Allí, clasifican las faltas desde las leves hasta las de suma gravedad, donde las primeras están relacionadas con el incumplimiento de los deberes académicos y sociales dentro del colegio que no sean repetitivos y las últimas a las acciones que atenten contra el bienestar del estudiante o su entorno.

Los procesos disciplinarios no solo están direccionados al mantenimiento del orden en el colegio y la sociedad sino también al orden en cuanto a las actividades académicas de las clases, incluso hay un interés por promover una reflexión constructiva de la convivencia en las clases tanto entre los estudiantes como con los docentes y las clases mismas, de allí que hablen de la convivencia como algo donde “se comparten experiencias, se asumen palabras, se buscan los iguales, se respetan los diferentes, se construyen saberes y se aprende de los errores sin ser rechazado por ello”. (Manual de Convivencia, 2014, p.24)

4.2.1. La formación escolar y expectativas de formación escolar: las percepciones de los docentes del colegio privado

En 1º, 6º y 9º las percepciones de los docentes sobre la formación se relacionan con los valores que los estudiantes puedan ir construyendo o tomando desde el ámbito escolar y cómo dichos valores van a hacer que tengan un comportamiento adecuado en la sociedad, lo que muestra una mirada desde el *Vivir Juntos* y el *Ser*. Además de esto, las precepciones acerca de la formación se distancian entre grado 1º y grados 6º y 9º, en 1º se relaciona con la construcción cognitiva que hace el estudiante a partir de ciertos elementos que da el docente, es decir, una *formación del Conocer*; mientras que en los otros dos grados parece estar más direccionada a la *funcionalidad* del estudiante en sociedad a partir de sus comportamientos e incluso en 6º se extiende a una

mirada futura acerca formación profesional, aunque está guiada desde un *Hacer para cumplir con un rol social* más que al interés por profundizar en un conocimiento.

Los docentes de 1º y 9º, perciben la formación del *Ser* y el *Vivir Juntos* como elementos relacionados con los “valores en la parte actitudinal” (docentes de grado 1º), donde enfatizan que ellos como docentes sean los que formen ese Ser: “[...] educando en esos valores conscientemente y que por convicción sea nuestra actuación frente a la comunidad y frente a los otros como tal”. (Docentes de grado 9º). Lo que concuerda con la *Misión* de la institución que plantea una formación guiada hacia el ser humano desde un contexto ético y de valores y cómo este puede influir en la sociedad, por ejemplo esto se puede ver claramente en el lema del colegio: “Un espacio para aprender a vivir, pensar y compartir, respetando las diferencias”.

En cuanto a la formación desde los aprendizajes teóricos o académicos que se transmiten en las clases, los docentes de grados 1º mencionan estos como parte fundamental del proceso formativo, donde el estudiante hace parte activa de su propia formación y de toda su “construcción cognitiva”. (Docentes de grado 1º) Así, se puede dar cuenta de la *formación desde el Conocer* no solo como el rendimiento del estudiante sino como el ejercicio de sus *habilidades del pensamiento*, donde los “estudiantes están en función tanto de los conocimientos académicos como de todo lo que implica al ser humano y su relación con los otros” (Docentes de grado 1º).

Tanto en grado 6º como en 9º las percepciones de los docentes están dirigidas a la formación desde los adecuados comportamientos del estudiante frente a los otros, es decir, direccionada a un *Vivir Juntos Funcional*. Dichos comportamientos en grado 6º no solamente están dirigidos a la forma de actuar frente al otro sino también a la formación profesional dirigida más por un rol social por cumplir que a un interés por algún área del conocimiento; percepciones ligadas a la formación desde un *Hacer instrumentalizado*. Al respecto mencionan: “Poder trabajar sobre los comportamientos de los estudiantes para que eh, puedan entrar en la vida, digamos en lo profesional y la vida pues familiar de buena manera”.

Adicionalmente, tanto en 6º como en 9º los docentes parecen sentir que se quedan solos frente al proceso de formación de los estudiantes, como si los padres delegaran toda la responsabilidad a ellos como profesores y ni siquiera involucraran de manera activa a sus hijos, como si “asumieran que la institución se encargara de esa formación” (Docentes grado 6º).

Relegar el conocimiento y la formación profesional al cumplimiento de objetivos o como alcanzar la profesionalización para cumplir un rol social es una percepción que los docentes de los tres grados atribuyen a los padres y estudiantes, es decir, la formación del *Conocer como Rendimiento* académico o cumplimiento de objetivos disciplinares y el *Hacer como expectativa de rol social* se valida en la relación intersubjetiva con padres: “Los padres ven más como el modelo tradicional de que el profesor de matemáticas imparte su matemática y evalúa matemática” (Docentes de grado 6º), y estudiantes: “quieren negocios, empresas, dinero, médicos, como los roles que han tenido más respaldo por la sociedad” (Docentes grado 9º).

Finalmente, las percepciones de los docentes parecen estar más dirigidas a la formación de aquellos valores y aptitudes que puede tener los estudiantes para integrarse con la sociedad y al mismo tiempo ser críticos y autónomos con sus decisiones, es decir, la preocupación está puesta más en la formación desde el *Ser (valores individuales)* y el *Vivir Juntos (valores para convivir y a nivel funcional a futuro)* que en lo académico o el futuro profesional de sus estudiantes, como si eso fuera algo que ya tuvieran asegurado pero no el hecho de ser buenas personas o saber convivir con su entorno. No obstante, en grado 1º además de estas percepciones la mirada está puesta en los *aprendizajes y las construcciones del estudiante*, aunque esto no se valide intersubjetivamente con los padres.

El colegio plantea una concepción de formación que no se valida en las percepciones de los docentes de 6º y 9º frente a los aprendizajes, parece que uno de sus actores principales no reconociera o aplicara del todo lo que estos como institución promueven, e incluso que los significados que se han construido por parte de los docentes tienden a ser más desalentadores cuando hablan de otros actores como los son los acudientes y estudiantes.

