



ESTILOS DOCENTES Y CONVIVENCIA ESCOLAR

TRABAJO DE GRADO

JOSE ANÍBAL MORALES CASTRO

TUTOR:
JORGE ORDOÑEZ

CREA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2014

TABLA DE CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	5
2.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 11	
2.1.	OBJETIVO GENERAL	11
2.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
3.	MARCO CONCEPTUAL.....	13
3.1.	EL CONFLICTO ESCOLAR.....	13
3.2.	EL NIÑO DE HOY	20
3.3.	EL ADOLESCENTE DE HOY.....	25
3.4.	AUTORIDAD Y VIDA ESCOLAR	33
3.5.	LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA	42
3.6.	LA JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA VIDA ESCOLAR	50
3.7.	ESTILOS DOCENTES	56
4.	METODOLOGÍA	64
4.1.	MARCO CONTEXTUAL.....	64
4.2.	SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
4.3.	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	67
4.4.	PROCEDIMIENTO	69
4.5.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	71
5.	PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	73
6.	INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	82
6.2.	LAS SITUACIONES DE INDISCIPLINA Y LA COMPLEJIDAD DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	84
6.5.	EL ESTILO AUTORITARIO Y SUS LIMITACIONES	100
6.6.	OTROS ESTILOS DOCENTES QUE LOS ESTUDIANTES CUESTIONAN 109	
6.7.	LAS CARENCIAS DEL ESTILO NEGLIGENTE	109
6.8.	EL ESTILO ACOMODADO DE QUIENES NO SE COMPROMETEN	112
6.9.	EL ESTILO IMPARCIAL DEL ÁRBITRO	114
6.10.	LOS RIESGOS DEL ESTILO PERMISIVO	116

6.11.	LA IMPORTANCIA DEL ESTILO LÍDER	117
6.12.	EL ESTILO MEDIADOR	118
6.13.	LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO DEMOCRÁTICO.....	121
7.	ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE ESTILOS DOCENTES APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDAD MODELO.....	134
7.1.	ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE LOS ESTILOS DE LOS DOCENTES PARA TRATAR LOS CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA	134
7.1.1.	GRÁFICOS ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE LOS ESTILOS DE LOS DOCENTES PARA TRATAR LOS CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA.....	137
8.	DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES	160
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	164
10.	ANEXOS.....	167
	Anexo No. 1. Cómo fortalecer el estilo democrático en las instituciones educativas	167
	Anexo No. 2. Guía para el grupo de discusión con docentes.....	171
	Anexo No. 3. Guía para el grupo de discusión con estudiantes.....	177
	Anexo No. 4. Guía para la entrevista a profundidad con estudiantes	180

TABLA DE FIGURAS

TABLA 1. LOS POLOS DE LA DISCIPLINA	43
TABLA 2. CARACTERÍSTICAS DE ESTILOS DOCENTES.....	57
TABLA 3. VENTANA DE LA DISCIPLINA SOCIAL.....	58
TABLA 4. VARIABLES DE LA DISCIPLINA SOCIAL.....	59
TABLA 5. LOS CINCO ESTILOS PROPUESTOS POR KILMAN.....	60
TABLA 6. TABLA DE CATEGORÍAS ESTILOS DOCENTES PARA TRATAR LOS CONFLICTOS CON ESTUDIANTES DE SECUNDARIA	73
TABLA 7. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTILOS DOCENTES PARA RELACIONARSE CON LOS ESTUDIANTES Y ABORDAR LOS CONFLICTOS...76	
TABLA 8. ALGUNAS SITUACIONES DE INDISCIPLINA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	84
TABLA 9. ALGUNAS SITUACIONES DE INDISCIPLINA QUE DEBEN AFRONTAR LOS MAESTROS DE INSTITUCIONES OFICIALES.....	86

1. INTRODUCCIÓN

En este informe se presentan los diversos estilos que tienen los docentes para abordar los conflictos con los estudiantes y para relacionarse con ellos. Se han tenido en cuenta en la investigación conceptos estrechamente relacionados con la vida escolar, tales como conflicto, autoridad y disciplina. Estos conceptos, su fundamentación teórica y su relación con la educación, han sido vinculados a las percepciones de docentes y estudiantes en el complejo mundo en el que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. Hoy en día es muy común afirmar que el conflicto es connatural a la escuela (Jarés, 2001, p.35), pero el manejo inadecuado de ese conflicto puede ser la génesis de situaciones muy difíciles. Se verá que algunos estilos adoptados por los docentes contribuyen a incrementar la conflictividad en la vida escolar, mientras que otros contribuyen a la construcción de relaciones más armónicas entre los sujetos de la relación pedagógica. En realidad, resulta muy importante describir cuáles son las buenas prácticas pedagógicas, aquellas que contribuyen a mejorar el clima escolar, sobre todo hoy, cuando el gobierno colombiano se ha visto obligado a generar un Sistema Nacional de Convivencia Escolar, mediante la promulgación de una Ley de la República (Ley 1620 de 2013), de tal manera que se pueda consolidar una cultura del respeto por los derechos humanos al interior del mundo escolar. Este Sistema promueve la formación de docentes y estudiantes en los principios y valores de la justicia restaurativa, procurando construir relaciones de convivencia más incluyentes, basadas menos en el castigo, que en la reflexión crítica que genere cambios de actitud en los estudiantes transgresores de las normas.

Así como los padres se quejan de la imposibilidad de gobernar a sus hijos, muchos docentes dicen lo mismo acerca de sus estudiantes. Es común su queja sobre las actitudes irrespetuosas e irreverentes por parte de los discípulos, señalando que su

autoridad no es acatada y ya no saben qué hacer para mantener el orden en las clases y poder desarrollar sus clases. También la violencia está presente en la vida escolar y la afecta notablemente. Pero ella es solo una expresión de la variada y compleja conflictividad que habita la escuela, en la que brillan la indisciplina de los escolares, el acoso o intimidación de diversas clases, el autoritarismo de algunos docentes y la permisividad de otros, etc. Es indispensable entonces adentrarse en el mundo de los protagonistas de estas difíciles relaciones, los niños, las niñas y los adolescentes, de un lado, y los docentes, de otro.

Todos los espacios de la escuela y las relaciones que en ella se generan, están marcados por el ejercicio de la autoridad de los docentes y por la percepción que de ella tienen los estudiantes. Autoridad y disciplina son conceptos que de manera tácita o explícita afectan la cotidianidad de la escuela. Se analizaron entonces algunas implicaciones de estos conceptos y de las relaciones que entre ellos se establecen. ¿Quiénes son los niños y niñas, los adolescentes que perturban hoy tan notablemente la vida escolar? ¿Quiénes son aquellos seres a los cuales tantos maestros no hallan cómo tratar, aquellos que se resisten a las normas y a la autoridad de los maestros? Cinco conceptos constituyen el centro de la reflexión teórica sobre el objeto de la investigación, a saber: conflicto, autoridad, disciplina, niño y adolescente de hoy, estilos docentes.

Se ingresó al campo de investigación del problema con una determinada concepción del conflicto, aquella que lo asume desde una visión positiva planteando que no se trata de eliminarlo sino de transformarlo, para lo cual se requiere que las partes en conflicto asuman como propias también tal visión. Esto no es fácil, dada la realidad altamente conflictiva de la vida escolar. Sirven como referentes los aportes realizados por Xexús Jarés (2001) sobre el campo específico del conflicto en la vida escolar, quien toma muchos elementos de la teoría general de los conflictos de Johan Galtung, Jean

Paul Lederach. y Vicenc Fisas. Sobre el tema específico de la mediación escolar, las ideas de María Carme Boqué Torremorell (2002), quien ha afirmado “A fin de generalizar la vivencia positiva de los conflictos que nos rodean, se hace necesario desaprender el fatalismo que acompaña el concepto de conflicto y que irremisiblemente lleva a la violencia o a la impotencia, y aprender, en cambio, actitudes y aptitudes de comunicación, de pensamiento, de cooperación, de convivencia pacífica, de responsabilidad y de autogestión”.

En cuanto a la autoridad, se ha partido del supuesto de que se trata de un principio y de un valor indispensable para garantizar que las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes sean viables. Sin embargo, existen diversas maneras de asumir la autoridad y ello genera también diversas maneras de establecer relaciones y de tratar los conflictos que se presentan dentro de ellas. Incluso si se afirma que “La autoridad siempre demanda obediencia...”(Arendt, 1958), esta obediencia presenta formas diferentes de acuerdo con la concepción que tenga. Así que se ha partido de las ideas de Olivier Rebol (2010) acerca de la autoridad, relacionándolas con el poder, con la disciplina, con la libertad, con la jerarquía, con la escuela tradicional y con la nueva educación, para poder preguntarse cuál es la forma de autoridad que conviene más a una educación y a una escuela que está fundada en principios democráticos, en el caso colombiano por una clara disposición constitucional (Artículos 67 y 68 C.P). Se han tenido en cuenta también las elaboraciones conceptuales de Jean Houssaye, de Eric Prairat, de Guillaume Caillaud, de Xexús Jarés, de Philippe Meirieu y de Henry Giroux. Sobre el concepto disciplina, se han analizado los planteamientos de Eric Prairat, en los cuales la relación entre disciplina y autoridad son inexorables y complejos. Hay una disciplina que aísla, que separa, que divide: la disciplina del modelo que él denomina tradicional. En este modelo, los rituales, las rutinas, el silencio, el control del cuerpo y ciertas posturas son necesarios (Prairat, 2013, p.45). Una nueva idea de disciplina está ligada a una escuela no tan tradicional, más bien *nueva* (aquella fundamentada por pedagogos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart y Dewey), en la cual la libertad

adquiere un nuevo valor, lo individual se articula a lo colectivo, la participación de los estudiantes es revalorada y sus derechos y necesidades son tenidos en cuenta. El estudiante deja de ser un objeto y pasa a ser sujeto. Prairat plantea incluso una *disciplina del mañana*, que “será la expresión natural y la resultante de la organización funcional y de la comunidad escolar” (2013, p. 56). Ligada a esta visión, está la del Psicólogo Bruno Bettelheim, según la cual, es imposible desarrollar comportamientos verdaderamente autónomos en los niños mediante la imposición y el castigo: “Cuando otras personas regulan los aspectos importantes de la vida y de la conducta de un niño, este no verá ninguna necesidad de aprender a dominarse, toda vez que otros lo hacen por él” (2010, p.149).

Ligado inextricablemente al concepto de disciplina, está también el castigo, el sentido de la sanción en el campo de la educación. Se presenta el enfoque punitivo, para el cual el castigo de la persona que delinque (en el campo del derecho penal) o que transgrede las normas (como en el caso de los estudiantes), es lo esencial; también el enfoque de carácter restaurativo, para el cual lo más importante es lograr el cambio de conducta de la persona que ha quebrantado las leyes o las normas de convivencia. El uno y el otro, expresan cierto tipo de relación entre dos variables: el control y el apoyo. La conjunción de estas, en la práctica de los docentes, permite el surgimiento de diversos estilos para el manejo de la disciplina y el tratamiento de la conflictividad escolar. Se ha tenido en cuenta en este aspecto, la Ventana de la Disciplina social, construida por Paul McCold y Ted Wachtel (2003), en el marco de la teoría de la justicia restaurativa. Son importantes también las reflexiones hechas acerca de la disciplina por el filósofo Fernando Savater (1997), las cuales aportan una luz en el debate sobre las relaciones entre disciplina, autoridad y libertad.

Estaría incompleto el marco teórico necesario para ingresar en este complejo mundo de las relaciones pedagógicas, las que se generan entre estudiantes y docentes, si no se indagara por la caracterización de los niños y los adolescentes de hoy. Se ha acudido entonces a la ayuda que ofrecen las investigaciones de Guillermo Obiols y

Silvia Di Segni (1993), para explicar un poco las actitudes de los estudiantes, niños y adolescentes, que, en ocasiones, aparecen como inexplicables o inaceptables, sobre todo ante los ojos de los padres y, lo que es más importante para el objetivo de la investigación, ante los ojos de los docentes. En este campo, han resultado también muy útiles los aportes de investigadores de la realidad de los adolescentes y los jóvenes en Latinoamérica, como por ejemplo Rossana Reguillo (2012).

La elaboración de la caracterización de los estilos docentes se ha basado en la obra de Olivier Reboul (2010), y en los desarrollos realizados posteriormente por Guillaume Caillaud (2013). En los resultados se describirán actitudes y comportamientos de los docentes ligados a las siguientes categorías: Rey-padre o monárquico, acomodado, indiferente, permisivo, árbitro y mediador. Sin embargo, muy ligados a ellos se encuentran los estilos que para resolver conflictos describe Jarés (2001) en su obra, siguiendo a Kenneth W. Thomas y Ralph Kilmann, de tal manera que cualquiera de los estilos de los docentes para tratar los conflictos con los estudiantes estará relacionado, de una o de otra manera con actitudes o posiciones como competir, evitar, convenir/negociar, acomodar, colaborar. Se ha tenido en cuenta igualmente, la matriz de estilos docentes diseñada por el Ministerio de Educación con los aportes de Enrique Chaux (Guía 49, p.237), en la que se parte de que son dos los elementos que determinan el estilo de un docente: el nivel de cuidado con que se relaciona con sus estudiantes y el nivel de estructura que desarrolla en su aula. Con base en ello, se conforman cuatro estilos: autoritario, negligente, permisivo y asertivo-democrático.

Con todos estos aportes teóricos, con los datos obtenidos en la observación de las relaciones entre estudiantes y docentes, y con los aportes realizados por estos, se construyó una matriz en la cual se caracterizan ocho estilos docentes, presentes, de alguna manera, en la Institución Educativa Ciudad Modelo y, muy posiblemente, en todas las instituciones educativas tanto públicas como privadas. Esos estilos docentes son: autoritario, negligente, permisivo, acomodado, líder, árbitro, mediador y democrático. Se ha concluido que, a pesar de la vigencia de ciertos elementos del estilo

autoritario en algunos docentes, el estilo docente democrático es predominante en esta institución educativa. Igualmente, se ha podido establecer cierta coherencia entre el predominio de este estilo y la existencia de una convivencia escolar basada en el respeto por los derechos humanos y el tratamiento pacífico de los conflictos. Una idea fuerte en la investigación es que para poder avanzar hacia la formación de la ciudadanía activa en los estudiantes, es necesario fortalecer su autonomía moral e intelectual, lo cual resulta más viable en una cultura democrática y participativa. El enfoque punitivo del modelo autoritario tiende a fortalecer la dependencia y la irresponsabilidad de los estudiantes, pues se basa en la aplicación heterónoma de las normas.

El componente etnográfico de la investigación se desarrolló en la institución educativa oficial Ciudad Modelo, ubicada en la Comuna 11 de Santiago de Cali, entre estudiantes y docentes de educación secundaria y media. Se utilizaron como instrumentos metodológicos, el grupo de discusión, la entrevista, la encuesta, el análisis documental y la observación directa. El informe está estructurado de la siguiente manera: en el Capítulo 2 se presentan los objetivos de la investigación, en el Capítulo 3, el marco conceptual y las categorías transversales utilizadas. En el Capítulo 4, se describe la metodología empleada. En el Capítulo 5 se presentan los resultados, en el Capítulo 6 se hace la interpretación y el análisis de los mismos; en el Capítulo 7 se presentan los resultados de la encuesta aplicada a estudiantes de la Institución Educativa Ciudad Modelo sobre estilos docentes, y, en el capítulo 8 se abordan la discusión final y las conclusiones.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El problema de la investigación se formuló en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los estilos docentes para tratar los conflictos con los estudiantes?

De acuerdo con ello, se formularon los siguientes objetivos:

2.1.OBJETIVO GENERAL

Analizar los estilos docentes para tramitar los conflictos en la convivencia escolar

2.2.OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar algunas concepciones sobre la autoridad y la disciplina en el mundo escolar
2. Identificar estilos docentes para tramitar los conflictos escolares
3. Establecer cuáles estilos favorecen el fortalecimiento de una convivencia pacífica entre los integrantes de la comunidad educativa.

De la formulación anterior, se deriva una hipótesis que se verá reflejada en los resultados de la investigación: algunos estilos docentes para tratar los conflictos con los

estudiantes, contribuyen a hacer más difícil la convivencia escolar y, *contrario sensu*, otros estilos contribuyen al mejoramiento del clima escolar, por lo cual resulta muy importante clarificar cuáles son las características de estos y de qué manera sería posible fortalecerlos en las instituciones educativas.

3. MARCO CONCEPTUAL

Este capítulo se centra en los conceptos indispensables para indagar por los tipos de relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes en las instituciones educativas y la manera como los docentes abordan y tramitan los conflictos que surgen de esas relaciones.