A diferencia del colegio Oficial, en el colegio Privado, las percepciones de los docentes acerca de la formación parecen distanciarse intersubjetivamente de las percepciones que atribuyen a los estudiantes y acudientes, siendo estas últimas más ligadas a un *conocimiento* basada en el *Rendimiento* y un *Hacer como expectativa de un estatus social*. Mientras que los docentes perciben la formación desde una perspectiva de los *valores* que aseguran una *convivencia y adaptación* al contexto, e incluso en los docentes de 1º, a la formación de *habilidades de pensamiento* más que al rendimiento académico.

4.2.2. La disciplina escolar necesita del docente

Las percepciones de disciplina escolar para los docentes de los grados 1º, 6º y 9º del Colegio Privado están en pro de la forma en que esta a partir de las normas genera que el estudiante pueda convivir de manera adecuada con el otro, es decir, una *disciplina desde el Control Social*, no obstante, para algunos de estos grupos el manejo de las prácticas disciplinarias es diferente, en 1º está direccionada a los acuerdos y la comprensión de la norma como visión *Cognitiva* de la disciplina, mientras que en 6º y 9º al *control de variables* que puede haber en el grupo a partir de las reglas y las sanciones.

Para los docentes de grado 1º la disciplina escolar transversaliza toda la vida del estudiante y no se queda solo en el control que ejerce el docente a través de las normas sino que también busca la comprensión de la norma donde el docente no es una autoridad que impone sino que más bien “actúa como un mediador” (docente de grado 1º) entre los mismos compañeros y las posibles faltas, a través de “una palabra de diálogo y de escucha” (docente de grado 1º). Todo esto hace que el estudiante sea activo en su propio proceso disciplinario, que construya y que tenga voz.

Para los docentes de grado 6º y 9º, la disciplina se encuentra por fuera del estudiante, como una relación unidireccional donde el docente funciona como *controlador externo* que impone las reglas al estudiante y este solo las aplica obedeciendo con el fin de que se puedan regular los procesos de enseñanza y que a futuro el estudiante pueda convivir adecuadamente con los otros. Al respecto los docentes mencionan: “Pues una sanción... aquí se maneja con observador. Es ese registro que ellos saben que queda como un llamado de atención que puede llegar a ser acumulativos dada las situaciones y le puede llegar a generar un registro que le puede dar una suspensión” (Grado 9º). Incluso, en este mismo grado resaltan la importancia de la disciplina ligada a un marco ético y moral donde el estudiante actúa de acuerdo a estos dos conceptos.

Los docentes de 6º a diferencia de 1º y 9º perciben que las normas deben ser coherentes con cada lugar del colegio que habitan los estudiantes, por lo tanto, para estos no hay reglas absolutas sino normas diferenciadas por espacios, lo que parece una visión Social de la disciplina aunque restringida a los diferentes espacios al interior del colegio. Al respecto los docentes de grado 6º mencionan: “hay unas reglas específicas para estar aquí en biblioteca; otras que pueden tener...

gritar allá afuera en su descanso; que en el salón hay digamos otras reglas entonces disciplina es tener en cuenta las reglas que digamos, debo cumplir [...]”.

Las percepciones de *control social* se valida en las metapercepciones de tipo 1 y 2 frente a estudiantes y acudientes donde la disciplina se basa en la regulación externa puesta en las reglas y castigos que impone el docente al estudiante y que no buscan una verdadera comprensión de la norma o una sanción restaurativa. Todo esto se puede tomar como la disciplina desde el *Control de Variables* ligada a una sanción emocional en 1º: “en algunos momentos el comentario que llega a la casa es <El maestro se enojó, el maestro me gritó, el maestro me regañó>” y una sanción como pérdida de libertad en 6º y 9º: “piensan que nosotros ponemos reglas para castigarlos y para quitarle la libertad de ellos y que no ven más allá de esto, que son reglas para el futuro” (Docentes de grado 6º).

Adicionalmente, los docentes de 1º y 9º parecen sentir que no hay una coherencia entre el colegio y la familia frente a las formas de manejar la disciplina, donde en general los padres “no se cuidan de los comentarios que hacen frente a los hijos e indisponen a los niños con el ambiente escolar” (Docentes de grado 1º) poniendo al estudiante en una posición defensiva frente a la disciplina impartida por el docente, lo que muestra que la disciplina no parece un proceso continuo sino que son manejos independientes y contradictorios, pues “[Los padres] miden el comportamiento con premios y castigos, entonces si los muchachos traen buenas notas, así no se porten bien, frente a eso hay un premio”. (Docentes de grado 9º). No obstante, en grado 1º mencionan que hay algunos acudientes que respaldan al docente frente a los métodos del manejo de disciplina de este.

Por otro lado, en 6º parece haber una percepción de delegación de la responsabilidad del manejo de la disciplina por parte de los padres, lo cual los docentes toman con naturalidad y se valen de esta para manipular los comportamientos del estudiante generando presión hacia lo que pueda sentir el estudiante si sus padres se enteran de conductas que han tenido y no son adecuadas en clase. De acuerdo con esto, los docentes mencionan: “Yo creo la mayoría de ellos – los padres- entiende que es por la protección de los niños. se le dice a un niño por ejemplo: <Si te vas de la clase sin permiso hay un observador y no es porque no quiera dejarte ir sino porque no sabría en dónde estás y si alguien me pregunta, como tus padres ¿dónde está mi hijo? [...]”.(Metapercepción 1, acudientes).

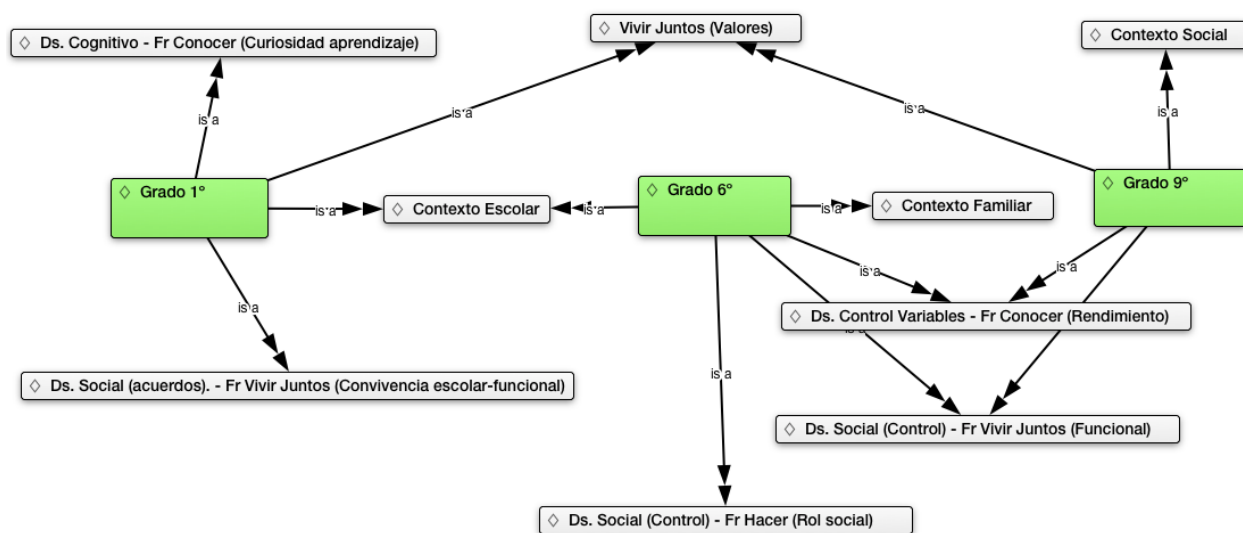
Finalmente, los docentes de grado 1° logran articular sus percepciones con lo que busca el colegio en términos de disciplina, es decir, unos procesos dirigidos a la comprensión de la norma y a que el estudiante pueda ser participe en esta para que finalmente pueda convivir de la manera más adecuada en sociedad. Por otro lado, tanto 6° como 9° se acercan un poco a los objetivos del colegio en cuanto a la disciplina cuando tienen en cuenta el contexto y las normas de comportamiento adecuadas para vivir en sociedad aunque parece que en estos grados solo estuviera ligado al seguimiento de normas y no a los acuerdos que se pueden llegar para que generen transformaciones sociales, en ambos grados falta un acercamiento más preciso y contundente a los acuerdos y la comprensión de la norma en el estudiante.

4.2.3. relaciones entre disciplina y formación escolar: las normas escolares como principal condición para vivir en sociedad

Desde los documentos institucionales, se pueden observar claras relaciones entre las prácticas disciplinarias escolares y la formación escolar, pues parece que tienen unos propósitos y procesos comunes, donde ambos apuntan al desarrollo de las dimensiones individuales y sociales de los estudiantes sin desligar lo académico como un proceso en el que los estudiantes están inmersos constantemente en el colegio y que por ende requiere de un interés por el aprendizaje sin separar esto de los comportamientos éticos y el marco de valores del estudiante para mejoramiento de la sociedad.

Aunque los documentos institucionales hagan referencia a ciertos ideales en la formación y la disciplina escolar, las percepciones de los docentes presentan unos matices distintos respecto a estas prácticas. En la siguiente gráfica se proyectan estas percepciones:

Ilustración 2. Relaciones entre disciplina y formación, Colegio Privado.



Al igual que en el colegio Oficial, los docentes de los tres grados del colegio Privado comparten sus percepciones en cuanto a la relación entre disciplina (Ds) y formación (Fr) escolar como procesos que impactan en la forma de comportarse del estudiante frente a la sociedad, es decir, un *enfoque social* donde las normas son generadas por una autoridad externa con el fin de que el estudiante puede convivir adecuadamente con el otro, se comporte de acuerdo a unos parámetros éticos que la sociedad exige y en general que adquiera los valores necesarios para *Vivir con el otro de manera funcional*. (Ver figura #2).

Las percepciones de los docentes de grado 1º logran articular una mirada coherente entre la disciplina y formación escolar como procesos que implican la construcción participativa de *Conocimientos*, donde el estudiante es visto como un ser que realiza toda una construcción cognitiva a partir de estos dos procesos. (ver figura #2)

Del mismo modo, tanto para grado 1º como para 9º a diferencia de 6º (donde el Vivir Juntos se basa solo en lo funcional), la convivencia en sociedad no es generada solo desde la funcionalidad que puede tener para el estudiante cuando deba enfrentarse a diferentes situaciones que le exija el contexto sino también direccionada a los valores que puede tener el estudiante como sujeto perteneciente a una sociedad que debe respetar.

Por otro lado, los docentes de 6º y 9º, tienen unas percepciones contrarias a los de grado 1º o a la del colegio, pues ven la disciplina como un control en lo que respecta a las clases, es decir, la disciplina es percibida desde el *Control de Variables*, a partir de la regulación que quieren tener

por medio de las normas que estos imponen y que limitan al estudiante en su comportamiento para llegar a una formación del *Conocer como rendimiento*.

También es importante resaltar que en grado 6° el énfasis de la relación entre disciplina y las expectativas de formación escolar parecen estar totalmente direccionadas a cumplir con unos roles y estereotipos sociales aceptados en sociedad como llegar a la universidad o tener comportamientos adecuados frente a esta, donde la disciplina se convierte en un medio para llegar a esto, es decir, el control que generan con las normas tiene no solo el fin de que ellos como profesores logren controlar procesos de enseñanza y la formación profesional del estudiante sino también la satisfacción de obtener un status en la sociedad, creando personas adaptadas a esta sin resaltar la comprensión, autonomía o pensamiento crítico del estudiante.