3.1.EL CONFLICTO ESCOLAR

El conflicto es definido por Jarés como “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes» (1991, p. 108). En esta definición, la oposición, el antagonismo y la divergencia, expresan claramente las circunstancias en que se pueden ver envueltas las personas de una comunidad, por ejemplo la educativa. Directivos y docentes podrían enfocar su interés en lograr que tales antagonismos, oposiciones o divergencias no escalen hasta alcanzar niveles indeseables, Este es el campo de la prevención de los conflictos, en el cual los educadores pueden jugar un papel relevante.

Es importante también saber diferenciar un conflicto real de un falso conflicto; en el primero existen realmente intereses o propósitos encontrados entre las partes, en el segundo lo que existe son percepciones equivocadas probablemente debidas a problemas de comunicación. El Gobierno Nacional ha definido el conflicto escolar de la siguiente manera: “Conflictos. Son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses”

(Artículo 39, Numeral 1 del Decreto 1965 de 2013, reglamentario de la Ley 1620 de 2013). Y también quiso precisar cuáles son los *conflictos manejados inadecuadamente* al decir: “Son situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados”.

Lo más común en nuestro medio y específicamente en el mundo escolar, es que la palabra conflicto sea percibida como la representación de algo que tiene implicaciones negativas. De esta manera, una persona conflictiva es alguien que pone problema, que no se relaciona armónicamente con los demás, y un estudiante conflictivo es aquel que por sus comportamientos perturbadores, agresivos, altaneros u ofensivos, amerita una mirada de reproche por parte de los docentes. La misma percepción se tiene de un docente conflictivo. Poco importa si las actitudes de estos, docentes y estudiantes, se explican o justifican por situaciones de injusticia que los obligan a actuar de esa manera.

En las definiciones de los diccionarios se percibe igualmente esta connotación negativa del conflicto. Veamos por ejemplo la del diccionario de la RAE (Real Academia Española): Combate, lucha, pelea. Enfrentamiento armado. Apuro, situación desgraciada y de difícil salida. Problema, cuestión, materia de discusión. Coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos. También la Etimología de la palabra nos orienta hacia esa percepción: del Latín *conflictus*, de *confligere*: chocar, tropiezo, contrariedad, dificultad, lucha, combate (Diccionario Etimológico, General de la Lengua Castellana. Fernando Corripio).

Esta percepción negativa del conflicto se observa nítidamente en las siguientes afirmaciones: “El conflicto es la lucha por la dominación. Ni las razones ni la justicia importan. Cuando entramos en conflicto, entramos en caos, y la única forma de salir de allí es derrotar al enemigo. Sólo queremos ganar” (Muldoon, citado por Jarés, 2001, p. 22).

Así, si las personas desean la paz y esta se concibe como ausencia de conflictos, es fácil inferir que estos no deben existir, hay que eliminarlos; de allí a concluir que lo que se debe hacer con las personas conflictivas es evitarlas o excluirlas, hay solo un paso. Esto ocurre en algunos casos porque la idea de conflicto es relacionada directamente con situaciones de violencia, las cuales deseamos evitar. En este sentido se puede evocar el concepto conflicto armado, que para los colombianos es tan significativo. Jarés resalta que el mismo Dan Olweus, el investigador más notable acerca del bullying en las escuelas, cayó en la misma trampa de confundir conflicto con violencia, cuando pide cortar de raíz los conflictos en las escuelas “antes de que alcancen proporciones alarmantes” (2001, p. 24).

Una visión coincidente con la negación del conflicto, con la percepción de este en sentido negativo por lo cual ha de evitarse por todos los medios, ha sido denominada por Jarés con el nombre de *Visión tecnocrático-positivista del conflicto*.

La percepción negativa del conflicto, que vemos a diario en las instituciones educativas, fue confirmada por Jarés en una investigación realizada en España entre 11.003 estudiantes y 1.131 profesores (Jarés, 2001, p. 34). En la investigación, se pedía a los participantes escribir tres palabras con las cuales asociaban el significado de conflicto; los resultados fueron contundentes: la mayoría, utilizó palabras que relacionan el conflicto con una valoración negativa.

Pero también existe una visión positiva del conflicto. Por ejemplo J. P. Lederach afirma: “Una sociedad, una comunidad, una congregación, o una familia sin conflicto es una entidad exenta de diversidad y capacidad para crecer. Tenemos que detallar, aprender y practicar unos métodos, no eliminar el conflicto, sino regularlo y encauzarlo hacia resultados productivos” (citado por Jarés, 2001, p. 35). Para llegar a una visión positiva es importante partir del significado original de la palabra definida como choque, lucha, combate, oposición, pues de este significado se puede derivar lo que efectivamente ocurre entre las personas o grupos cuando algún conflicto surge entre ellos.

Para la construcción de una cultura de paz es importante tener una visión positiva del conflicto, aceptar que la existencia de la vida supone también la existencia del conflicto. En las relaciones sociales, coexisten la armonía y la dis-armonía, el acuerdo y el desacuerdo. “En cualquier caso, lo que nos conduce a la violencia siempre es el fracaso en transformar positivamente los conflictos”, dice Vicenc Fisas (2002, p.33). Y, haciendo referencia a Johan Galtung, agrega que “la paz no es otra cosa que la fase superior de los conflictos, es decir, el estadio en que los conflictos son transformados por las personas y por las comunidades en forma positiva, creativa y no violenta” (2002, p.370).

De acuerdo con Galtung, en una perspectiva positiva del conflicto, este se asume como un reto y la incompatibilidad de metas en un desafío tanto intelectual como emocional para las partes involucradas. Señala el mismo autor que en el campo de la educación resulta deseable que los educadores hagan ver a los alumnos que el conflicto puede ser una fuerza positiva (citado por Jarés, 2001, p.36). Sin embargo, lo mismo

tendríamos que predicar de los educadores, porque en muchos casos son ellos los portadores de una concepción negativa sobre el conflicto.

Esta visión positiva del conflicto, que no lo niega, que, por el contrario, le abre espacio en la vida social y lo considera fuente de vida y de progreso, ha sido denominada por Jarés con el nombre de *Visión crítica del conflicto* (2001:75). Esta visión es coherente con el fortalecimiento de relaciones y ambientes democráticos en las instituciones educativas, de tal manera que los protagonistas conflictuados puedan expresarse libremente en relación con las situaciones que les afectan y sus causas, de tal manera que se puedan encontrar salidas creativas y pacíficas, transformadoras, a los conflictos. En ella, son comunes –y necesarios- los conceptos de negociación, mediación, mecanismos alternativos de tratamiento de los conflictos, no-violencia y cultura de paz. Se favorece la idea de que el conflicto es esencial para la transformación de las estructuras educativas y que, mediante un trámite adecuado, fortalece las relaciones armónicas y democráticas entre los integrantes de la comunidad.

Ya que nos proponemos identificar algunos estilos docentes para abordar y tratar los conflictos, es necesario entonces identificar la estructura de estos. Para Jarés, a los tres elementos que según Lederach caracterizan la estructura del conflicto: causas, protagonistas y proceso, se debe agregar un cuarto elemento, el contexto (2001, p.47); esto es porque el contexto no es un mero espacio en el que se desarrolla el conflicto, sino que en él se conjugan una serie de factores y circunstancias que influyen notablemente en las características de este. El contexto abarca los elementos físicos, sociales y culturales en los que se desarrolla el conflicto. En el caso de la vida escolar, la existencia de una cultura favorable a un trámite autoritario de los conflictos, puede incidir para que los conflictos se mantengan en estado de latencia, u ocultos, mientras que una cultura democrática puede generar un trámite oportuno y más adecuado de los mismos.

La escuela está inmersa en un determinado tipo de sociedad y de Estado, por lo cual ella no es ajena a las problemáticas estructurales que afectan a estos. Así, una sociedad en la cual la violencia es un factor recurrente o muy influyente, muy probablemente verá a sus comunidades educativas afectadas por dicho factor. Lo mismo se podrá decir del desempleo, del desplazamiento forzado, de la pobreza y la miseria, etc. Igualmente, las políticas estatales de distribución y asignación de recursos para la educación habrán de afectar la vida escolar e influirán de alguna manera en la conflictividad que en ella se genera y desarrolla. Igual afirmación podría hacerse acerca de las políticas estatales que determinan la jornada laboral de los educadores, sus funciones, la administración del currículo así como los lineamientos para evaluar a los estudiantes y regular las relaciones entre estos y los demás estamentos de la comunidad. Aquí tenemos causas estructurales del conflicto escolar.

Pero los conflictos en la vida escolar tienen que ver también con las características de las personas que conforman la comunidad, en particular directivos, docentes y estudiantes. En directivos y docentes influyen notablemente el tipo de formación que tienen y las concepciones con las que se mueven en el espacio escolar, porque de ello dependerá en alto grado su manera de abordar y tratar los conflictos. Los estudiantes presentan hoy comportamientos muy diferentes a los que se podían ver en las escuelas de hace 30 o 40 años. Por ello, es necesario tener en cuenta las características psicológicas, culturales y jurídicas de los niños y los adolescentes de hoy para comprender la naturaleza del conflicto y analizar cuáles son las maneras más adecuadas para tratarlo.

Para Jarés, la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar debe entenderse desde la dialéctica entre la macroestructura educativa y las políticas hacia ella orientadas y los procesos micropolíticos que en el seno de cada

centro escolar tienen lugar. Señala cuatro *tipos de causas* de los conflictos escolares (2001:49):

1. Ideológico-científicas: opciones pedagógicas diferentes, opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes; opciones organizativas diferentes; tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.
2. Relacionadas con el poder: control de la organización, promoción profesional, acceso a recursos, toma de decisiones.
3. Relacionadas con la estructura: ambigüedad de metas y de funciones; celularismo; debilidad organizativa; contextos y variaciones organizacionales.
4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal: estima propia/afirmación; seguridad; insatisfacción laboral; comunicación deficiente y/o desigual.

Sobre *los protagonistas*, debe tenerse en cuenta que los estudiantes no son los únicos; también están los directivos, los docentes, los padres de familia, los trabajadores de servicios administrativos y, también, integrantes de otras comunidades (de otros colegios, la policía, etc.). Hay conflictos entre pares, entre estudiantes y maestros, entre estudiantes y directivos, entre estudiantes y padres de familia, entre estudiantes y autoridades externas, entre maestros, entre estos y los directivos; entre directivos y docentes con los padres de familia.

Sobre el *proceso*, es el itinerario que sigue el conflicto, desde su inicio hasta su final. Depende de las actitudes de las partes y de las estrategias adoptadas por estas.

Sobre el *contexto*, hay que decir que, más allá del marco macro estructural en el que se inserta la escuela, debe tenerse en cuenta el tipo específico de comunidad en el que se desarrolla el conflicto, las características más o menos democráticas que se han

consolidado en ella, la mayor o menor diversidad cultural, la fortaleza o la debilidad de los órganos del gobierno escolar, la influencia del entorno, etc.

En una entrevista realizada en 1985 a Estanislao Zuleta, que fue publicada con el nombre de *La Educación un campo de combate* (1995), el filósofo se refería a la naturaleza conflictiva de la vida escolar, en la cual se traban relaciones de poder entre diversos grupos y personas: docentes y directivos en relación con el poder del Estado que decreta las políticas educativas y laborales, que dispone las normas para transmitir los saberes de una generación a otra y para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; entre docentes y estudiantes en el campo del aula para desarrollar de manera efectiva la enseñanza y el aprendizaje; entre los estudiantes y sus compañeros para conformar el tejido social en el cual han de vivir a diario.

Nos centraremos ahora en las características de los estudiantes de hoy, niños y adolescentes, que protagonizan junto a sus docentes las situaciones conflictivas en la vida escolar. Esto con el ánimo de que se pueda comprender mejor la naturaleza del conflicto en la escuela y derivar conclusiones acerca de las mejores maneras o estilos para tratarlo.

3.2.EL NIÑO DE HOY

Ya que nuestra investigación se ubica en el entramado de la educación secundaria y media, es importante precisar algunas implicaciones de aquellos que son los sujetos de esta educación en sus primeros grados, los niños y las niñas. En la educación básica secundaria normalmente se encuentran niños y niñas que inician el grado sexto con diez, once o doce años de edad. Veamos algunas precisiones hechas por las normas de carácter nacional e internacional en relación con la niñez.

En la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) se precisa a quién se debe asumir como niño: “Artículo 3°. *Sujetos titulares de derechos*. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad”. (Ley 1098 de 2006)

En la Convención sobre los derechos del niño (1989) se estableció: “Artículo 1. Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

La concepción del niño como *sujeto de derechos*, es reforzada en la Ley de Infancia y Adolescencia: “Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código...”.

En conjunto, la normatividad internacional y nacional confiere a los niños unas prerrogativas especiales, de tal manera que sus derechos se tornan prevalentes con respecto a los derechos de los demás, tal como lo precisa la Constitución Política en su Artículo 44: “..La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su

cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”. La Ley de Infancia y Adolescencia lo precisó, al referirse a la Protección Integral (Artículo 7), el Interés superior de los niños, niñas y adolescentes (Artículo 8), y Prevalencia de los derechos (Artículo 9).

Después de la primera mitad del Siglo XX el niño emergió como un ser diferente. La afirmación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Versalles, 1948) en el sentido de que todas las personas nacen libres e iguales en derechos (Artículo 1), no dejó lugar a dudas: los niños están incluidos en ese universo de personas, por tanto la igualdad de derechos ha de predicarse también para ellos.

La Declaración de los Derechos del Niño (1959) y, sobre todo, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) consolidaron un marco que ha llevado al mundo a reconocer que el niño no es ya un simple objeto de decisiones de otros; como sujeto de derechos, es una persona digna, que no es incapaz absoluta, que puede participar de acuerdo con su edad y grado de madurez, cuya palabra debe ser escuchada y tenida en cuenta. Esta nueva realidad filosófica y jurídica ha chocado en algunos casos con la mentalidad tradicional que veía al niño como un incapaz que dependía totalmente de los adultos. Aún hoy, vivimos el conflicto que se presenta entre estas diversas mentalidades, tanto en la familia como en la escuela.

A partir de la entrada en vigencia de la Constitución de 1991, los derechos de los niños han recibido una protección tan especial, que ha sido denominada por la Corte Constitucional “protección reforzada”:

La jurisprudencia constitucional ha indicado que la protección reforzada de los derechos de los niños y de las niñas encuentra sustento en varias razones, entre las cuales se resaltan tres. La primera es que la situación de fragilidad en que están los

menores frente al mundo, en mayor o menor grado dependiendo de su desarrollo personal, impone al Estado cargas superiores en la defensa de sus derechos frente a lo que debe hacer para defender los de otros grupos que no se encuentran en tal situación. La segunda es que es una manera de promover una sociedad democrática, cuyos miembros conozcan y compartan los principios de la libertad, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

La tercera razón tiene que ver con la situación de los menores en los procesos democráticos. La protección especial otorgada por el constituyente a los menores es una forma corregir el déficit de representación política que soportan los niños y las niñas en nuestro sistema político, al no poder participar directamente en el debate parlamentario (Sentencia SU-225 de 1998 de la Corte Constitucional).

El filósofo Norbert Elías abordó con mucha profundidad la relación conflictiva entre padres e hijos en la nueva época de la posmodernidad, relación conflictiva que analiza también para el caso de los adolescentes (1998). Afirma el filósofo: “La reflexión más profunda acerca de las necesidades características de los niños es, en el fondo, el reconocimiento de su derecho a ser comprendidos y apreciados en su carácter propio. Este también es un derecho humano” (1998, p.410), y agrega: “En tiempos pasados, y frecuentemente hasta el presente, la relación entre padres e hijos ha sido claramente una relación de dominación; una relación entre unas personas que mandan y otras que obedecen” (1998, p. 411). Era evidente para él, que prácticamente ninguna relación de dependencia era tan clara y nítida como aquella que se establecía entre padres e hijos; los niños se encontraban por completo en poder de los padres, la relación de dominio implicaba un balance de poder extremadamente desigual.

En su reflexión, hacia la década de los 70 del Siglo XX, concluía que se vivía una época de transición de un período de unas relaciones más viejas entre padres e hijos estrictamente autoritarias, a uno en el que dichas relaciones se presentaban como más igualitarias. Pues esta tensión entre relaciones viejas y relaciones nuevas se ha ido inclinando hacia el polo de la igualdad, generando notables consecuencias sobre la comprensión y el manejo de la autoridad y la familia. La ruptura de la modernidad y el devenir de la posmodernidad, han dificultado el que hasta entonces era un claro papel socializador de la familia, llegando a dejar también este papel a la escuela, cuya función principal era la de enseñar. Se presenta ahora lo que algunos autores han denominado *crisis de autoridad*, señalando que no se evoca con agrado el autoritarismo de antes, pero se resiente la claridad en las relaciones entre padres e hijos que hoy son tan confusas (Palanca Maresca, 2010, p. 13). Esta crisis influirá de manera muy notable en el mundo escolar.