La disciplina *direccionada al control y la funcionalidad* del estudiante en sociedad es validada en la relación intersubjetiva de los docentes con acudientes y estudiantes, donde los dos procesos apuntan a la productividad del estudiante, es decir, el estudiante disciplinado a través del control ejercido por las normas, los refuerzos y las sanciones para que cumpla con sus labores académicas (tareas, exámenes, etc.) y sus labores sociales (comportarse de manera adecuada, ser un profesional exitoso).

Tanto la disciplina como la formación se centran en contextos diferentes en una relación de progresividad, donde para grado 1° tiene que ver con el contexto escolar, para grado 6° se relaciona con el contexto escolar y familiar y finalmente para grado noveno se relaciona con todo un contexto social en el que se desarrolla el estudiante.

Finalmente, parece que los docentes de grado 1° son coherentes desde sus percepciones con la relación que se puede hacer entre disciplina y formación escolar, y lo estipulado por el colegio en sus documentos Oficiales donde hay una formación integral, es decir, se involucran todos los aspectos de la vida del estudiante (social, académico y práctico, personal), incluso, en grado 9° hacen un acercamiento a estos al hablar de la vida en sociedad desde la ética que es de gran importancia para la institución, finalmente grado 6° se distancia limitando esta relación entre disciplina y formación escolar desde un aspecto meramente productivo y procedimentalizado.

4.3. LAS NORMAS COMO HERRAMIENTAS EN PRO DE LA FORMACIÓN PARA LA SOCIEDAD. RELACIONES ENTRE EL COLEGIO OFICIAL Y EL COLEGIO PRIVADO

Para los dos colegios descritos en las categorías anteriores, según sus documentos oficiales, las relaciones entre disciplina y formación escolar se basan en un interés por impactar el contexto social en el que cada uno de sus estudiantes se encuentra. No obstante, el colegio Privado parece guardar una estrecha coherencia no solo en el énfasis que ponen en el papel del estudiante en la sociedad sino en sus aprendizajes, mientras que el colegio Oficial parece distanciarse de sus fines formativos en cuanto a los aprendizajes del estudiante cuando se dirigen a una disciplina basada en el control y las sanciones o debidos procesos de las faltas.

Como se observa las figuras #1 y #2, las percepciones de los docentes de los tres grados de cada colegio concuerdan en cierta medida con los objetivos de los colegios ya que tienen un gran interés por lo concerniente a la vida en sociedad, donde relacionan directamente la disciplina desde las normas implementadas para asegurarle al estudiante una vida adecuada en sociedad. No obstante, en las percepciones de los docentes de ambos colegios ese convivir está más definido por los aspectos *funcionales* que puede tener para el futuro del estudiante, es decir, que este pueda adaptarse a los parámetros establecidos por la sociedad.

De hecho, para 1º y 9º del colegio Oficial y 6º del colegio Privado ese énfasis en lo social se direcciona a cumplir con roles sociales y estereotipos planteados por cada contexto de manera que las conductas del estudiante sean validadas y resaltadas por la sociedad que rodea a cada uno de estos, por ejemplo para el del colegio Oficial tienen que ver con la superación de las bajas condiciones sociales a través de profesiones, oficios o labores que lleven a estos y sus familias a tener estilos de vida más cómodos, para el colegio Privado se relaciona con resaltar el poder económico y social que pueden tener a través de la profesión que realicen.

Por otro lado, los docentes de los tres grados del colegio Oficial y los de 6º y 9º del colegio Privado perciben la relación entre disciplina y formación escolar a partir del control que generan las normas y las sanciones que llevan al estudiante no solo a convivir de manera funcional para la sociedad a partir de los límites impuestos sino también a cumplir con un rol direccionado a la profesionalización de este o al rendimiento académico desde el alcance de objetivos o tareas asignadas en las clases. Incluso, parece que se limitan a describir el hecho de que las sanciones y

las recompensas pueden llevar a que interiorice, pero sin mediar una actividad formativa y comprensiva para ello, sino solamente mediante la adquisición de hábitos.

Es importante resaltar las condiciones del colegio Oficial donde puede ser difícil para los docentes llegar a acuerdos cuando tienen grupos de 40 o más estudiantes, los cuales luchan día tras día con las condiciones vulnerables que tienen en su barrio, mientras que en el colegio Privado los grupos tienen solo la mitad de los estudiantes que el colegio Oficial y aún así muchos docentes implementan la disciplina basada en el control de variables para regular sus estudiantes. Parece entonces que las percepciones frente a la disciplina escolar no dependen exclusivamente del número de estudiantes a cargo del docente.

La relación intersubjetiva de los docentes con los acudientes y los estudiantes, se valida en el colegio Oficial desde la relación entre disciplina y formación hacia lo funcional que el estudiante puede ser en sociedad o en grupo, es decir, una disciplina controlada he impuesta que repercute en una formación desde el rendimiento académico (productividad en las clases), el cumplimiento de roles sociales (ya sea estudiar una carrera profesional o trabajar para ganar dinero) y los comportamientos que la sociedad plantea como adecuados para que pueda relacionarse exitosamente con los otros, lo que se ve también en las percepciones que le atribuyen los docentes a los acudientes y estudiantes del colegio Privado, aunque estas no se validan del todo con los docentes debido a que estos se enfocan más en la convivencia e incluso en 1º en el aprendizaje y conocimiento del estudiante.

Por otro lado, los docentes de grado 1º del colegio Privado parecen ser la excepción frente a la forma en la que vincular la formación y disciplina escolar con los aprendizajes del estudiante. Estos se centran en la importancia de que el estudiante conozca a través de su papel activo, siendo protagonista de sus propios procesos formativos y disciplinarios de los que reflexiona y al mismo tiempo propone, aunque estas percepciones no son validadas en la percepción que le atribuyen los docentes a los acudientes y estudiantes.

Finalmente, parece que para los docentes de ambos colegios el estudiante no puede autorregularse, es decir, no es un estudiante que puede ser disciplinado naturalmente, aunque algunos hablan de autorregulación futura parece que finalmente la disciplina para todos es un proceso de constante construcción y por lo tanto el estudiante siempre necesita de un control

externo generado por las normas para finalmente formarse a partir de los valores que le permitan vivir en sociedad de manera funcional.

Los docentes de ambos colegios ponen un fuerte énfasis en el impacto social generado tanto por la disciplina como por la formación, no obstante en el colegio Oficial los docentes no hacen un vínculo con lo que presenta la Institución, parecen olvidar los aprendizajes del estudiante a partir de las potencialidades de este donde él mismo descubra y transforme dejando de lado ese énfasis tan importante que pone el colegio en ese aspecto; mientras que en el colegio Privado parecen acercarse un poco más a las pretensiones del colegio desde el énfasis en la convivencia de grados 1º y 9º, y aún más en las percepciones de los docentes de grado 1º frente a los aprendizajes y comprensión del estudiante que generan estas dos prácticas.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los resultados permite evidenciar que las percepciones de los docentes frente a la disciplina y la formación escolar están guiadas en cierta medida hacia diferentes contextos o espacios en los que se desenvuelven los estudiantes, en una relación progresiva, donde para 1º parece estar más definida al contexto escolar, en 6º al contexto familiar y en 9º abarca todo el contexto social del estudiante. Así, los espacios parecen ampliarse cronológicamente y sugerir que el docente se piense al estudiante en contextos más amplios de socialización a medida que este avanza de grado escolar.

Las percepciones de los docentes acerca de la formación escolar coincide con hallazgos de investigaciones anteriores sobre la relación existente entre las características particulares del contexto y los estudiantes mismos con las expectativas frente al éxito académico de estos. Es importante recordar que las investigaciones encontradas se limitan a esta visión académica de la formación sin tener en cuenta los 4 pilares propuestos en esta investigación a través de la UNESCO, de manera que haya una integralidad en el proceso formativo de los estudiantes. (Delors, 1996).

Se evidencia una gran preocupación por parte de los docentes del colegio Oficial por el futuro en términos sociales, personales y laborales de sus estudiantes. Tal como lo menciona Román (2003), las expectativas de formación están en función del estrato socioeconómico en el que se

desarrolle el estudiante, donde las condiciones que impliquen pobreza rompen con los estereotipos o modelos de éxito. (Treviño, 2003). Los docentes ponen en los estudiantes expectativas de formación profesional o del Hacer donde la mayoría no podrán acceder a la universidad e incluso perciben que los mismos estudiantes no creen llegar muy lejos con respecto a su formación profesional porque quieren ganar dinero fácil, mientras que para los docentes del colegio Privado también hay unas percepciones ligadas al contexto pero direccionadas hacia expectativas donde estos van a poder ser profesionales exitosos, lo que se valida en la relación intersubjetiva con los acudientes.

Por otro lado, parece que más que una relación entre el aprendizaje de los estudiantes y su formación escolar, las expectativas del docente están enmarcadas en el comportamiento del estudiante (Martinez & Rojo, 2009). De esto, se puede dar cuenta cuando los docentes de ambos colegios (a excepción de 1º del colegio Privado) dejan de lado la formación relacionada con la curiosidad del estudiante por aprender y ponen como primordial el comportamiento de estos en clase o en sociedad, parece que la formación pasa incluso a ser remplazada por la efectividad de las prácticas disciplinarias, efectividad que se mide desde el comportamiento de los estudiantes en grupo. Deja de ser la disciplina parte de la formación del estudiante (Gotzsens, Badía & Genovard, 2010) para convertirse solo en disciplina como control de los comportamientos del estudiante.

Del mismo modo, desde la perspectiva de los docentes generalmente hay una visión de estudiante pasivo, donde recibe unos conocimientos pero no va más allá de estos por sus propios medios, lo que lleva a pensar en que este solo espera que los estudiantes atiendan y acepten de forma pasiva los conocimientos transmitidos y es allí cuando los docentes los limitan, negándole la posibilidad de potenciar el desarrollo de su pensamiento. (Bahamontes, 2009), lo que se relaciona con la perspectiva conductista de la formación escolar, donde el docente moldea al estudiante a través del control (Skinner, 1991), sin dirigirse a potenciar la curiosidad del estudiante por aprender. (Montessori, 1912; Piaget, 1998).

Incluso, los docentes perciben que tanto los acudientes como los estudiantes en ambos colegios limitarían lo académico al rendimiento en las clases o con los trabajos escolares, los docentes se crean ideas de los estudiantes que influyen directamente en el rendimiento académico de estos y al mismo tiempo crean percepciones equivocadas de cómo los niños

pueden percibirse a sí mismos, en este caso como estudiantes que no son activos en su propia formación. (Ramos & Rodríguez, 2007). De hecho, los dos colegios en su estructura física cuentan con los recursos necesarios para que el estudiante sea activo en su formación: salas multimedias, laboratorios, bibliotecas, etc., para que de este modo logre poner sus conocimientos en práctica pero el docente sigue viéndolo como alguien pasivo y creyendo que este se percibe a sí mismo de esa manera.

Acerca de la pasividad que perciben los docentes en los estudiantes en cuanto a su formación, también es de suprema importancia resaltar que en los Documentos Oficiales de cada Institución siempre hay un fuerte énfasis en el estudiante que crea y transforma como un sujeto activo, no obstante parece que los docentes terminan predisponiéndose frente a la forma en que ven o perciben a sus estudiantes, esto tal vez como lo afirma Noguera (2003), debido a que los docentes ven la disciplina o el comportamiento de los estudiantes como parte de la formación, lo que puede hacer que estos se enfoquen más en aspectos de control o regulación para que los estudiantes permitan llevar a cabo las actividades de las clases sin que necesariamente haya un verdadero aprendizaje.