Así lo resalta Elías, al interpretar el valor del cambio que se ha producido en la relación entre padres e hijos: “Y esto se refiere no sólo al trato entre adultos y niños en el marco de la familia; también es válido para el trato de adultos y niños en general, en particular para el de los maestros y los niños en la escuela. Esa educación relativamente libre de violencia genera consecuencias de amplio alcance para la estructura de la personalidad de los seres humanos en proceso de crecimiento” (1998, P. 410). En el proceso civilizatorio del que habla Elías, sobre todo durante la modernidad, fueron desapareciendo símbolos de autoridad y demostraciones formales de respeto que en tiempos pasados eran símbolos de dominación por parte de los padres. Poco a poco se fue reconociendo que los niños tenían necesidades especiales y requerían una atención especial. Hoy tienen un lugar propio en la mayoría de los hogares, su propio cuarto, aislado de aquel que ocupan los padres; de igual manera, tienen un sitio especial en la legislación y en la juridicidad, lo cual se expresa en las normas de orden nacional e internacional que se mencionaron más arriba. La escuela, indudablemente, se ve afectada por esta nueva realidad. El proceso civilizatorio que contribuyó a la

disminución de las desigualdades entre padres e hijos, produjo un impacto similar en las relaciones entre maestros y estudiantes. El desequilibrio de poder sigue existiendo, pero no en las proporciones de otras épocas; el maestro puede seguir diciendo “yo soy el maestro”, pero el niño está en condiciones de afirmar “yo soy el niño”, es consciente de que tiene existencia como sujeto, y puede argumentar y pedir explicaciones. Se aborda enseguida el tema de los adolescentes, aquellos con quienes deben relacionarse los maestros a lo largo de la educación secundaria.

3.3.EL ADOLESCENTE DE HOY

El rastreo de la etimología de la palabra adolescencia, del Latín *adolescere*, crecer, desarrollarse, nos pone en el camino de lo que son la vida y las relaciones sociales de los adolescentes.

Ya que muchos de los maestros que deben relacionarse con los adolescentes de hoy, fueron adolescentes de la modernidad, bien vale la pena preguntarse acerca de los cambios más importantes generados en los adolescentes al producirse la transición de la modernidad a las posmodernidad. "...cabe sospechar que en las postrimerías de la modernidad la adolescencia ha dejado o está dejando de ser una etapa del ciclo (...) vital para convertirse en un modo de ser que amenaza por envolver a la totalidad del cuerpo social". (Alan Finkielkraut, citado por Obiols y Di Segni, 1993, p. 5).

Para los efectos jurídicos, el concepto niño, en su acepción más amplia, involucra el de adolescente, pues a nivel universal, como ya se dijo, el niño es la persona menor de 18 años. En la Ley de Infancia y Adolescencia, se hace la diferenciación, especificando que el adolescente es la persona comprendida entre los 12 y los 18 años de edad. En todo

caso, cuando en el Artículo 44 de la Constitución Política se hace referencia expresa a los derechos de los niños, ha de entenderse allí comprendidos a los adolescentes, así en el Artículo 45 se mencione de manera específica a los adolescentes como sujetos merecedores de protección y formación integral.

Este concepto tiene sobre todo implicaciones de tipo psicológico, antropológico, cultural y sociológico. ¿Quiénes son los adolescentes de hoy, que tantas dificultades generan en la vida familiar y escolar? Seguiremos las orientaciones de los esposos Obiols, quienes han realizado importantes investigaciones sobre la materia.

En su obra *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Guillermo Obiols y Sivia Di Segni hacen una caracterización de la adolescencia en la época moderna y en la posmodernidad. En la modernidad, se trataba de una etapa a la cual se llegaba pero pronto se quería abandonar; era apenas un paso, crítico (la crisis de la adolescencia), indispensable para llegar a la edad adulta. La adolescencia era como *un segundo nacimiento*, a través del cual el joven llegaba relativamente indefenso a la edad adulta; era el desprendimiento de los lazos infantiles para ingresar en el mundo de los adultos. La rebeldía era una característica fuerte de estos adolescentes, pero ella no les impedía admirar los rasgos de la adultez a la que habrían de llegar. Estaban en busca de identidad, la angustia de esa etapa se expresaba en la pregunta *¿Quién soy?* La respuesta solía encontrarla en su encuentro con los adultos, estos le imponían retos, había una distancia, una brecha con ellos (brecha generacional). "Es decir que el adulto era el frontón necesario para que el joven tenista hiciera sus prácticas, se probara, probara los golpes, mejorara sus tiros y resultara, no sin desgaste para el frontón, un adulto hecho y derecho, es decir un buen jugador." (Erikson citado por Obiols y Di Segni, 1993, p.13). "El adolescente deja el mundo pueril, sus explicaciones, sus admiraciones, sus verdades, sus dioses, por el mundo adulto que tiene su cultura, su moral, su jerarquía de valores, en

los cuales desea participar en la medida en que ahí ve una forma de vida superior." (Debesse, citado por Obiols y De Segni, 1993, p.13).

La adolescencia en la modernidad conllevaba pérdidas y duelos, se perdía la maravilla del mundo infantil, la dependencia casi total de los padres pero también la protección total de estos; el cuerpo que cambió y evidenció al púber. Pero ella permitía también la inmersión en el mundo de las utopías, de las luchas contra las ideologías dominantes, bien fuera en la familia, en la escuela, en la sociedad o en la política. Bien conocido es el vínculo entre juventud y rebeldía en los movimientos de 1968, tanto en Europa como en América. Las luchas contra la guerra, contra las armas, en favor de la paz, contra el autoritarismo, fueron abocadas esencialmente por gente muy joven. Había mucho idealismo, suele decirse, y mucho compromiso de los adolescentes y los jóvenes con esas ideas. Claro, eso no quita que también muchos adolescentes se ocuparan en prácticas hedonistas, en la búsqueda del placer y de la vida fácil, algo de lo cual se verá también cuando se hable de la adolescencia contemporánea.

En la época posmoderna, el niño llega a la adolescencia para instalarse en ella; es una etapa idealizada por la sociedad consumista en todas partes, hasta los adultos quieren permanecer en la adolescencia. Ser viejo se vuelve una especie de vergüenza, el ideal estético que todos deben seguir es el de la adolescencia tal como los medios masivos de comunicación la promueven.

En tiempos anteriores, especialmente en una sociedad como la norteamericana, los 16 años marcaban un hito para el adolescente: su contacto con la adultez implicaba una especie de asunción de responsabilidades, aprender a manejar automóvil era como un reconocimiento acerca de la transición a la adultez. "En la actualidad nos encontramos con personas que a los 30 años no han conseguido la independencia mínima, la

estabilidad afectiva e incluso la sensación de tener una identidad clara por lo que suelen consultar manifestando conflictos claramente adolescentes” (Obiols y Di Segni, 1993, p.8).

Algunos afirman que aún la adolescencia y la juventud implican la rebeldía contra las ideologías dominantes, contra los que se consideraban valores anacrónicos (Louise Kaplan, citada por Obiols y De Segni, 1993, p. 17). Los Obiols piensan de otra manera:

“Nuestra hipótesis es otra. Creemos que la cultura posmoderna que los rodea encarna aquellos conflictos que habían sido descriptos para su grupo etario. Un collage en lo referente a la identidad, crisis en los valores, ambigüedad sexual, hedonismo, características que no le permiten al adolescente entrar en conflicto con el medio ni con los adultos que lo sostienen” (1993, p.17).

Siguiendo los aportes de Françoise Dolto, los Obiols plantean que hoy en día los adolescentes son más bien indiferentes ante los grandes temas del mundo, que su actitud es más bien de maltrato hacia los padres, de hostilidad, pero una hostilidad carente de ideas. Agregan también que los duelos o pérdidas que debían asumir los adolescentes al dejar la niñez, no existen más, dado que la misma adolescencia es una etapa idealizada por la sociedad y objetivada de manera interesada por los medios masivos de comunicación al servicio de la industria y el comercio. Hasta los adultos quieren mantenerse adolescentes (1993, p.25). Es la *adolescentización* de la sociedad.

Claro, esa *adolescentización* ocurre en medio de la denominada posmodernidad, caracterizada por algunos autores por un desinterés creciente en los grandes “relatos” de la modernidad y por un cierto desencanto de lo que ellos significaron; por la cultura de la imagen, la exaltación de los particularismos y del sentir individual, la acentuación del tiempo presente y de la estética superficial del cuerpo físico y su reciclaje; es la época de

los *feelings*, se relativizan la verdad y la mentira. Aprender sin esfuerzo, parece ser también un mensaje persistente en esta época.

Estos cambios, relacionados con la transición de la modernidad a la posmodernidad, nos han conducido a situaciones que cambian también el funcionamiento de instituciones como la escuela. La Psiquiatra Palanca Maresca ha afirmado: “De todo esto se deduce que cuando no existe esta «autoridad» que dicta la norma y la hace respetar con cariño pero firmemente, el niño queda atrapado en el *egocentrismo, la omnipotencia, la inseguridad*, y en el peor de los casos, la *falta de respeto a las normas sociales de convivencia*. Pero ¿quién asume la desagradable tarea de contradecir los deseos del omnipotente niño? Y ¿quién lo hace si sus padres le protegen y justifican?” (2010, p, 14).

En la familia, parece ser que ya los padres no cumplen la misión socializadora que antes tenían, bien sea porque no están (separación, emigración, etc.) o porque no saben o no pueden cumplir esa misión. Una derivación de esta situación es que los niños y los adolescentes llegan a la escuela sin haber realizado la introspección necesaria de las normas y los valores mínimos para la convivencia. El proceso de desarrollo descrito por Kholberg (Barra, 1987) desde una etapa preconventional hasta una posconventional o basada en principios, no se ha cumplido o se ha cumplido de mala manera. Se pedirá entonces que la escuela y los maestros realicen también esta misión. La autoridad que no se evidencia en las relaciones familiares, se exigirá a los educadores. He ahí un buen problema. La competencia es dura, lo es con los medios masivos de comunicación, con los parches o pandillas, con los altos niveles de competencia, de hedonismo y de facilismo que la sociedad ofrece. Ya sabemos que la escuela se vuelve sosa, aburrida y hasta insostenible para algunos adolescentes, cuando están rodeados del mundo de los juegos, de la imagen, de las nuevas tecnologías que pone el mundo de la información a

sus pies. Los maestros se quejan frecuentemente de la ausencia de la familia en el acompañamiento formativo de los estudiantes.

De otro lado, Bettelheim ha señalado que es muy difícil lograr con éxito la formación moral de los niños y los adolescentes si el miedo ha desaparecido como referente. Así, existía una moralidad basada en *absolutos*, tal es el caso de la creencia ciega en Dios, el temor a lo divino. No se discutía. Pero en esta época se desea que los niños se liberen del miedo. Él ve allí una contradicción de difícil resolución (1998, p.16). Afirma que para que podamos tener ciudadanos activos y comprensivos de las normas necesarias para la convivencia, es indispensable que el principio de realidad se haya impuesto sobre el del placer, y no se ve cómo lograr esto en medio de tanta laxitud y carencia de autoridad.

Aclara que no se trata de un miedo que resulte excesivo, sino de un cierto grado de *miedo controlable*. Se requiere una moralidad de cierto rigor. Leámoslo en sus palabras:

“Ya no podemos o queremos basar el aprendizaje académico en el miedo.

Sabemos que el miedo cobra un precio tremendo en forma de inhibición y rigidez.

Pero el niño debe temer algo si queremos que se aplique a la ardua tarea de aprender... Los niños tienen que haber aprendido a tener miedo de algo antes de haber ido a la escuela. Si no se trata del miedo a condenarse o a no ser encerrados en la leñera, entonces en estos tiempos más ilustrados, tiene que ser, cuando menos, el miedo a perder el amor y el respeto de los padres (o más tarde, por poderes, el del maestro) y, finalmente, el miedo a perder el respeto de sí mismo” (1998, p.23).

El psicoanalista reconoce la dura tarea de los educadores que desean ayudar a los niños y adolescentes a afirmar el principio de realidad sobre el principio del placer,

cuando es el facilismo y el hedonismo lo que predomina; y el aprendizaje académico requiere grandes esfuerzos que van más allá de lo meramente emocional, deben ser racionales. En todo caso, propone que el maestro conozca a su discípulo en el comienzo del proceso educativo, que sepa de dónde viene, quién es y adónde desea ir, que conozca su existencia moral, si realmente lo quiere educar. Agrega que existe una gran dificultad en este proceso y tiene que ver con los adultos y los maestros en particular: “La verdadera dificultad consiste en librarnos de nuestros particulares prejuicios, porque, a menos que comencemos por ahí, nunca ayudaremos al niño a renunciar, aunque sea muy despacio, a los suyos propios” (1998, p. 32).

La *externalización* de la autoridad familiar puede llegar hasta los tribunales, pasando por las autoridades de policía. Si los padres no pueden, si no pueden los maestros, entonces vayamos a las otras autoridades. En el caso de la escuela, ya hay países en los cuales las autoridades policiales desempeñan labores de control disciplinario en las escuelas. En Colombia, un mal manejo de los preceptos de la nueva Ley de Convivencia, podría conducirnos también a ese modelo.

Para valorar el impacto de las nuevas características de la adolescencia y de la juventud sobre el mundo escolar y la conflictividad que en este se desarrolla, es importante también tener como referente los estudios sobre las *culturas juveniles*, o las *tribus urbanas*, como denominan algunos autores ciertas expresiones organizativas de los jóvenes (Reguillo, 2012). En estos estudios es posible comprender el significado de algunos comportamientos de los jóvenes que eventualmente los llevan a chocar con la institucionalidad y con los valores establecidos, precisando que se trata de búsquedas identitarias que no se pueden menospreciar y, al contrario, deben ser tenidas en cuenta para poder interactuar con quienes son los sujetos activos –y generalmente conflictivos– de la vida escolar.

Un factor relevante en la convivencia escolar en Colombia, ha sido la jurisprudencia constitucional que, a partir de 1991, desarrolló una hermenéutica y una manera de ejercer algunos derechos fundamentales, muy especialmente el derecho a la educación y el derecho al libre desarrollo de la personalidad. Hasta ese año, en que aún no existían instrumentos jurídicos de carácter constitucional como el derecho de petición y la acción de tutela, cada colegio podía construir o decretar su propio reglamento escolar sin que hubiera muchas limitaciones. Pero, a partir de 1992, cuando la Corte Constitucional comenzó su trabajo de interpretar la nueva Carta a petición de los ciudadanos, muchas cosas comenzaron a cambiar. En 1994, la Ley General de educación (Ley 115 de 1994) incluyó los preceptos constitucionales que afianzaban la visión de una educación centrada en el estudiante y en la protección de sus derechos. El reglamento pasó a llamarse manual de convivencia y debía ser construido colectivamente, garantizando la participación de quienes eran sujetos de su aplicación: los estudiantes. Desde 1993, se pudo comprobar que la mayoría de las acciones de tutela incoadas en el país, lo eran para garantizar el derecho a la educación de los niños y adolescentes colombianos. Ningún manual de convivencia podría ya incluir normas que fueran en contra de los principios y valores constitucionales, y esto, de acuerdo con las interpretaciones de la Corte Constitucional. Así, poco a poco se fue consolidando una jurisprudencia garantista de los derechos de los estudiantes. Muchos maestros y directivos dijeron entonces que los jueces deberían ir a enseñar a las escuelas y colegios para que se dieran cuenta de con quienes era que ellos tenían que lidiar; que tal vez así, decidirían cosas más sabias para la corrección de las conductas desviadas de los muchachos.

La visión filosófica, jurídica y política de la Corte, queda claramente expuesta en textos como el siguiente:

La tolerancia y el respeto por los sistemas de valores distintos deben presidir toda la enseñanza y el aprendizaje de los valores en un país que optó por el desarrollo

de una nación pluricultural, en la que ya no hay un solo modelo de virtud al servicio del intento de unificar el comportamiento de todos en la vida de relación.

Nadie aprende a ser tolerante en instituciones que castigan disciplinariamente las manifestaciones externas más inocuas, inofensivas de derechos ajenos, con las que las personas que las conforman expresan sus diferentes personalidades (Sentencia SU 641 de 1998)

Para algunas personas, dentro y fuera de la comunidad educativa, este ha sido un factor decididamente negativo a la hora de afrontar los graves conflictos de la vida escolar, pues es como si los estudiantes hubieran recibido un espaldarazo para realizar sus *fechorías*, de manera impune. Otros asumen posiciones diametralmente opuestas. La asunción de una u otra posición, será muy influyente en relación con los estilos docentes que se deben aunar para transformar positivamente la convivencia escolar.