También, el énfasis en el rendimiento académico puede ser un asunto ligado a los estándares o resultados que piden las Instituciones frente a los aprendizajes de los estudiantes y no es un secreto que estas miden dichos resultados cuantitativamente, como en las notas de las materias o por el número de estudiantes que aprueben o no materias o el año, lo que llevaría a los docentes a tener como prioridad el alcance de objetivos y por ende el rendimiento académico.

De otro lado, para el caso de la diferencia entre las expectativas de los docentes frente al futuro de sus estudiantes para cada uno de los colegios, Noguera (2003) afirma que los docentes no solo tienden a tener expectativas bajas con respecto a los estudiantes que se desarrollan en contextos de pobreza sino que también el manejo de la disciplina frente a estos suele estar direccionado a los castigos como mecanismos de control. Lo que concuerda con el manejo de la disciplina en el colegio Oficial donde esta parece ser más fuerte que en el colegio Privado, guiada hacia mecanismos de control y métodos tradicionales (castigos, sanciones, recompensas, etc) que buscan disciplinar al estudiante o regularlo para la sociedad.

Incluso, en el pacto de convivencia del colegio Oficial se refieren al estudiante como infractor, lo que concuerda con la Teoría Foucaultiana, donde el fin de la escuela es moldear

sociedades disciplinadas a partir del orden y los castigos, en que las Instituciones Educativas ejercen un excesivo gobierno que lleva al estudiante a ser sumiso frente a unos normas que no comprende (Rochetti, 2010).

La disciplina como el Control de Variables, la cual Skinner (1991) basa en un modelo donde se aplican refuerzos y castigos para obtener respuestas donde el docente pueda ser capaz de controlar la dinámica del grupo, es observada en las percepciones de los docentes de ambos colegios, aunque claramente hay un énfasis más fuerte en esta concepción de disciplina en el colegio Oficial, tal vez porque este atiende poblaciones que se encuentran en condiciones sociales tan complejas como lo es el microtráfico, el robo, la violencia y demás hechos delictivos que llevan al colegio y a los docentes a hacerse ideas previas en las que busque controlar o mejorar de alguna manera dichas condiciones, aunque estos procesos están dirigidos a las formas de evitar estos comportamientos en el colegio y no a la manera de promover acciones basadas en la convivencia o el buen trato (Gotzens et al. 2010).

Parece que los docentes de ambos colegios siguen dejando de lado las estrategias basadas en la convivencia y la voz del estudiante para seguir una disciplina desde lo Social basada en el orden o funcionamiento preestablecido por la sociedad y direccionado a un exceso de autoridad que moldea a los estudiantes (Foucault, 1998). Incluso, los docentes atribuyen a los estudiantes y acudientes una percepciones de la disciplina basadas en ese control social y de diferentes variables, donde el estudiante se puede sentir cohibido y limitado, ya que el énfasis está en la obediencia y no en la comprensión y los acuerdos de la normas como lo podrían plantear autores como Piaget (1965) y Vigotsky (1931) donde tanto la cognición como lo social se unen y pueden generar procesos comprensivos al sujeto que innegablemente está en constante interacción con otros y por ende debe cumplir con unos parámetros que pueden ser comprendidos y acordados y no por el contrario impuestos y arbitrarios.

Las estrategias de los docentes en general parecen quedarse en acciones de control. Incluso, Gotzens, Badia y Genovard (2010) afirman que lo docentes saben más acerca de las acciones que deben evitar que de las que pueden promover, lo que se relaciona directamente con las percepciones de los docentes de ambos colegios, los cuales se basan solo en las normas y las formas de sancionar comportamientos cuando hay faltas en estos pero parece que sus estrategias

se agotan en aquellas formas de sancionar como el observador, retirarlos del salón, privarlos del tiempo del descanso o ejercer presión a través de emociones que impliquen miedo o tristeza.

De lo anterior, acerca de las acciones que pueden promover los docentes para los procesos disciplinarios, es de resaltar que estos tienen cierto conocimiento del manejo de la disciplina en el aula a partir del diálogo, los acuerdos y la convivencia, claramente en sus percepciones tratan de no dejar elementos como estos por fuera, no obstante, al hablar directamente de cómo se maneja la disciplina en cada grupo parecen quedarse cortos con estos temas y direccionarse hacia el manejo estricto de las normas y sanciones. Al respecto Martínez et al (2007), afirman que los docentes tienen un conocimiento teórico del manejo de la disciplina pero se ven afectados por factores externos como lo emocional, en nivel socioeconómico y la falta de apoyo de la familia y el gobierno, lo que los lleva a seguir con el manejo de la disciplina tradicional y ser escépticos con estrategias direccionadas al diálogo y los acuerdos.

En cuanto a la falta de apoyo de las familias, hay una clara relación con las percepciones de los docentes de 6° y 9° de los dos colegios frente al tema, no solo en la formación del estudiante sino también en la falta de coherencia entre los procesos disciplinarios manejados en casa y los del colegio, las prácticas del docente y por ende los procesos del estudiante terminan siendo afectados por la falta de apoyo y el nivel socioeconómico. (Martínez et al, 2007). Incluso, en los dos colegios los docentes atribuyen a los padres la percepción de desentenderse de los procesos del colegio y delegarle este trabajo al docente. (Palomero y Hernández, 2001; Saavedra, Villata y Muñoz, 2007).

También, la falta de apoyo percibida por los docentes en estos dos grados de bachillerato, curiosamente no se da en grado 1°, tal vez porque el cambio de primaria a bachillerato haga que los acudientes se vayan desentendiendo de los procesos de sus hijos en el colegio, representando cierta independencia del estudiante en dichos procesos de la cual claramente los docentes parecen no estar muy de acuerdo, aunque esto puede plantearse para la disciplina escolar porque en lo concerniente a la formación hay que recordar que en grado 6° del colegio Oficial se justifica en cierta medida la falta de acompañamiento en lo académico por el nivel de escolaridad de los padres que en general llega hasta primaria y según los docentes estos parecen sentir que no les pueden ayudar más a sus hijos con los trabajos, lo que sí podían hacer en primaria.

Desde la perspectiva intersubjetiva, parece que las prácticas disciplinarias escolares en los tres grados de los dos colegios a partir de la atribución que los docentes hacen a los estudiantes y acudientes se articula en la falta o no de apoyo y coherencia entre las prácticas disciplinarias de la casa y las del colegio, desde cómo el docente percibe que las toma el estudiante, que en general parece ser un asunto de obediencia hasta como los docentes perciben que las manejan los padres, que tiende a dirigirse a los refuerzos y castigos y cómo los docentes autoperciben el manejo de estas prácticas, que se trata del fin social de las normas para que el estudiante pueda convivir o ser funcional en sociedad.

Se da paso entonces a los profesionales que dirigen su interés hacia la educación a trabajar sobre estrategias de comunicación que hagan que los docentes y las familias de los estudiantes puedan tener un trabajo conjunto que no se rompa en ese paso de primaria a bachillerato.

Ahora bien, no se puede dejar de lado la importancia que los docentes de 1º del colegio Privado le dan a la comprensión de la norma, los aprendizajes y los acuerdos, la disciplina desde una concepción Cognitiva (Piaget, 1965) donde los docentes de este grupo no desligan esta del proceso de aprendizaje de los estudiantes y como muy bien lo afirma Badía, Gotzens y Zamudio (2012), la disciplina debe promover los procesos de enseñanza y aprendizaje, por medio de un docente que conozca el grupo y tenga experiencia tanto teórica como práctica de esta, es decir, que desde esta el estudiante pueda participar democráticamente en un escenario abierto frente a los procesos disciplinarios. (Del Rey & Ortega, 2001; Pérez, 2010).

Tal vez, como afirma Valdés et al, (2010), los docentes necesitan ser capacitados frente al tema de la disciplina ya que en su práctica de enseñanza estos contribuyen no solo a este tópico sino a diferentes áreas de la formación del estudiante y siguen utilizando métodos convencionales que los llevan solo a actuar por medio de las sanciones e imposiciones de las normas.

Por otro lado, es clara la omisión que hay en las percepciones de los docentes frente a la disciplina desde lo Pedagógico, (Rousseau, 1996) incluso esta concepción no se encuentra en otras investigaciones, parece que la disciplina no pudiera ligarse a la libertad del estudiante frente a sus procesos disciplinarios, donde el sujeto es dueño de sí mismo y sabe actuar dentro de la sociedad. Allí, la disciplina se da entonces por medio del trabajo, en el que tarde o temprano el

niño sentirá interés y va a poder conseguir un orden de su personalidad y expansión de su camino, siempre y cuando dicho trabajo sea su propia aspiración. (Montessori, 1912).

En la actualidad, la disciplina escolar y la formación son dos procesos que trabajan de la mano, de allí que haya una fuerte preocupación por el tema de disciplina para los docentes e instituciones (Gotzsens et al, 2010) e incluso para diferentes investigadores de la educación; sin embargo, no parece ser suficiente el pronunciamiento de estos como voces críticas de los procesos disciplinarios y formativos o la preocupación de los docentes frente al tema pues finalmente todos estos procesos siguen estando atados a las variables contextuales y/o socioeconómicas de los estudiantes y sus familias.

La disciplina y formación escolar, en general, tanto para el colegio Oficial como para el colegio Privado se relacionan desde el proceso socializador que estas dos generan (Vigotsky, 1931), es decir, que tanto las prácticas disciplinarias como la formación escolar están direccionadas a un estudiante que pueda tener comportamientos adecuados en sociedad como cumplir con roles sociales establecidos o tener una relación respetuosa con los otros. (Delors, 1996). No obstante, este fin social parece ser limitado en ambas categorías a un asunto meramente productivo o funcional, ya sea en términos de la convivencia con los otros, el cumplimiento de los roles profesionales o el rendimiento académico.

El enlace entre la disciplina y formación escolar a partir de la funcionalidad de estas dos prácticas se valida intersubjetivamente con los acudientes y estudiantes, donde la función formativa de la escuela está directamente relacionada con las prácticas disciplinarias de la misma, es decir, el éxito académico del estudiante puede asegurarse a partir del manejo adecuado de las normas, las reglas convencionales y el orden social.

Solo para los docentes de grado 1º del colegio Privado la relación entre disciplina y formación escolar está en pro de los aprendizajes del estudiante, donde este genera todo un proceso comprensivo de la norma y por ende de sus aprendizajes, es decir, los procesos disciplinarios desde los acuerdos (Piaget, 1965), pueden llevar al estudiante a alcanzar una formación como éxito académico e incluso del Ser (Noguera, 2003).

Vale la pena resaltar que grado 1º del colegio Privado tiene dos condiciones particulares con respecto a los otros grados que pueden hacer que los docentes se enfoquen en el aprendizaje, la primera es que en el colegio Privado solo tienen 25 estudiantes por grupo, es decir, la mitad de

estudiantes del colegio Oficial, lo que puede hacer más sencillo el manejo de los acuerdos en las clases y la segunda, es que a diferencia de 6° y 9° del mismo colegio los estudiantes de 1° grado aún están iniciando su etapa escolar, que como afirma el MEN (2005), hace que el estudiante sea percibido como alguien interesado por descubrir diferentes aprendizajes, “ávido por acabar el mundo que se abre ante sus ojos expectantes y curiosos” (MEN, 2005), esto podría sugerir que en 6° y 9° los docentes perciben a sus estudiantes como desprovistos de ese interés por descubrir que traen inicialmente al llegar a la escuela , y por ello perciben sus propias prácticas disciplinarias y formativas como rutinarias y técnicas, más que comprensivas y discursivas.