Se abordarán a continuación los distintos enfoques de la autoridad que circulan en la vida escolar y que afectan, de una o de otra manera, las relaciones entre estudiantes y docentes.

3.4.AUTORIDAD Y VIDA ESCOLAR

En la escuela la autoridad se relaciona directamente con la disciplina, se trata de una facultad, de una característica, de un poder que permite a los docentes y directivos lograr que los estudiantes hagan lo que se desea. El objetivo del ejercicio de la autoridad, garantizando la disciplina, es noble: crear un clima adecuado para el aprendizaje de los estudiantes. Los medios para lograrlo son diferentes; así lo veremos.

Nos preguntamos por la autoridad en la escuela, en ese medio en el que, al decir de Foucault “el poder penetra en los cuerpos, de quien sabe y de quien aprende... Entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las posibilidades reales de su funcionamiento”(2006, p.231). La escuela moderna asumió la función socializadora de los aprendices, delegada entonces por la familia, y para ello hizo uso de mecanismos de poder que le permitían disciplinar a los pupilos.

En realidad, la educación, aquella que se imparte en la escuela, vino a cumplir el papel de domesticadora, de forjadora de seres humanos que pudieran servir adecuadamente a los fines de la sociedad capitalista ya consolidada. La escuela se organizó de tal manera que pudiera ejercer ese papel eficientemente, encauzando los espíritus para la sumisión a la autoridad, continuando la labor que ya realizaba la familia. Se establecieron en ella relaciones muy asimétricas entre los maestros y los estudiantes. Estaba claro quién era el detentador de la autoridad, quién ejercía el poder y era el depositario del conocimiento. El maestro daba y el estudiante recibía. Se podía predicar sobre este tipo de autoridad lo que Hannah Arendt escribió al preguntarse por ese concepto y sobre las causas de la crisis de autoridad vigente en su tiempo:

“La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. No obstante, excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. Por otra parte, autoridad y persuasión son incompatibles, porque la segunda presupone la igualdad y opera a través de un proceso de argumentación. Cuando se utilizan los argumentos, la autoridad permanece en situación latente. Ante el orden igualitario de la persuasión, se alza el orden autoritario, que siempre es jerárquico” ((Arendt, 1958/1996).

Obediencia, jerarquía, poder absoluto del maestro, coacción, he ahí las implicaciones de la autoridad en esta escuela, la del control y la vigilancia, sobre la que escribió Michel Foucault en su obra *Vigilar y castigar* (2006). La historia de la educación evidencia el predominio de la coerción y de la violencia en la escuela. Allí, la relación pedagógica se basa en la desconfianza hacia los aprendices, no en la confianza. La desconfianza es tranquilizadora para los maestros, porque es más fácil hacer callar que hacer participar, porque la obediencia deja suponer el consentimiento. El maestro detentador del poder asume que tiene en frente de él un alumno maleable, dispuesto para ser moldeado por él, pues no es más que un ejecutor-receptor. En esta relación de poder, se ejerce un control sobre el cuerpo, sobre la palabra y sobre el saber. En este sistema, los maestros esperan del estudiante la sumisión y la obediencia (Houssaye, 2003, p.45). Es la educación *bancaria*, en la cual el ignorante recibe una donación del que sabe: su conocimiento, sus valores (Freire, 2014).

Autonomía y libertad resultan ser principios más bien extraños en este tipo de educación. Esto, a pesar de los enormes aportes de los pedagogos precursores (Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Tolstoi, Decroly, Montessori, Freinet, entre otros).

Las afirmaciones de Jean Houssaye, que a continuación transcribimos, podrían generar rechazo en los maestros de hoy, pero podrían también incitar significativas reflexiones sobre el quehacer pedagógico:

“La cuestión de la violencia en la escuela solo es una forma exacerbada de la cuestión de la autoridad en la escuela. A decir verdad, no hay problemas de autoridad; la propia autoridad es la que causa problemas, es un problema... La escuela fue, es y sigue siendo un lugar privilegiado de coerción, y su historia parece una disputa, la de la larga queja de ese desorden que aumenta a lo largo de los siglos, de ese desorden que no logramos reducir, de ese desorden que siempre amenaza”. (Houssaye, 2003, pp. 46-50).

Realmente sería más saludable para todos, para los docentes, los estudiantes y el sistema educativo, que la reacción no fuera de simple rechazo, sino de verdadera reflexión acerca de lo que ocurre en la escuela con las relaciones entre maestros y estudiantes (que siempre son relaciones de poder). Así, será posible continuar la lucha por la búsqueda de la libertad y la autonomía, asumiendo que se trata de un proyecto aún muy joven, concomitante con las vicisitudes que ha debido afrontar la sociedad democrática y el fortalecimiento de los derechos humanos que le son inherentes.

La búsqueda mencionada, debe conducir a la pedagogía, vista esta como la reflexión sobre el acto educativo, de tal manera que se pueda replantear el papel de los sujetos que intervienen en dicho acto, aplicando los principios y los valores de la sociedad democrática, único régimen político digno de la libertad (Söetard, 2014). No es fácil, claro. Existe mucho temor en los docentes en relación con la pérdida de autoridad, es muy común el deseo de excluir a los perturbadores en una rápida selección para garantizar que se puedan lograr mejores resultados. Los métodos activos que permiten la participación de los estudiantes, su concentración en la búsqueda del saber, y tener en cuenta sus iniciativas, realmente no han tenido verdadera carta de ciudadanía. La instrucción ha primado sobre la educación y la competencia individual siempre ha sido el vector de la formación (Legrand, 2003, pp. 97-100). Los resultados son un reto muy grande para ellos en la sociedad de las competencias. ¿Cómo responder a esta exigencia si no logramos abordar con éxito la indisciplina de los estudiantes?, se preguntan, no sin angustia, muchos docentes.

A nadie se le ocurre pedir que se atribuya a la educación la finalidad de disminuir la autonomía de los educandos, pero es algo que se dice a *sotto voce*. En la práctica, muchos trabajan para ello, para que se dé una interpretación más *benéfica* al libre desarrollo de la personalidad, a las normas que proclaman al niño como sujeto de derechos y al estudiante como centro del proceso educativo (Ley 115/94, Artículo 91).

Las valiosas reflexiones de hombres como Immanuel Kant, podrían contribuir a clarificar la situación:

“En 1784 le preguntan a Kant ¿Qué es la Ilustración? Contesta citando el viejo adagio latino *sapere aude*, ten el valor de pensar por ti mismo... Los seres humanos son los que poseen la máxima que da autoridad a la ley, y no a la inversa. Aquí el término autonomía alcanza su conceptualización más sólida y coherente”. (Hameline, 2003, p. 38).

Esa es parte de la lucha pedagógica, entender que el alumno debe aprender a pensar por sí mismo, lo mismo que desde el Siglo de las Luces se quiso para todos los ciudadanos, que llegaran a la *mayoría de edad*, a no depender del otro (ni siquiera del docente). Ese es el sentido de la libertad en la autonomía. Pero para ello, el pedagogo ha de reconocerlo como *el otro*, el que es igual, el que resulta digno de ser persuadido y no objeto de la simple imposición de saberes. El pedagogo ha de reconocer al estudiante como *sujeto*, el que desde su capacidad para asumir el papel de actor de su propia historia, de pensar por sí mismo, se resiste contra las fuerzas que limitan su libertad, cuestiona y llega, incluso, a ser un poco insolente. La sabiduría del docente está en comprender los gestos, los silencios, las rebeldías del estudiante, para evitar las fáciles exclusiones y los obstáculos del aprendizaje (Zambrano, 2002, p. 56; Savater, 1997, p. 110), en buscar la manera de permitir *armar ruido, ser irreverentes y vibrantes* (Giroux, 2000, p. 8).

Esta visión de la pedagogía implica que el maestro se asuma como persona, que vuelque su mirada hacia su andar en el mundo de la educación, como educando y como educador. El pedagogo puede así valorar el poder que tiene y asumirlo, responsabilizarse por él y ejercerlo sin esperar recompensa por ello (principio de la no reciprocidad, en el lenguaje de P. Meirieu), partiendo de que tanto él como sus estudiantes son seres inacabados pero perfectibles. Es decir, debe aplicar y vivenciar el principio de la

educabilidad, preguntándose por quién es el aprendiz, en cuáles condiciones vive, cuáles son los estados del arte de sus aprendizajes, cuáles son sus expectativas, lo que espera de la vida. Con base en estos insumos, el pedagogo se apresta a realizar una lucha vital para evitar el fracaso del aprendiz, alimentando su libertad aun sabiendo que ello puede constituir un riesgo para sí mismo (Meirieu, 1998; Zambrano, 2002, p. 58).

Es evidente que, en una visión así, el sentido de la autoridad cambia radicalmente, pero no desaparece. El nuevo sentido incorpora la persuasión como método, partiendo del hecho de que la relación pedagógica se da entre iguales, incluso entre dos que pueden ser aprendices al tiempo que enseñan. Y esta es la realidad de la sociedad del aprendizaje, de la sociedad del conocimiento. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Tics) ponen el conocimiento y la información al alcance de todos, en cualquier parte del planeta. Se presenta así una enorme oportunidad para el aprendizaje autónomo, del estudiante por sí mismo. Resulta evidente también que la sabiduría del maestro, de aquel que se quiera convertir en verdadero pedagogo, pasa por la revisión de su papel en la nueva relación que se establece con el aprendiz. Nada positivo ocurrirá si, desde posiciones que implican una pedantería intelectual, se sigue asumiendo simplemente como el que tiene el poder jerárquico, desde y con el cual quiere imponer su saber al otro. Mucho podrá alcanzar si se asume como un demócrata, que reconoce al otro como su igual, que lo valora como ser humano y procura ayudarlo a construir su propio proyecto de vida.

En este sentido, es necesaria una *Pedagogía de Fronteras*, como la entiende Giroux. Ella asume al estudiante como *sujeto* y entiende que está enmarcado en una época que no es la modernidad, que es más bien la postmodernidad, en la cual la razón no tiene el valor que otrora tuvo, en la cual lo emocional es relevante, en la cual se busca la construcción de identidades (comunidades), en la que el respeto por lo diferente es fundamental. Esta concepción de la pedagogía permite cuestionar las fronteras existentes, aquellas forjadas en la dominación, y permite que los aprendices también lo

hagan. Dentro de este discurso los estudiantes –y también los maestros- deben ser *cruzadores de fronteras, gente que entra y sale de las coordenadas de la diferencia y el poder* (Giroux, 1992, pp. 33-47). Así, los estudiantes deben aprender a leer los textos oficiales de otra manera y también a producir sus propios textos, con sus propias historias.

“Habría que preguntarse qué fue y no qué es la autoridad, porque la autoridad se ha esfumado del mundo moderno” (1958/1996, p. 101), afirmaba Hannah Arendt. Ciertamente, la autoridad desapareció, ya no existe más, pero en un sentido, aquel que le dio la modernidad. Ya hemos analizado antes lo que pasó con la familia, con los padres y los niños, con los adolescentes, al llegar el mundo posmoderno. En la búsqueda de nuevos estilos o modelos de autoridad, vale la pena tener en cuenta sus observaciones acerca de la relación entre autoridad, persuasión y coacción. La autoridad y la coacción requieren obediencia, pero la autoridad excluye los medios externos de coacción; justamente se debe utilizar la coacción, la violencia, cuando la autoridad fracasa, afirma la filósofa. Con la persuasión tiene en común que requiere el consentimiento del otro, pero mientras la persuasión opera entre iguales, la autoridad implica relaciones jerárquicas, asimétricas. La persuasión funciona mediante la argumentación, la autoridad supone una jerarquía legítima tanto por el que manda como por el que obedece.

Así pues, es necesario ir al encuentro de visiones diferentes de la autoridad, diferentes a aquella imperante a lo largo de la modernidad, la cual se podría definir como “el poder de imponer la obediencia” (Prairat, 2013, p. 140). La autoridad en la escuela es necesaria, no hay duda, pero ¿Cuál autoridad? Ha habido en la historia de la educación movimientos que apuntaron a la eliminación de la autoridad, radicalmente antiautoritarios, anti represivos; tal es el caso del proyecto de Summerhill en Inglaterra, orientado por Alexander Neill, en el cual la libertad guiaba las acciones de maestros y estudiantes. Antes León Tolstoi, había fundado en su finca de Yasnaia Poliana, en Rusia,

una escuela en la que se rechazaba el directivismo en la orientación de los aprendices. Otros autores como Ivan Ilich y, luego, Carl Rogers, propugnaron por una pedagogía libertaria, que permitiera el desarrollo de las potencialidades del estudiante.

Al realizar un ejercicio analítico sobre la *potestas* y la *auctoritas*, ligadas ambas al concepto mismo de autoridad, Prairat afirma que la *potestas* es el poder fundado en el derecho, aquel reconocido y acordado por las instancias superiores de la sociedad; la *auctoritas* no depende de ninguna instancia, ella emana de la persona, en correspondencia con el origen etimológico de la palabra, de *auctor*, es decir, el autor, la causa primera. La autoridad es entonces algo que se adquiere mediante el trabajo, se conquista; es sinónimo de influencia, de ascendencia, de credibilidad, no está fundada sobre el poder de coaccionar sino en el prestigio personal. Para él, la autoridad es “el arte de obtener obediencia sin recurrir a la amenaza o a la violencia” (2013, p.141). Así, ella, en el sentido de *auctoritas*, produce los efectos de la fuerza, siendo lo contrario de esta. Se puede entonces tener la *potestas* sin tener la *auctoritas*, y se puede tener *auctoritas* sin tener *potestas*. Y recordando lo dicho antes por Hannah Arendt, agrega que la autoridad no es ni coacción ni persuasión, es una influencia reconocida. Este es un buen punto de partida para todos los que resienten la pérdida de la autoridad en el mundo de la escuela.

Para Olivier Reboul, la autoridad es, efectivamente, el poder que tiene alguien de hacer que otros hagan lo que ese alguien desea que hagan, sin recurrir a la violencia, bien sea por su posición social, por su ascendencia o por su competencia. En el mundo escolar existen diversas figuras de autoridad, basada cada una en algo que las vuelve legítimas. Más adelante se precisarán estas figuras y el fundamento de su legitimidad, cuando las relacionemos con los estilos docentes. Afirma el filósofo que el verdadero debate no es entre la autoridad y la libertad, tan abstractas la una como la otra, sino más bien entre las diferentes figuras de autoridad: cuál es la más apta para educar, es decir,

para formar la libertad? No se puede decir que unas figuras sean malas y otras sean buenas, se trata de utilizarlas o aplicarlas en el momento adecuado y de la manera adecuada; pasar de la una a la otra, progresivamente, siguiendo el camino que anunciaba E. Kant cuando decía: “Se debe probar al niño que se ejerce una coacción que lo conduce al ejercicio de su propia libertad” (Reboul, 2013, p.76). Lo que está mal es la autoridad que impone la obligación por la fuerza o el engaño, en vez de demostrar su validez o legitimidad. Justamente el objetivo de la educación es permitir que el aprendiz llegue a un momento en el cual no necesite de la coacción externa (heteronomía), sino que él mismo sea capaz de autorregularse (autonomía).

Al recordar nuestros vínculos con la escuela, podemos recordar los tipos o los estilos de autoridad con los cuales nos encontramos en ese recorrido vital, el de aquel maestro de Historia que encantaba a sus alumnos, siempre impecablemente vestido con su traje y corbata, recio pero agradable, afable, motivador. Inolvidable por ello. El vínculo dejó huella. Otro maestro, de gran sabiduría, bonachón, jamás un grito, pero no alcanzaba a encantar a todos y el acto educativo se dificultaba por el irrespeto de algunos estudiantes. Aquel maestro de Geografía, descollante conocedor del mundo, sus palabras hechizaban a los presentes; su sola presencia infundía respeto, pero no miedo, acaso sí un temor reverencial. Aquí el vínculo sujeto-agente-contenidos (cultura) alcanzó ribetes de excelencia. El matemático, explicaciones sin dudar, metódico y convincente, tableros impecablemente manejados, terror de casi todos, *quien no aprenda pierde, problema suyo*. El vínculo educativo estuvo roto desde el principio para muchos. Pero también dejó huella. Autoritarismo.

Ahora, las preguntas que se hace Reboul deben plantearse en relación con vida democrática, con la escuela democrática que tiene prescripción constitucional en nuestro país; ¿Cuál es el estilo de autoridad que conviene a una escuela democrática, para fortalecer los valores de la democracia, la paz y el respeto por los derechos humanos?

Se analiza enseguida el concepto de disciplina, muy relacionado con el malestar de tantos estudiantes en la vida escolar.

3.5.LA DISCIPLINA EN LA ESCUELA

Así como la autoridad, la disciplina es una condición indispensable para que se pueda realizar el acto educativo, el problema es que no existe una concepción única acerca de lo que es la disciplina. El concepto se relaciona con las reglas de vida y de conducta que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje, reglas que imbrican entonces a estudiantes y docentes. Estas reglas o normas regulan sobre todo cuatro objetos o situaciones: la vida escolar en su conjunto, las relaciones con los maestros, las relaciones con los compañeros y el aprendizaje mismo. Según Prairat (2013), son cuatro los polos de la disciplina: la dialéctica individuo-grupo, las actividades, la comunicación y los comportamientos, relacionados correspondientemente con las leyes, los lugares, el lenguaje y los límites. De otro lado, la disciplina es una expresión de la autoridad que ejerce el maestro.

Tabla 1. Los polos de la disciplina

Polos	Correspondencia
1. Dialéctica individuo-grupo	Límites
2. Actividades	Lugares
3. Comunicación	Lenguaje
4. Comportamientos	Leyes

La definición del Shorter Oxford English Dictionary, citada por Bettelheim (2010:138) permite visualizar los principales componentes de la disciplina:

Instrucción que se imparte a discípulos o estudiantes; enseñanza; aprendizaje; educación. 2. Una rama de la instrucción; un departamento del conocimiento. 3. El adiestramiento de estudiantes y subordinados en la conducta y la actuación apropiadas instruyéndolos y ejercitándolos en las mismas; adiestramiento mental y moral. 4. Una condición adiestrada. 5. El orden que se mantiene y observa entre personas bajo control, o mando. 6. El sistema por medio del cual se mantiene el orden en una iglesia. 7. Corrección, castigo; también una paliza o algo parecido.

El Diccionario de la Real Academia Española (2001) la define también como “observancia de las leyes y ordenamientos de la profesión o instituto” e, igualmente, como “Instrumento, hecho ordinariamente de cañamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y que sirven para azotar”. Savater (1997:99) afirma que la etimología de la palabra, vincula la disciplina directamente con la enseñanza, pues es la exigencia que obliga al neófito a mantenerse atento durante el proceso de aprendizaje; proviene de la voz latina *discipulina*, que se divide en *discis*, enseñar, y la voz que nombra a los niños, *pueripuella*.

De alguna manera, la disciplina implica adiestramiento, orden, sanción o corrección, subordinación y acatamiento, obediencia de unas reglas. Pero, ¿se trata simplemente de que los estudiantes aprendan a obedecer ciegamente? ¿De cuál orden se trata? ¿Cuáles procedimientos aplicar para que los estudiantes aprendan a respetar las normas? Y, ¿cuál es el sentido de las sanciones o correctivos que deben imponerse? En las relaciones entre maestros y estudiantes existe la posibilidad de la imposición, de la conducción, de la heteronomía, para garantizar el mantenimiento de un orden preestablecido y consagrado en unas normas. Pero existe también la posibilidad de la autonomía, de la autoconducción, de la reflexión compartida acerca de las normas que han de regir la convivencia y sobre la manera de sancionar las transgresiones que amenazan o ponen en peligro el orden que se desea.

Esta doble acepción de la disciplina, fue explicitada por Bettelheim (2010:49) al referirse al papel de los padres en la formación de sus hijos:

Ser disciplinado por otros, estar de acuerdo en vivir según sus reglas, hace que el autodomínio sea superfluo. Cuando otras personas regulan los aspectos importantes de la vida y la conducta de un niño, este no verá ninguna necesidad en aprender a dominarse, toda vez que otros lo hacen por él...El castigo puede enseñarnos a obedecer las órdenes que nos dan, pero en el mejor de los casos, solo nos enseñará a obedecer a la autoridad, en lugar de enseñarnos el autodomínio que intensifica el respeto a nosotros mismos”.

La disciplina asumida como rigor, como castigo, como imposición unilateral del adulto o del maestro hacia el niño, tiene que ver con cierta desconfianza hacia este, es decir, con una concepción del niño o del estudiante que lo hace un ser siempre *inmaduro*, incapaz de asumir responsabilidades de su formación por sí mismo. De ahí la heteronomía. Reoul afirma que la educación pervierte al niño por dos excesos, contrarios y complementarios: el rigor, que controla, reprime, castiga, y la indulgencia,

que deja al niño ordenar e imponer. Por el rigor, sostiene el filósofo, se aprende a ser esclavo, por la indulgencia a ser tirano, pero jamás a ser libre (2013, p. 86). Recuerda igualmente que Rousseau había ya rechazado el rigor, pero aquel rigor humillante por lo arbitrario.

La disciplina hoy llamada tradicional, la misma que la modernidad forjó poco a poco con el nacimiento de la escuela, se basa en el control y la vigilancia, y es una disciplina que separa, divide, dispersa. Por ejemplo, se pueden organizar filas para los estudiantes más destacados por su rendimiento académico y otras para los *malos*. La disposición de los pupitres en filas en las cuales un estudiante se ubica detrás de otro, viene a ser una garantía de la pedagogía frontal, es decir la que se expresa en la clase magistral. Esta disposición persiste aún en la mayoría de las instituciones educativas públicas y privadas en Colombia. Ella implica un control de los cuerpos, como un supuesto de la concentración intelectual y espiritual para que el aprendizaje sea posible. Otra elemento fundamental de la disciplina tradicional es el silencio. Prairat recuerda el origen religioso del silencio, “es un rechazo de la horizontalidad para abrirse a la verticalidad de la trascendencia” (2013, p. 49).

En una disciplina democrática, basada en el contrato, en los acuerdos, en el supuesto de que también los sujetos disciplinables (los discípulos) pueden hacer conscientemente sus propios aportes y ameritan la confianza de los adultos, también es posible la existencia del rigor; pero ya no será el rigor humillante ni arbitrario, sino el acatamiento a unas reglas o normas convenidas (por ejemplo el manual de convivencia de los colegios). Y es necesario aprender el rigor, es una garantía del crecimiento personal del estudiante, de que puede hacerse adulto. Una disciplina democrática puede ser altamente exigente –rigurosa, pero centrada en brindar un alto apoyo y comprensión a las características propias del discípulo. Y no confundir el rigor con el *rigorismo*, que implica asumir las normas como si ellas fueran diosas, inmodificables y perfectas. Este

rigorismo, tiende a calificar como laxos todas aquellas acciones de quienes buscan una manera *más humana* de interpretar y aplicar las normas a los estudiantes, actitud basada a su vez en una comprensión de que el camino de la persuasión y de la reflexión, es más largo que el corto camino de la imposición. La paciencia es un valor esencial en esta comprensión. Ser paciente es condición esencial del buen educador, por tanto de aquel que desea ser un buen *disciplinador*.

Hablando de la escuela del mañana, Celestin Freinet afirmaba que no será esta una escuela anárquica, en la cual el maestro no encontrará cómo mantener su necesaria autoridad; al contrario, será más disciplinada, porque estará mejor organizada (citado por Prairat, 2013, p.56). Se refería a que esta escuela contará con la participación colectiva de los integrantes de la comunidad, incluidos los estudiantes, ya no solo con los tradicionales agentes del poder: los maestros y los directivos. Esto implica necesariamente una nueva manera de mirar la relación entre lo individual y lo colectivo, de comprender que un grupo de estudiantes es algo más que una sumatoria de personas, que él adquiere vida propia en la que circulan el amor y el odio, la seducción, las rivalidades, los proyectos, etc. Igualmente, la comunicación adquiere un nuevo sentido en esta concepción, como lo señala Prairat (2013, p. 57):

Si la clase es un espacio de palabra común, entonces el maestro debe estar vigilante y organizar un acceso comprensible y equitativo a la palabra. La cuestión de la comunicación se abre hacia otra cantera: la de la pluralidad de los regímenes de la palabra en el seno de la clase (didáctica, libre, institucional). Palabra para aprender, palabra para decir y decirse, palabra para decidir... la clase es el lugar donde se pueden explorar estas diferentes facetas de la comunicación.

En sus análisis sobre por qué el castigo no da resultado, Bettelheim (2010, p. 155) afirmó que lo que los niños aprenden del castigo es que la fuerza es la razón y que este no hace más que despertar la resistencia de los niños y de los adolescentes hacia los

padres y los maestros, cuando un verdadero resentimiento. En el mismo sentido, señaló que la única disciplina eficaz es la autodisciplina, la cual responde al deseo de actuar meritoriamente con el fin de quedar bien ante sí mismo, de acuerdo con sus propios valores. Por ello, considera que puede resultar más eficaz como medio disuasivo lograr que el niño sienta culpa por haber cometido una mala acción y sienta el dolor de los remordimientos, que el temor al castigo. Lo que se necesita es actuar sobre la falta cometida, diferenciar esta de la persona que la ha cometido; de esta manera, será posible llegar a adoptar procedimientos restaurativos, diferentes de los meramente retributivos, que implican un alto grado de confianza en el niño y el adolescente. En esta visión, el elogio y los refuerzos positivos, serán más importantes que los simples reproches, los gritos y que cualquier acción de tipo exclusivamente punitivo.

Savater (1997, p. 89) plantea que ningún niño quiere aprender aquello que le cuesta trabajo asimilar y que le quita el tiempo precioso que desea dedicar a sus juegos. De esta concepción, deriva su idea de que la educación es siempre, de alguna manera, imposición, coacción, limitación de la libertad, eso sí, con el noble propósito de que el educando aprenda, al menos aquello que la sociedad necesita que aprenda. “Si la educación implica cierta tiranía, es una tiranía de la que sólo pasando por la educación podremos en alguna medida más tarde librarnos”, afirma el filósofo. Se da entonces la paradoja de que para ayudar al educando a ser autónomo y libre, es indispensable limitar algunas de sus libertades en el proceso educativo y exigirle que obedezca algunas reglas indispensables para convivir; de esta manera es que se va formando la voluntad del aprendiz. Para algunas personas, este tipo de coacciones mutilan y encadenan la creatividad del aprendiz, por lo cual no deben existir; sin embargo, el filósofo insiste en que eso que él denomina “la fábula del *niño creador*” no es más que una negación del verdadero sentido de la educación, un proceso que para liberar, debe limitar. La Corte Constitucional ha actuado de acuerdo con esta visión, cuando en sus sentencias ha dicho:

Los mecanismos disciplinarios pueden resultar claramente aplicables y válidos, mientras no sacrifiquen los métodos educativos de interiorización de normas, al

imponer criterios limitados estrictamente al castigo, en detrimento de la educación o el acceso a las aulas, en aspectos puntuales como la apariencia y el peinado...una de las tareas más importantes de los educadores, es enseñar a los niños y adolescentes la disciplina (Sentencia T- 124 de 1998).

La educación no es mera instrucción, es socialización secundaria destinada a complementar la que de manera primaria recibe el niño en el seno de la familia, con el fin de que pueda cumplir con su papel en la vida de relación; esta formación en los valores y los usos sociales debe estar orientada a preparar a los futuros ciudadanos para "*participar en la vida política, cívica y comunitaria del país*" acatando la Constitución y las leyes (C.P. art. 95). (Sentencia SU-641 de 1998).

En realidad, en la vida escolar hay ejemplos abundantes que respaldan este tipo de interpretación de la disciplina, por ejemplo el del uniforme de los estudiantes. Si se dispone o se acuerda en el manual de convivencia que debe haber un uniforme, con determinadas estipulaciones, todos los estudiantes deben acatar esta norma. Al hacerlo, se apartan, en muchos casos, de sus deseos personales que los llevan a seguir las modas y a querer ser diferentes y *auténticos*. Claro, cuando se trata del corte de cabello o de otros aspectos de la presentación personal, las cosas son diferentes; el alumno podrá argumentar, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad, que él puede presentarse como lo desee y que con esto en nada lesiona el orden jurídico ni los intereses de los demás, por lo cual puede negarse a cumplir cualquier norma que lo quiera limitar en ese aspecto. La Corte Constitucional les ha dado la razón a los *rebeldes*, al establecer en su jurisprudencia:

Ni el Estado ni los particulares pueden imponer válidamente patrones estéticos excluyentes, mucho menos en los planteles educativos... La tolerancia y el respeto por los sistemas de valores distintos deben presidir toda la enseñanza y el aprendizaje de los valores en un país que optó por el desarrollo de una nación

pluricultural, en la que ya no hay un solo modelo de virtud al servicio del intento de unificar el comportamiento de todos en la vida de relación... la imagen que cada quien pueda y quiera mostrar a los demás, no puede ser impuesta a todos por los reglamentos disciplinarios de instituciones llamadas a apoyar y estimular la búsqueda personal de los ideales estéticos individuales y colectivos, por la oportunidad formativa que tal empeño ofrece al adolescente para la definición y afirmación de su personalidad (Sentencia SU-641 de 1998).

Sin embargo, una prueba de que no se trata de un asunto de fácil trámite es el disentimiento expresado sobre la materia, por otros reputados magistrados que no estuvieron de acuerdo con el sentido de las decisiones tomadas en relación con la presentación personal de los estudiantes:

Por tanto, exigencias razonables, como las de cortarse regularmente el cabello o abstenerse de prácticas salvajes -como la de perforarse la piel para portar aretes y candongas-, hacer uso de un uniforme, permanecer aseado o conducirse con pulcritud ante los demás, lejos de perjudicar, benefician al alumno, en cuanto le crean hábitos que le permitirán actuar en el seno de la sociedad con la dignidad que le corresponde. Justamente para eso se ha concebido la educación y tal es el papel de los maestros... no compartimos el autoritarismo en la educación, los comportamientos abusivos u ofensivos de los profesores, o la imposición de reglas irrazonables o desproporcionadas.

Pero nos parece que la exigencia de llevar el cabello corto o la prohibición de los aretes corresponden al ejercicio legítimo de la autoridad y de la disciplina, indispensables para formar a los niños y jóvenes, y en modo alguno quebrantan el libre desarrollo de la personalidad, ni constituyen ofensa, agravio o tortura, susceptibles de tutela (Salvamento de Voto, Magistrados José Gregorio Hernández y Hernando Herrera Vergara, Sentencia SU-641 de 1998).

Un poco de disciplina y orden, en aras del bien común, es lo que piden los juristas disidentes, recordando que la misma Corte ha reiterado sus planteamientos en el sentido de que toda sociedad requiere de un mínimo de orden y del imperio de la autoridad, para que pueda subsistir en ella una convivencia civilizada. Su argumentación resalta que el derecho al libre desarrollo de la personalidad no es absoluto y que deben tenerse en cuenta los intereses de la comunidad.

En la vida escolar - la conflictiva vida escolar- son los maestros los encargados de resolver, de manera práctica, estos debates sobre disciplina y libertad, sobre disciplina y autoridad, sobre obediencia y libertad. Los estilos que adopten, reflejarán la posición que han asumido en relación con tales debates.

3.6.LA JUSTICIA RESTAURATIVA EN LA VIDA ESCOLAR

En la Sentencia T-917 de 2006, la Corte Constitucional pidió de manera expresa tener en cuenta en los procesos disciplinarios que se desarrollan en la vida escolar, los principios y los valores de la justicia restaurativa. En ella cuestionó el modelo fundamentalmente represivo del manual de convivencia revisado en la tutela, pero también predominante en la mayoría de los manuales de convivencia de los colegios del país. Resaltó que la imposición de sanciones desproporcionadas ante eventos aislados que no tienen en cuenta el contexto ni la edad e inmadurez de los implicados y el hecho de que estos manuales rara vez parten de una visión de los estudiantes como sujetos de derechos y carecen de mecanismos de solución de conflictos, los convierte en códigos penales más que en guías para la convivencia escolar. Agregó que el enfoque meramente represivo no permite una verdadera restauración de la dignidad, ni la reconstrucción de

los vínculos rotos por el incidente, o la reinclusión de los agresores y el agredido dentro de la comunidad escolar; mediante ese enfoque no es posible, realmente, la formación de la autonomía moral de los estudiantes, pues siempre tienen un policía que les impone las normas de manera heterónoma.

Ese modelo tradicional, cuestionado por la Corte, conduce a tomar medidas excluyentes como la expulsión de los estudiantes, los cuales pueden ir a perpetuar sus conductas en otros ambientes escolares. Sugiere entonces la implementación de un enfoque restaurativo, que complemente el proceso disciplinario, permita la reparación de los daños causados, la generación de una vivencia de respeto mutuo, la recuperación del sentido de comunidad y la asunción de la responsabilidad de los actos propios.

También agregó la Corte, que la aplicación de un enfoque y de una cultura restaurativa propicia la vivencia personal y diaria de los derechos humanos y contribuye a la formación de ciudadanos autónomos y responsables.