Se espera que esta investigación apoye la discusión en el tema de las prácticas disciplinarias y las expectativas de formación y que sea de utilidad para las instituciones educativas y diferentes procesos de investigación educativa o social, a partir de la información sobre las percepciones de los docentes acerca de estos tópicos y las relaciones intersubjetivas que se tejen en interacción con los estudiantes y acudientes, partiendo de la visión de dos colegios en contextos tan diferentes pero con unos fines comunes como son los aprendizajes y la educación en valores tanto individuales como sociales que le permitan a los estudiantes generar diferentes transformaciones. Lo que no es coherente con las prácticas que en general perciben los docentes, en especial frente a los aprendizajes, por lo que se abre un espacio más para que se puedan seguir repensando y transformando las prácticas docentes, el papel del estudiante en el aula y la comunicación que debe haber entre las instituciones y sus actores principales: los docentes, estudiantes y acudientes.

Finalmente, esta investigación deja un espacio significativo para nuevos proyectos en los que se plantee una mirada de la formación que vaya más allá de los espacios del aprendizaje académico o disciplinar y también para que el docente se piense en relación a un contexto donde sus percepciones no solo pueden afectar su actuar sino también el de los estudiantes y la forma en que estos se perciben en su propio proceso de aprendizaje.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Badía M., Gotzens C. & Zamudio R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral*, 5; 65-77.

Recuperado de:

http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_5_N_10_ART_6.pdf

Bahamondes, J. (2009). Importancia de las expectativas del profesor frente a los estudiantes de bajo rendimiento académico. Recuperado de: <http://jimenabahamondes.blogspot.com>

Del Rey R. & Ortega R. (2001). La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla Anti-Violencia Escolar (save). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41; 59-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404105>

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Dewey, J., (2004), La concepción democrática de la educación. *Democracia y educación*. (pp. 77-91). Buenos Aires: Morata.

Durkheim, É., (2001), La disciplina y la psicología del niño. *La educación moral*. (pp. 143-159). México: Colofón S.A.

Freinet, E., (2000), Romper las estructuras para responsabilizar a los individuos. *Pedagogía Freinet. Los equipos pedagógicos como método*. (pp. 67-107) México: Trillas.

Foucault, M., (1998), Los cuerpos dóciles. *Vigilar y castigar*. (pp. 139-174). México: Siglo veintiuno editores.

Gómez, J. A. & Ordoñez, O. (2014). Prácticas disciplinarias escolares: aproximación conceptual para un proyecto con estudiantes, docentes y acudientes. *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, 95. (En prensa).

Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15; 362-368. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715304>

Gotzsens, C., Badía, M. & Genovard, C. (2010). Conocimientos de los profesores sobre la disciplina escolar. *Boletín de Psicología*. 99; 33-44. Recuperado de: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-2.pdf>

Martínez J., Muñoz L., Duque A., Castrillón D., Rojas C. & Tovar J. (2007). Percepciones y creencias de los docentes de algunas escuelas públicas de Pereira sobre el comportamiento

- agresivo de los niños. *Redalyc*, 9; 5-25. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239017522002>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Miramontes A., Martinez R. & Rojo H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14; 969-996. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300016
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Un nuevo Megacolegio en Pereira. Comunicado de prensa. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-319583.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Dar tiempo para aprender*. Recuperado de:
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90953.html>
- Montero, M., (2013). *Grupos focales*. Bogotá: California Edit.
- Montessori, M., (1912). General Review of Discipline. *The Montessori Method*. (pp. 346-370). New York: Frederick A. Stokes Company.
- 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.
- [Plaza del Rio F., \(1992\). La disciplina escolar o el arte de la convivencia. Málaga: Ediciones Aljibe.](#)
- Porta, M., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa. Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Pérez A. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 68; 37-60. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Piaget, J., (1965), Los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas. *La escuela nueva*. Recuperado de: <http://miguelricci2008.blogspot.com/2009/05/la-escuela-nueva-por-jean-piaget.html>

- Ramos, P. & Rodriguez, C. (2007). *El papel de la relación profesor/a-alumno/a en el autoconcepto académico de niños y niñas con Síndrome de Déficit Atencional: Creencias y expectativas docentes*. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/ramos_c/sources/ramos_c.pdf
- Ritzer, G. (1967). Interaccionismo simbólico. *Teoría sociológica moderna*. (pp. 541-554). México: Imbrimax. Recuperado de: <http://csociales.fmoues.edu.sv/files/teoria-sociologica.pdf>
- Rochetti C, (2010), Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michel Foucault. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*. 27; 117-125. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1853-31752010000100006&script=sci_arttext
- Román M., (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9143.pdf>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. F., (1968). Teacher expectations for the disadvantaged. *Scientific American*, 218(4); 3-9. Recuperado de: <http://courses.umass.edu/psyc360/rosenthal.pdf>
- Rousseau, J. (1996), *El contrato social*. Bogotá: Grafías Modernas.
- Saavedra, E., Villata, M. y Muñoz, M. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite*, 2(15), 39-60.
- Sarmiento A., Perla L. & Alam C. (2001). Situación de la educación básica, media y superior en Colombia. Bogotá: Casa editorial El Tiempo.
- Skinner, F. (1991), Mas allá de la libertad y la dignidad. *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva*. (pp. 149-158). México: Limusa, S.A.
- Treviño E., (2003) Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33; 83-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27033204>
- Valdés, A. A., Martínez, M. & Vales, J. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, 18; 30-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133915936004>

Vassiliki, Z.C. (1997). *Interpersonal perception in the classroom: students self-perceptions and interpretations of the teacher's perception about them in two fourth-graded classes.*

University of Florida.

Vigotsky, L. (1931). Dominio de la propia conducta. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras escogidas, Tomo III. (pp199-212). Buenos Aires: Casa Editorial para la Edición de la Lengua Rusa.