De acuerdo con varios autores (Wachtel y McCold, 2003; Zehr, 2006; Brito, 2009; Tamarit Sumilla, 2006), la justicia restaurativa es una nueva manera de considerar a la justicia penal, la cual se concentra en reparar el daño causado a las personas y a las relaciones, más que en castigar a los delincuentes. Está fundamentada en nuevas investigaciones de la criminología y de la nueva ciencia social denominada Victimología. Es un camino alternativo a la justicia penal que se ha venido aplicando en los últimos tiempos; es una visión radicalmente diferente de esta última. Las víctimas ocupan un papel fundamental en esta visión. Busca la restauración y la reintegración tanto de las víctimas como de los ofensores, así como el bienestar de toda la comunidad. En los países en los que se ha aplicado, se ha evidenciado una disminución en la reincidencia de los delincuentes en la comisión de delitos.

El Dr. Howard Zehr (2006) propone la siguiente definición: la justicia restaurativa es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible. Sus características más importantes son las siguientes:

1. No es tan formalista como la justicia penal tradicional
2. Requiere: el protagonismo y participación de las partes; la facilitación de un diálogo ordenado pero con un contenido emocional; la aspiración a hallar una solución asumida por todas las partes. No se trata ya sólo del Estado y los victimarios (delincuentes, procesados, imputados, ofensores)
3. Propone restaurar la armonía social, recomponer los lazos humanos y sociales rotos, en vez de castigar y provocar nuevas rupturas: sanar lo que ha sido roto.
4. Mira más hacia el futuro que hacia el pasado
5. Favorece una dinámica de buenas relaciones, mutualismo, paz y bienestar, que sublima los instintos de venganza en sentimientos positivos hacia los otros
6. Refuerza la autoestima del infractor y lo responsabiliza poniéndolo en posición de confianza y participación en la comunidad
7. Considera la participación de las partes interesadas primarias: víctimas, infractores y comunidades de apoyo
8. Considera también la participación de las partes interesadas secundarias: las que sufren daños indirectos
9. La justicia restaurativa mide en forma diferente el éxito; en vez de medir cuánta pena se impuso al delincuente, mide cuántos daños fueron reparados o prevenidos.
10. Fortalece a la comunidad para prevenir daños mayores

Sus postulados más importantes son:

1. El delito es una ruptura de las relaciones humanas antes que una mera infracción a la ley
2. La intervención reparadora debe abordar como prioridad la atención a la víctima primaria y luego a las víctimas secundarias.
3. Para el ofensor se abre la posibilidad de incidir sobre él mismo para mejorar su interacción con la comunidad
4. La propuesta reparadora ante el delito tiene como principios: la mínima coerción, la cooperación y el restablecimiento de relaciones humanas
5. La justicia reparadora trata de establecer una estructura cooperativa que favorezca la asunción de responsabilidades
6. La participación de las personas ha de ser voluntaria; el consentimiento voluntario puede ser objeto de desistimiento
7. En el proceso reparador resulta clave la figura del facilitador-mediador
8. El acuerdo reparador debe contener compromisos razonables y proporcionados y respetuosos con la dignidad humana.

Los valores esenciales de la justicia restaurativa son:

1. Encuentro- cooperación: Se crean oportunidades con el propósito de que víctimas, delincuentes y miembros de la comunidad (que deseen hacerlo) se reúnan a conversar acerca del delito y sus consecuencias en un ambiente de diálogo, respeto y escucha activa. El respeto por las personas intervinientes es esencial para que haya justicia restaurativa.
2. Reparación: Se espera que los delincuentes u ofensores tomen medidas a fin de reparar el daño que hayan causado. De acuerdo con Howard Zehr, la reparación tiene dos dimensiones: el tratamiento de los daños ocasionados, y el tratamiento de las causas de estos daños.
3. Reintegración: Se intenta devolver a víctimas y delincuentes u ofensores a la sociedad como miembros completos de la misma, capaces de contribuir a ésta.

4. Inclusión: Se ofrece la posibilidad de que las partes interesadas en un delito específico participen en su resolución.
5. Verdad: permite llegar al reconocimiento de los actos realizados, a la asunción de la responsabilidad por su comisión y a un eventual arrepentimiento.
6. Paciencia: la justicia restaurativa no reclama arreglos rápidos al crimen y la violencia. Hay que aprender a entender que ya es un éxito ver a una persona ofender menos frecuentemente, es decir, seguir intentando no hacerlo.
7. Empoderamiento: las partes asumen y saben que tienen el poder de construir salidas al conflicto y buscar sus soluciones.

La justicia restaurativa diferencia nítidamente dos enfoques, uno punitivo-retributivo, y otro de carácter restaurativo. El enfoque punitivo-retributivo hace énfasis en el castigo del ofensor; se le debe imponer una pena por lo que ha hecho (se retribuye su conducta lesiva o dañina). Hay alto control pero bajo apoyo, en el lenguaje de la Ventana de la Disciplina Social. Tiende a estigmatizar a las personas, marcándolas indeleblemente con una etiqueta negativa “Lamentablemente, las escuelas, los tribunales de los Estados Unidos y otros países se han dado a la tarea, de promover cada vez más el abordaje punitivo, suspendiendo o expulsando a los estudiantes y enviando ciudadanos a las prisiones más que antes”, escribe Ted Wachtel (2003).

El enfoque restaurativo, al tiempo que se desaprueba y reprocha el mal comportamiento, se apoya y fortalece el valor intrínseco del sujeto (del delincuente u ofensor). En la “Ventana de la Disciplina Social” ideada por Ted Wachtel y Paul McCold, se trata de ejercer un alto control y un alto apoyo en relación con el delincuente u ofensor. En el caso de un estudiante transgresor por ejemplo, no se le pasarán por alto sus acciones u omisiones dañinas, pero se le brindará un acompañamiento de alto nivel: intervención de los maestros, del director de grupo, de los coordinadores, de los padres de familia, del psicólogo, etc. La esencia de la justicia restaurativa es la resolución de

problemas de manera colaboradora. En este enfoque se trabaja con el ofensor, con el delincuente o transgresor.

Los procedimientos restaurativos aplicados a la vida escolar, pueden llevar a la obtención de respuestas de arrepentimiento, de perdón, de restitución, de responsabilización, de rehabilitación y de reinserción comunitaria para los estudiantes que transgreden las normas de convivencia, y a mejorar los ambientes y las relaciones interpersonales.

La Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) prescribe como su objeto contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural. Para ello, es indispensable que las instituciones educativas formen a los estudiantes en las competencias ciudadanas y para el ejercicio de los derechos humanos, y de los derechos sexuales y reproductivos. En la Ley se establece un camino para que esto sea posible, precisando que es un deber, una obligación de todas las autoridades educativas y también de los docentes, transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes.

En la mencionada Ley, se determina también que los manuales de convivencia deben identificar nuevas formas y alternativas para incentivar y fortalecer la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como de posibles situaciones y conductas que atenten contra sus derechos. Igualmente, se asigna al docente el papel de orientador y mediador

en las situaciones que afecten la convivencia escolar, y a los estudiantes se les concede “un rol activo para participar” (Artículo 21).

En los lineamientos que da el Decreto 1965 de 2013, reglamentario de la Ley 1620 de 2013, para la reestructuración de los manuales de convivencia, se pide introducir medidas pedagógicas y acciones que contribuyan a la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación, la reparación de los daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo cuando estas situaciones ocurran. Al referirse a los componentes de la Ruta de Atención Integral, estipula que debe garantizarse la aplicación de los principios de protección integral, incluyendo el derecho a no ser revictimizado, el interés superior de los niños, niñas y adolescentes; la prevalencia de los derechos, la corresponsabilidad, la exigibilidad de los derechos; y también la perspectiva de género.

Es claro entonces que los estilos de los docentes tendrán que ser coherentes con estos propósitos y lineamientos.

3.7. ESTILOS DOCENTES

Cuando un grupo de docentes, integrantes de una comisión de evaluación y promoción, decide imponer a un estudiante la sanción de suspensión de clases durante diez días, esos maestros están ejemplificando un estilo, una manera de afrontar el conflicto que se ha presentado con el estudiante. La sanción impuesta no se encontraba tipificada en el manual de convivencia y no se cumplió con el trámite previo de dialogar con los acudientes y notificarlos acerca de la sanción y de su alcance; sin embargo, ellos

consideraron necesaria la imposición de la sanción, para que el estudiante mejorara. Igual se puede afirmar de un maestro que ordena callar a todos los estudiantes y no les permite hablar durante toda la clase: tiene cierto estilo.

Ya habíamos adelantado que el Ministerio de Educación propuso clasificar los estilos docentes en cuatro categorías: autoritario, negligente, permisivo y asertivo-democrático. En el cuadro siguiente se pueden apreciar las características de cada uno de estos estilos:

Tabla 2. Características de estilos docentes

Estilos docentes	Características
1. Autoritario	Alto nivel de estructura-bajo nivel de cuidado. Privilegia el orden de la clase, el seguimiento de sus instrucciones, el cumplimiento de normas y órdenes, pero no se preocupa por brindarles afecto. Los estudiantes temen ser reprimidos por cualquier muestra de indisciplina. No es congruente con el desarrollo de competencias ciudadanas.
2. Negligente	Bajos niveles de estructura y de cuidado. No hay normas, límites, ni muestras de afecto. Se evidencia desconexión entre docentes y estudiantes; esto afecta notablemente los aprendizajes académicos, especialmente de las competencias ciudadanas.
3. Permisivo	Alto nivel de cuidado-bajo nivel de estructura. Es afectuoso con los estudiantes, pero no define normas ni hace cumplir los límites, lo cual afecta el desarrollo del programa académico. Trae consigo problemas disciplinarios que afectan el aprendizaje.
4. Asertivo-democrático	Altos niveles de cuidado y de estructura. Da prioridad al cuidado de las relaciones y a la estructura de la clase. Hay buena comunicación y afecto, pero se definen y aplican normas para el funcionamiento de la clase, las cuales usualmente son construidas colectivamente. Beneficia el desarrollo de competencias ciudadanas y la convivencia escolar, al permitir procesos democráticos en el aula.

Fuente: Guía No. 49, Ministerio de Educación Nacional

La clasificación hecha por el Ministerio se ha basado en el trabajo de Enrique Chauv (2012), el cual plantea que los dos factores que permiten elaborar tal clasificación son el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase. El cuidado se refiere a la preocupación por el bienestar, la calidez, el afecto, la resolución de conflictos y la comunicación; la estructura, se refiere al establecimiento de normas, su aplicación consistente, el orden y el seguimiento de instrucciones. Este enfoque es muy similar a aquel que construyeron Ted Wachtel y Paul McCold (2013), al desarrollar su teoría de la justicia restaurativa; ellos tuvieron en cuenta los grados de punición y de permisividad que se presentan en los procesos conflictivos, incluidos los de carácter penal, para la aplicación de las sanciones o correctivos. Así, construyeron una Ventana de la Disciplina Social, en la cual se conjugan las variables de apoyo y control, de la siguiente manera:

Tabla 3. Ventana de la Disciplina Social

Enfoques para la reglamentación de la conducta	Características
1. Punitivo	Alto control y bajo apoyo. Tiende a estigmatizar a las personas, marcándolas indeleblemente con una etiqueta negativa. Se denomina también “retributivo”. Se responderá haciéndole algo AL delincuente, amonestándolo y castigándolo, pero esperando poca participación reflexiva o activa de su parte.
2. Negligente	Bajo control y bajo apoyo. Un enfoque caracterizado por la indiferencia y la pasividad. NO se hace nada en respuesta a la conducta delictiva.
3. Permisivo	Bajo control y alto apoyo. Se denomina también <i>rehabilitativo</i> y tiende a proteger a las personas para que no sufran las consecuencias de sus delitos. Se hará todo POR el delincuente, pidiendo muy poco a cambio.
4. Restaurativo	Alto control y alto apoyo. Confronta y desapueba los delitos al tiempo que ratifica el valor intrínseco de los delincuentes. Es <i>reintegrativo</i> y permite que el delincuente se rectifique y se quite la etiqueta de delincuente. Se comprometerá CON el

	delincuente y otras personas, fomentando una participación activa y reflexiva por parte del delincuente e invitando a todas aquellas personas afectadas por el delito a participar directamente en el proceso de sanación y de aceptación de responsabilidad.
--	---

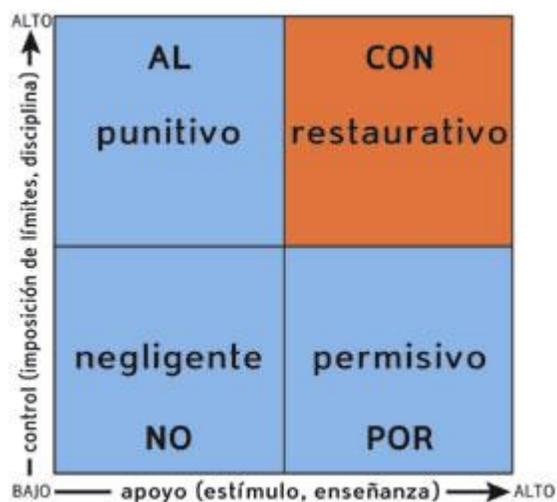
Fuente: Paul McCold y Ted Wachtel, Ventana de la disciplina social

Las variables utilizadas se definen de la manera siguiente:

Tabla 4. Variables de la Disciplina Social

Alto control	Imposición de límites bien definidos y el pronto cumplimiento de los principios conductuales
Bajo control	Principios conductuales imprecisos o débiles y normas de conducta poco estrictas o inexistentes
Alto apoyo	Asistencia activa y el interés por el bienestar
Bajo Apoyo	Falta de estímulo y la mínima consideración por las necesidades físicas y emocionales

La Ventana de la disciplina social, combina las variables de control y apoyo como aparece en el gráfico (fuente: Paul McCold y Ted Wachtel, 2003):



Se puede observar que el estilo autoritario definido por Chaux y retomado por el Ministerio de Educación, corresponde al enfoque punitivo de la reglamentación de la conducta propuesta por Wachtel y McCold. Los enfoques permisivo y negligente, se conservan en la clasificación del Ministerio, pero el estilo asertivo-democrático, corresponde al denominado enfoque restaurativo de los autores mencionados, aplicable, como ya se ha dicho, también en los procesos de tipo penal.

Thomas y Kilman (2013) han planteado que existen varias estrategias para abordar los conflictos, las cuales surgen de la combinación de dos factores: la asertividad y la cooperación. Se es asertivo cuando hay más interés por satisfacer las preocupaciones propias; se es más colaborador cuando se piensa más en satisfacer las preocupaciones de los demás. En el cuadro siguiente se aprecian los cinco estilos propuestos por Kilman:

Tabla 5. Los cinco estilos propuestos por Thomas y Kilman

Estilos para afrontar los conflictos	características
1. Evasión	Evade completamente el tema y por lo tanto no hace nada para satisfacerse a sí mismo o a otros. Los evasores se comportan de forma sumisa, no prestan apoyo y no colaboran. Puede hacerse de forma diplomática evitando un asunto o posponiendo una discusión o inclusive saliéndose de la situación. Puede utilizarse estratégicamente para buscar un momento más propicio.
2. Acomodo	Coopera para satisfacer los deseos de los demás y no hace nada por satisfacer sus propios intereses.
3. Compromiso	Le presta atención a las preocupaciones de todos. Se encuentra a medio camino entre el apoyo y la

	falta del mismo y es también dominante y sumiso. Cuando la persona se compromete, intenta hallar un camino medio que casi divida la diferencia entre lo que desea cada grupo. Funciona adecuadamente si se enfrenta a limitaciones de tiempo o si precisa de una solución temporal.
4. Competencia	Pone gran énfasis en sus propias metas y poco en las metas de los demás. Quiere decir que la persona podría hacer cualquier cosa para lograr lo que desea, pero también que podría defender sus derechos o su postura. Este estilo es adecuado cuando deben tomarse decisiones no gratas a todos.
5. Colaboración	Pone énfasis en los intereses de todas las partes, lo que constituye una combinación entre asertivo y cooperativo. Cuando las personas colaboran, trabajan por lograr un resultado que funcione para todos los involucrados. Los métodos colaborativos toman en cuenta las relaciones, permiten los desacuerdos y los debates siempre y cuando exista respeto mutuo y compromiso para hallar la mejor solución posible

Para Olivier Reboul (Ver su obra Filosofía de la Educación) existen seis tipos o figuras de autoridad, los cuales se reflejan en ciertos estilos de relacionarse los docentes con los estudiantes:

1. **Monarca:** para él no hay nada que transigir o negociar. Las normas son claras, ni siquiera es necesario evocar el mandato de la ley. Todos deben saber a qué atenerse. Toda actitud perturbadora es sancionada severamente. Lo que importa es la eficacia del mensaje que se quiere transmitir; no se preocupa mucho de si las medidas son justas o no. La figura que primero encuentra el niño en su vida es la del Rey-Padre porque el poder que se ejerce sobre él, se presenta como absoluto. Se justifica porque aquel que lo ejerce representa la civilización, a la cual debe ser elevado el niño aún antes de poder comprenderlo. Esto es porque el niño debe ser protegido y cuidado por todos los medios. En los regímenes totalitarios el poder se

legítima argumentando que los que le están sometidos no están maduros para ser libres. Es el modelo del derecho divino.

2. Líder: reposa sobre el prestigio del líder quien lleva a los otros a seguirlo más que a imitarlo. Su ascendiente sobre los seguidores atiende a dos tipos de necesidad de estos, la de admirar y la de obedecer.
3. Modelo: Frente a las otras, es un tipo de autoridad durable, su fundamento no es una necesidad ocasional, sino el prestigio que dimana del modelo y la admiración que él suscita. El modelo puede ser un personaje histórico, un artista, una vedette del deporte o de la canción, etc. En este caso, el desacato aparece como incultura.
4. Árbitro: se encuentra en el deporte pero también en la justicia. Ella zanja un conflicto por medio de una decisión que el árbitro no siempre tiene que justificar, pues él está eximido de justificarla por adelantado. Se estima, en efecto, que es mejor el veredicto de un árbitro que pone fin a un conflicto, que un conflicto sin fin. Lo que se requiere del árbitro no es tanto conocimiento como independencia de las partes. En este caso la infracción significa desobediencia.
5. Experto: se le sigue aún sin comprenderlo, porque es autoridad en la materia. Se reconoce su competencia. Desacatarlo es un acto de imprudencia.
6. Contrato: la más racional de todas, donde cada una de las partes está ligada por su propio consentimiento. Es la autoridad de la regla sobre los jugadores, la del proyecto sobre aquellos que lo han concebido y aceptado, la de la institución democrática. Desacatarla significa fraude o trampa.

Estos tipos de autoridad pueden ser apropiados por los docentes en diversas situaciones, para tratar casos o conflictos diferentes. Adoptar siempre un estilo monárquico (autoritario) podría resultar sumamente costoso y poco adecuado para alcanzar los fines del acto educativo. El contraste no se puede establecer solo entre las figuras de autoridad más extremas o recalcitrantes; en realidad existen otras figuras y analizarlas permite ver mejor, de manera más concreta, la relación que se establece entre libertad y autoridad, siempre conceptos tan abstractos. ¿Cuál es la más apta para

educar, es decir, para formar en la libertad? He ahí el debate que hemos de afrontar. El maestro es líder, es experto, es modelo, es árbitro, ¿Cómo debe hacer uso del poder que tiene? ¿Debe usar siempre la coacción para lograr el propósito educativo? Seguramente, siempre será necesario el uso de algún tipo de coacción para procurar la educación de los niños y los adolescentes, pero ¿Cuál tipo de coacción y hasta dónde se puede llegar con ella?

Al final, se presenta una matriz de estilos docentes construida con base en las indagaciones teóricas, la observación directa y los datos recaudados de los estudiantes y los docentes participantes en la investigación.

4.METODOLOGÍA

En este capítulo se presentan los elementos metodológicos que explicitan la manera cómo se produjo el recaudo de los datos y se llegó a la fase interpretativa de los mismos, con base en unas categorías transversales.

4.1. MARCO CONTEXTUAL

La investigación de campo se realizó en la Institución Educativa Ciudad Modelo, ubicada en la Comuna 11 de Santiago de Cali, tiene jornadas de la mañana, tarde y noche.

La Institución cuenta con dos sedes:

La primavera, que cuenta con tres jornadas distribuidas de la siguiente manera:

Mañana: transición y básica primaria

Tarde: básica secundaria y media técnica,

Nocturna: primaria secundaria, y media académica.

La institución cuenta con 58 docentes, 3 coordinadores, 12 personas en el campo administrativo y de servicios generales.

Como en muchos otros colegios, públicos y privados, la conflictividad entre estudiantes ha sido protagonista de la vida comunitaria en Ciudad Modelo. El proceso que vivió la institución a raíz del indispensable proceso de construcción de una nueva edificación en la sede central, afectó notablemente las relaciones entre todos los

estamentos: docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y trabajadores. Las peleas entre estudiantes, con un alto ingrediente de violencia, eran muy frecuentes. Algunos estudiantes pertenecían a grupos, *parches* o pandillas, y ello constituía un factor muy influyente en el clima escolar.

Sin embargo, un grupo de docentes, con el apoyo de la dirección, una vez establecida la comunidad educativa en la nueva sede, inició un proceso de reflexión y de mentalización entre los estudiantes, el cual condujo a un mejoramiento significativo de la disciplina y la convivencia escolar. En la sede La Primavera se produjo el mismo proceso.

En las comunidades educativas, y Ciudad Modelo no es una excepción, resulta sumamente importante la actitud de los docentes frente a los conflictos que se presentan en las aulas y en otros lugares de la vida escolar. Algunos de ellos son omisivos y permisivos; otros, son especialistas en lograr la disminución de los niveles de agresividad de los estudiantes, con lo cual sientan las bases para encontrar salidas pacíficas y positivas a los conflictos; algunos, en cambio, logran, sin proponérselo, que una pequeña brisa se convierta en una tormenta, propiciando con sus actitudes la escalada del conflicto y complejizando notablemente el encuentro de soluciones adecuadas. Una figura importante de autoridad, además de la del rector y de la de los docentes, es la del coordinador.

Normalmente existe uno por cada jornada, pero durante algún tiempo la jornada de la tarde de la sede central ha estado sin coordinador por disposiciones de la Secretaría de Educación Municipal, lo cual incide notablemente en la situación de conflictividad. En general, existe la cultura de que todos los conflictos de alguna entidad, deben ser remitidos al coordinador.

En la sede central, el espacio es amplio y hay una cancha de fútbol y otra de baloncesto en las cuales los estudiantes se mueven a sus anchas durante los descansos. En la sede La Primavera, sin embargo, no ocurre lo mismo; allí, el espacio es muy reducido, los deportes se practican en un área adyacente a los salones, lo cual dificulta mucho el desarrollo de las clases. En ese patio pequeño se desarrollan las relaciones entre estudiantes y entre estos y los docentes. Este elemento geográfico, influye de diversas maneras en esas relaciones: en los espacios amplios, la cercanía de los docentes a los estudiantes puede resultar más difícil; en el espacio pequeño, no es posible nada diferente: los maestros están muy cerca de los estudiantes. En ambas sedes, la mayoría de ello procede del entorno cercano.

4.2.SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se centró en los docentes y los estudiantes del nivel de básica secundaria y media, en ambas sedes, en la jornada de la tarde. En este nivel hay 430 estudiantes y 15 docentes en la sede central y 390 estudiantes y 12 docentes en la otra sede. Dado que el investigador es el rector de la institución, el carácter y el sentido del trabajo se informó previamente al Consejo Académico y se pidió el consentimiento para la su realización.

Se previó seleccionar a los maestros que participarían en el grupo de discusión y en las entrevistas, de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Edad: subgrupo de mayor edad, subgrupo de menor edad
2. El tipo relaciones que establecen con los estudiantes por su manera de abordar los conflictos

3. Su vinculación con los grupos más o menos conflictivos.

En desarrollo de la investigación, sin embargo, se consideró que estos criterios no resultaban relevantes de acuerdo con el objeto de la investigación, por lo cual se procedió a conformar el grupo de discusión con los docentes que voluntariamente quisieron hacerlo.

En el caso de los estudiantes se previó tener en cuenta los siguientes criterios

1. Que fueran líderes de sus grupos (representantes o mediadores)
2. Que estuvieran vinculados con frecuencia a situaciones disruptivas o conflictivas dentro o fuera del aula.

En la práctica, el grupo de discusión se formó con los estudiantes que quisieron conformarlo, aunque se contó para ello con la colaboración de algunos docentes que los motivaron, por lo cual algunos de ellos sí tenían cierto liderazgo en sus grupos.

4.3.TIPO DE INVESTIGACIÓN

Para la recolección de los datos se trabajó en el marco de un diseño etnográfico, y para el análisis se utilizó una estrategia hermenéutico-interpretativa. De esta manera se llegó a una etapa de formulación de unas categorías básicas, con base en las cuales el investigador hizo la inmersión en el terreno de lo etnográfico, acercándose a los dos protagonistas directos de las relaciones fundamentales de la vida escolar: docentes y estudiantes. Así entonces, surgieron categorías como conflicto, autoridad, disciplina, niño, adolescente y estilos docentes, que permitieron al investigador abordar las relaciones entre estudiantes y docentes con unos criterios predeterminados para realizar

la observación, para diseñar las preguntas de los grupos de discusión, de las entrevistas y de la encuesta. Para el análisis hermenéutico-interpretativo, se utilizaron las expresiones literales de los docentes y estudiantes participantes, relacionándolas con los conceptos y las teorías consultadas. El objeto de estudio está delimitado por las relaciones que se establecen entre estudiantes y docentes en la vida escolar, en particular cuando se deben abordar los conflictos que surgen entre ellos, por la indisciplina de los estudiantes, por las agresiones interpersonales o por las actitudes asumidas por los docentes.

4.4.PROCEDIMIENTO

Se realizaron dos grupos de discusión, uno de docentes y otro de estudiantes. Para conformar los grupos se hizo una invitación a un grupo amplio de docentes y luego se tomaron los nombres de aquellos que mostraron interés en participar. Se inscribieron 7 docentes y finalmente participaron solo seis; el docente ausente presentó excusa por enfermedad. Previamente, se explicó a todos los participantes el objetivo del grupo de discusión y se les plantearon las condiciones de participación y del desarrollo de la sesión. Se les pidió consentimiento para grabar la sesión y para filmarla. Estuvo presente como observador el coordinador de la jornada. La sesión se desarrolló con base en la guía diseñada por el investigador.

Igual procedimiento se siguió con los estudiantes. A la sesión llegaron todos los que originalmente se habían citado.

En las sesiones de los grupos de discusión hubo aportes muy valiosos para el objetivo de la investigación, temas como el conflicto, la autoridad, la disciplina y los estilos de autoridad de los docentes fueron abordados y se pudieron obtener datos importantes para el proceso de categorización.

Luego, se realizaron entrevistas a cinco docentes y siete estudiantes, con el fin de ampliar y profundizar algunos datos recaudados en los grupos de discusión. Tanto para la realización de los grupos de discusión como para las entrevistas, se utilizaron como guía los conceptos o categorías previamente encontradas en la indagación teórica, fundamentales para avanzar hacia la meta de la investigación: encontrar los estilos de los docentes y sus vínculos con el tipo de relaciones que se establecen con los estudiantes.

En un principio, se consideró que la categoría conflicto era muy relevante en la investigación, pero luego se halló que lo indispensable era centrarse en otras tales como autoridad, disciplina, niños y adolescentes de hoy, y los propios estilos docentes.

Adicionalmente, se aplicó una encuesta a 75 estudiantes con el fin de recaudar unos datos relacionados con aquellos obtenidos en las entrevistas y en los grupos de discusión.

Debe precisarse que el investigador ha estado vinculado al medio escolar en calidad de docente y de directivo por muchos años –veinte años como docente y siete como coordinador, lo cual le ha permitido observar muy de cerca las relaciones entre los estudiantes y los docentes. Al abordar los conflictos y procurar un tratamiento acertado para ellos, le ha sido posible apreciar los diversos estilos de los docentes para relacionarse con los estudiantes en las situaciones conflictivas y percibir también, de manera privilegiada, las reacciones de ambos, docentes y estudiantes en medio de los procedimientos que buscan aclarar hechos, asignar responsabilidades e imponer sanciones cuando fue necesario. La percepción como docente es de un tipo, pues se es colega de los docentes involucrados en alguna situación conflictiva; la percepción como directivo, bien sea como coordinador o como rector es diferente, pues se ejerce un rol jerárquico, de autoridad, que permite intervenir en los procesos con un criterio orientador, pero que permite también apreciar los hechos desde otra posición. Esta intermediación con los hechos hace posible afirmar que las experiencias vividas en diversas instituciones educativas, oficiales y privadas, resultan muy similares en cuanto tiene que ver con las actitudes y los estilos de los docentes para tratar los conflictos con los estudiantes.

Por lo anterior, los registros que hacen los docentes en los *observadores del alumno* (o registros escolares de valoración), las respuestas que algunas veces pueden escribir los estudiantes en ellos, y las observaciones de los directivos allí evidenciadas, constituyen una valiosa fuente de información, la cual fue utilizada para consolidar la caracterización de algunos estilos docentes.

4.5.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

1. Grupo de discusión: uno con docentes y uno con estudiantes. La sesión del grupo de docentes duró dos horas y media; toda la información fue convertida en texto y las afirmaciones relevantes de los participantes fueron clasificadas y categorizadas. Igual sucedió con el grupo de estudiantes, cuya duración fue de dos horas y cuarto. En los anexos se presenta la guía elaborada para realizar la sesión de cada uno de los grupos de discusión (Anexos 1 y 2).
2. Entrevistas a profundidad, aplicadas a cinco docentes y siete estudiantes (Anexos 3 y 4)
3. Encuesta aplicada a 75 estudiantes
4. Observador del alumno (registro escolar de valoración) de estudiantes pertenecientes a grupos de sexto a décimo grado.
5. Observación directa realizada por el investigador

Instrumento	No.	Participantes
Grupo de discusión docentes	1	6
Grupo de discusión estudiantes	1	7
Entrevistas	7	5 docentes, 7 estudiantes
Encuestas	75	Estudiantes

La compilación, la síntesis y la clasificación de los datos recaudados, se hizo en buena parte con la aplicación del Software Atlas Ti. La tabulación de las encuestas aplicadas se hizo mediante el sistema de barras.

5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Se ha elaborado una matriz con ocho estilos docentes para relacionarse con los estudiantes y tratar los conflictos que se generan en la vida escolar. Son ellos: Autoritario, Negligente, Permisivo, Democrático, Permisivo, Líder, Mediador y Árbitro. Cada uno de ellos está ligado a la personalidad de los docentes y a las concepciones que ellos han adoptado en relación con la disciplina y la autoridad. También reflejan las actitudes y los valores que informan la vida de los maestros, la idea que tienen acerca de los niños y de los adolescentes con los cuales deben lidiar en la vida cotidiana de la escuela. Para elaborar esa matriz se tuvieron en cuenta las categorías que se relacionan en el cuadro siguiente:

Tabla 6. Tabla de categorías estilos docentes para tratar los conflictos con estudiantes de secundaria

Código	Categoría	Definición
1.	AUTORIDAD	Facultad que permite a los docentes lograr que los estudiantes hagan lo que desean que hagan, sin recurrir a la violencia.
1.1	Poder	Capacidad de provocar ciertos efectos en otros
1.2	Crisis de autoridad	Ya no se sabe a qué atenerse, los estudiantes no obedecen ni a sus padres ni a sus maestros
1.3	Ganar autoridad	La autoridad no se tiene, se llega a tener gracias a ciertas actitudes y comportamientos
1.4	Autoritarismo	Ejercicio arbitrario de la autoridad, generalmente implica ejercicio abusivo del poder
1.5	Obediencia	Acatar las normas y las órdenes
2. .	DISCIPLINA	Conjunto reglas y condiciones que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje
2.1	Situaciones de indisciplina	Conjunto de acciones o factores perturbadores del orden

2.2	Orden	Estado de equilibrio en el aula o en la escuela, garantizado por el respeto de las reglas o normas vigentes
2.3	Instrumentos o medios para disciplinar al estudiante	Recompensas, procedimientos penas, sanciones previstas para quien transgreda las normas que regulan la convivencia
3.	ESTUDIANTES DE HOY	Niños y adolescentes, personas que se asumen como sujetos de derechos y que merecen protección integral, a pesar de las graves perturbaciones que causen.
3.1	Irreverencia-insolencia	Actitud normal de quien no acata las orientaciones de la autoridad ni las normas que lo regulan, bien sea porque no quiere, no desea o no puede.
3.2	Resistencia a las normas	Actitud del niño y del adolescente ante la imposición de normas o criterios de autoridad que no entiende o considera injustos.
3.3	Libre desarrollo de la personalidad	Derecho de los estudiantes limitado solo por las normas jurídicas y los derechos de los demás, cuyo ejercicio suele generar graves desacomodos en la convivencia escolar
3.4	Igualdad de derechos	Significa que “no hay derecho pequeño”, los estudiantes tienen los mismos derechos que los maestros o los adultos, en general. Sin embargo existe una relación asimétrica que lleva al maestro a decir <i>yo soy el maestro</i> , y al padre a decir <i>yo soy el padre</i> .
3.5	Sujeto de derechos	Condición jurídica y política que confiere facultades: los estudiantes (niños y adolescentes) tienen derecho a participar y a exigir respeto por su condición de personas. El problema es si se asumen como <i>sujetos de deberes</i> .
3.6	Experto en docentes	El estudiante, que desde sus primeros años está viendo y oyendo maestros, sus actitudes, sus palabras. Cada año, en cada grado, maestros diferentes, actitudes y estilos diferentes. Se vuelve <i>experto</i> .
4.	ACTITUDES Y VALORES DE LOS DOCENTES	Manera de manifestarse un maestro ante cualquier circunstancia o evento. “No se enseña solo con lo que se sabe, sino también con lo que se es” (Prairat, 2013)
4.1	Postura	Un conjunto de actitudes del maestro, no solo la manera de sentarse o de pararse; también la manera de hablar, de gesticular, de ser.
4.2	Meterse-infiltrarse	El maestro escucha, indaga, averigua, se involucra en el asunto que se le ha planteado. No se <i>relaja</i> , ni se queda

		indiferente.
4.3	Diálogo	Actitud del maestro que practica la escucha activa cuando un estudiante le habla y concede valor a la palabra de este.
4.4	Carácter fuerte	El maestro actúa con firmeza para detener alguna acción riesgosa de algunos estudiantes.
4.5	Respeto	Trata a los demás como personas que son, tiene en cuenta su dignidad
4.6	Mando	Hace uso de su autoridad; es una expresión de esta facultad.
4.7	Impotente	El maestro no sabe qué hacer ante una situación conflictiva; puede pedir que otros intervengan donde él se siente incapaz.
4.8	Relajado	Es <i>fresco</i> , no se inmuta ante lo que pasa. Indiferencia.
4.9	Pasivo	Se percibe generalmente como alguien poco dinámico; le falta decisión para intervenir con entusiasmo en una situación.
4.10	Agresivo	El maestro hace gestos que dan la impresión de violencia o utiliza palabra fuertes, gritos, o lenguaje soez. “Te voy a partir, te voy a pelar”. “¿Quién manda aquí?”
4.11	Actuar	No se queda al margen haciendo caso omiso de lo que le dicen o informan; muestra que le interesa el asunto y se ocupa en buscar soluciones.
4.12	Acompañante	Está pendiente de sus alumnos, dentro y/o fuera de las aulas. Hace seguimiento a los compromisos adquiridos. Está abierto a la interacción con los estudiantes.
5	Procedimientos restaurativos	Resolver los conflictos de manera colaborativa; más que castigar, se busca el cambio de actitud del estudiante. Participan víctimas y ofensores.
6.	ESTILOS DOCENTES	Manera como los docentes se relacionan con los estudiantes y tratan los conflictos que se presentan con estos.
6.1	Monárquico- <i>Rey padre</i> Autoritario	
6.2	Acomodado	
6.3	Negligente	
6.4	Permisivo	
6.5	Líder	
6.6	Mediador	
6.7	Árbitro	
6.8	Democrático	

Fuente: Trabajo de elaboración propia

Tabla 7. Caracterización de los estilos docentes para relacionarse con los estudiantes y abordar los conflictos.

Matriz de estilos docentes

Estilos	Relación entre estructura- exigencia y cuidado-apoyo-cooperación	Concepción del conflicto y la disciplina	Concepción de la autoridad	Actitudes y valores
1. Autoritario	Punitivo, Exigente, alto nivel de estructura, de asertividad y de control; tiene las normas muy claras. Bajo nivel de apoyo y cuidado.; Podría utilizar gestos, palabras y acciones agresivas o violentas...	Sus intenciones correctivas apuntan más al castigo que al propósito de transformar las actitudes de los estudiantes. Es necesario <i>escarmentar</i> a los demás para que no se les ocurra transgredir las normas. La <i>resistencia</i> expresada por los estudiantes, es símbolo de indisciplina y no la expresión de desacodos o inconformidades que deben ser atendidos. La <i>mano fuerte</i> debe aplicarse para que sepan a qué atenerse. La idea de que niños y adolescentes deben ser comprendidos antes que ser castigados, es una tontería de algunos pedagogos.	La autoridad se respeta, se tiene, no se gana. Los estudiantes saben que deben respetar la autoridad y acatar la disciplina. En general, coincide con una educación <i>frontal</i> o <i>magistral</i> , en la que el maestro es quien dirige, domina la situación y se asume por encima de los estudiantes. Actúa como un monarca absolutista, su palabra es la ley. Los niños y los adolescentes no pueden cuestionar	Es difícil aceptar que se puede adoptar una pedagogía de la confianza; los estudiantes no suelen ser confiables. Sus actitudes perturbadoras deben ser reprimidas rápidamente, sin mucho diálogo. Tiende a estimular la competencia entre los estudiantes, con las mejores intenciones de que sean los mejores, pero tiene poco en cuenta a quienes

		<p>Hay que ser <i>riguroso</i>. Los conflictos deben eliminarse, por lo cual las personas conflictivas deben ser marginadas. Visión negativa del conflicto.</p>	<p>válidamente sus decisiones</p>	<p>pierden en la competencia. Le cuesta mucho aceptar que niños y adolescentes son sujetos de derechos. Tiene mando, carácter fuerte, pero puede ser arbitrario. El miedo suele acompañar su relación con los estudiantes. Antes que <i>riguroso</i>, se vuelve <i>rígido</i>. El silencio permanente es la regla.</p>
2. Negligente	<p>Indiferente. Bajo nivel de estructura, de cuidado y de control, poco asertivo...</p>	<p>No le importa mucho si los estudiantes cumplen las normas o no. Podría llegar a afirmar que “le pagan lo mismo si los estudiantes aprenden o no aprenden. Allá ustedes”. En general, asume una visión negativa del conflicto.</p>	<p>Ante los conflictos, puede llamar a otra autoridad para que los afronte, o simplemente no hacer nada.</p>	<p>Se interesa poco en las dificultades que estos tienen. Dialogar con ellos no es algo importante ni necesario. Puede terminar apoyando las decisiones de otros, sin mucho compromiso.</p>

				Suele evadir los compromisos, o no se compromete en la búsqueda de apoyos a los estudiantes y soluciones a los conflictos. Es <i>relajado</i> .
3. Permisivo	Alto nivel de cuidado y cooperación, pero bajo nivel de estructura, control y asertividad.	Le cuesta mucho manejar situaciones disruptivas en clase y los estudiantes terminan haciendo lo que quieren. Puede ser que tenga una visión positiva del conflicto, pero carece de habilidades sociales para tratarlo adecuadamente.	La aplicación de las normas a situaciones conflictivas puede resultarle algo muy difícil y prefiere que otros lo hagan.	Puede aparecer como una persona muy comprensiva de los estudiantes, muy cariñoso, pero muy pasivo. Escucha a los estudiantes, es paciente, pero puede aparecer como impotente para tramitar algunos conflictos.
4. Democrático	Alto control y asertividad, mucha exigencia y estructura, pero también alto nivel de cuidado, de apoyo y cooperación.	La <i>resistencia</i> de los estudiantes ante las normas, la disciplina y la autoridad es asumida como un reto generado por los desacomodos y las problemáticas que los afectan. La sanción es concebida como una	Colabora para buscar las mejores soluciones a los conflictos, en las cuales todas las partes ganen algo. El respeto a la autoridad es	Respetuoso de la persona y de los derechos humanos, por ello le resulta más fácil asumir que los estudiantes son sujetos de derechos y que

		<p>medida correctiva que debe ayudar al estudiante transgresor a transformar sus actitudes y comportamientos, por ello le es posible propiciar diálogos y acercamientos entre víctimas y ofensores, para lograr acuerdos reparativos. Le interesa más el mejoramiento del clima escolar que la mera aplicación del castigo. Asume una visión positiva de los conflictos; estos deben tramitarse pacíficamente, mediante el diálogo y no ser eliminados.</p>	<p>indispensable, pero no es algo que se tenga por el simple hecho de ser autoridad, es algo que se gana. Permite que los estudiantes aporten a la construcción de las normas que los rigen: <i>norma consensuada, norma aceptada.</i></p>	<p>pueden participar activamente en la toma de decisiones en la vida escolar. El diálogo es considerado esencial y por ello la escucha activa y la palabra son valoradas notablemente. Tiende a buscar que los transgresores asuman la responsabilidad por los actos realizados. Suele asumirse como mediador. Puede tener carácter fuerte, mando, pero lo pone al servicio de la comunidad. Se <i>mete</i> y se <i>compromete</i> con los estudiantes. <i>Actúa</i>, no se queda al margen. Acompaña a los estudiantes.</p>
--	--	---	--	--

				<p>Suele ser una persona coherente.</p> <p>Pedagogía de la <i>confianza</i>.</p> <p>Acoge y aplica procedimientos restaurativos.</p> <p>Propicia mínimos éticos de convivencia en el aula.</p>
5. Acomodado	<p>Puede aparecer como negligente: poca exigencia frente a las normas y además poco apoyo o acompañamiento a los estudiantes.</p>	<p>En el tratamiento de los conflictos procurará asumir la actitud que le genere el menor choque posible con los protagonistas.</p>	<p>Tiende a seguir la luz que más alumbra y a plegarse a los grupos de presión o personas con más poder.</p>	<p>Actuará de acuerdo con las circunstancias, por ello cambiar de criterio con frecuencia no será extraño.</p> <p>No se <i>mete</i>, ni se <i>compromete</i> con los estudiantes para apoyarlos.</p>
6. Líder	<p>Tiende a brindar alto apoyo desde una alta exigencia, pero también podría posicionarse como alguien muy exigente frente a sus seguidores, sin brindar mucho cuidado.</p>	<p>Asume posiciones públicas frente a las normas y a su aplicación. Si hace cuestionamientos, propone alternativas de solución.</p>	<p>Generalmente tiende al liderazgo democrático, pero podría responder también a modelos autoritarios.</p>	<p>Jalona procesos, es activo, plantea iniciativas y es reconocido por ello. Procura que su rol pueda ser seguido y ejercido por otros.</p> <p>Participa en los equipos que</p>

				orientan las diversas gestiones de la institución. Suele tener carácter fuerte y mando, pero respeta a sus liderados.
7. Mediador	Sabe que debe existir un equilibrio entre alto control y alto apoyo.	Asume que las normas pueden ser interpretadas y seguidas de diferentes maneras por los estudiantes y los docentes, que el orden y la disciplina no son conceptos unívocos. De allí, su concepción positiva del conflicto y su disposición para tramitar los desacuerdos o disentimientos entre las partes.	Ejerce la autoridad al servicio de todos. Sabe que ella se gana y se puede compartir. Los estudiantes pueden ser también mediadores.	Tiene o adquiere habilidades sociales para el trámite de los conflictos. Es paciente, cordial, imparcial, conciliador. Considera que el diálogo, la escucha activa y la asertividad son esenciales para tratar los conflictos.
8. Árbitro	Alto control y exigencia, poco apoyo.	Las normas están ahí; solo se debe aplicarlas. Todos las conocen y saben que se les van a aplicar. No hay necesidad de justificar por qué se aplican de una o de otra manera. Su formalismo puede impedirle asumir una visión positiva del conflicto.	La autoridad se respeta porque es la autoridad. Él es el árbitro que imparte la ley.	El diálogo no es muy necesario, dada la claridad existente en las normas vigentes. Alta exigencia, pero respetuosa.

6. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Como en cualquier colegio, oficial o no oficial, en la Institución Educativa Ciudad Modelo, se conjugan los diversos factores que hacen de la convivencia escolar un mundo lleno de cosas maravillosas, pero también de situaciones muy difíciles y complejas. El mundo de la escuela es, por su naturaleza, conflictivo (Jarés, 2001, p. 79), y así lo perciben los protagonistas de las relaciones que en él se generan:

E: Pues los profesores son importantes, pero hay casos específicos en los que no se les da verdadera importancia al conflicto, el conflicto puede ser muy menor, pero si no se le da la verdadera importancia que se merece, puede llegar a ser más grave.

D1...el conflicto que se da cuando el estudiante quiere en el aula llamar la atención, cierto? Algunos docentes lo manejan « me va a voltear la clase » abro comillas, ahí « me va a voltear la clase » se identifica. Allí al conflicto hay que recurrir, para darle el trámite, a gestión en el aula y eso lo hacemos mucho, no? En el sentido de que no identificamos, el objetivo del muchacho es que la clase de pronto no se oriente, de dilatarlo, que suene el timbre y salgan a descanso. Entonces, gestión en el aula, herramienta del docente (Las afirmaciones fueron extraídas de los textos producidos en los grupos de discusión de estudiantes (E) y docentes (D), y también de las entrevistas realizadas).

Cuando se les pregunta a los estudiantes a qué van a la escuela, casi siempre

responden que a estudiar; sin embargo, en realidad, muchos no van a eso, o, en el mejor de los casos, van en busca de otras cosas además de estudiar (Sánchez, 2006). Ahí se encuentra ya una génesis de conflictos, pues los docentes van a enseñar y se encuentran con estudiantes que dicen que lo más importante para ellos es hacer amigos, disfrutar del descanso o disfrutar de la *recocha*. Así, aparecen las situaciones de indisciplina, que más adelante se describirán en detalle, causantes de malestar en la vida escolar, pues los docentes registran en los observadores del alumno los comportamientos perturbadores o transgresores de los estudiantes, y estos reaccionan, no siempre de la mejor manera.

¿Son importantes los profesores en relación con la conflictividad? Si esta aumenta o disminuye, ¿son ellos realmente factores decisivos? Claro, hay factores externos a la vida escolar que la permean e influyen notablemente en las características que ella reviste; pero, dentro de ella, el papel de los docentes resulta ser un factor que contribuye a modelar, en un sentido u otro, la convivencia. Para tratar un conflicto el docente asume unas posiciones, unas actitudes, actitudes que pueden contribuir más o menos a escalar o a reducir la intensidad de este. Esas actitudes están determinadas por las convicciones, las creencias, las ideas que el docente tiene acerca de la autoridad, de la disciplina, de la pedagogía; así se van modelando ciertos estilos docentes para relacionarse con los estudiantes. Estos estilos, se pueden caracterizar de manera general, pero, una vez que encarnan en cada docente, serán tan variados como variadas son las personalidades de los maestros.

E: Yo pienso que como en todo sitio, yo a veces comparo mucho el colegio con la familia, porque compartimos mucho y llegamos a compartir más con lo que de pronto compartimos en la casa con los papas y los hermanos, y como en todo hogar, como en toda familia, como en todo colegio, hay personas diferentes como me dice mi mama, la mano hace parte de mi cuerpo, pero no todos los dedos son iguales.

6.2.LAS SITUACIONES DE INDISCIPLINA Y LA COMPLEJIDAD DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En la escuela se necesita orden, obediencia de las normas, respeto por las personas que conviven en ella, con el fin de hacer posibles los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, cotidianamente se vive en medio de la indisciplina y de los conflictos, y corresponde a los docentes afrontar esta cotidianidad. Veamos algunas situaciones de indisciplina que se generan en la institución educativa; se tienen en cuenta al menos, aquellas relacionadas por Guillaume Caillaud, en su obra y otras que han surgido de la observación directa y de la revisión de algunos observadores del alumno:

Tabla 8. Algunas situaciones de indisciplina en las instituciones educativas

	Descripción de la situación de indisciplina
1	Interrumpir las clases por estar charlando constantemente
2	Evadirse de clase
3	Desacatar las instrucciones u órdenes del maestro
4	Contestar de mala manera al maestro
5	Hacer uso del celular sin permiso del docente
6	Tirar papeles a los compañeros
7	Hacer bolas de papel, echarles escupa y tirarlos a los compañeros
8	Maquillarse dentro del aula
9	Presentarse con un uniforme inadecuado
10	Hacer bromas y reírse a carcajadas interrumpiendo la clase
11	Desinterés en la clase; recostarse sobre el pupitre en actitud de dormir
12	Jugar con los alimentos del refrigerio o tirarlos
13	Salir del salón sin autorización
14	Hacer ruido en el aula arrastrando intencionalmente los pupitres
15	Gritar dentro del salón
16	Hacer ruido, imitando animales
17	Rayar los puestos con lápiz, lapicero, marcador o corrector blanco
18	Rayar las paredes del salón
19	Pedir permiso para ir al baño frecuentemente

20	Llegar tarde a las clases frecuentemente
21	Ridiculizar a los compañeros con gestos o palabras
22	Poner apodos a los compañeros
23	Hacer fraude en los exámenes
24	Agredir a los compañeros con palabras soeces
25	Agredir al profesor con palabras soeces
26	Agredir físicamente a los compañeros
27	Copiar tareas de otras materias en la clase
28	Ser sorprendido portando armas
29	Acosar o intimidar a los compañeros
30	Acariciarse con el novio o la novia
31	Amenazar a un docente
32	Usar audífonos y cantar, perturbando la clase
33	Desafiar al maestro con la mirada
34	Provocar al maestro con bromas o haciéndose el tonto
35	Quemar pólvora dentro del colegio
36	Pinchar las llantas del vehículo de un docente
37	Decir mentiras a los docentes o directivos
38	Fumar dentro del colegio
39	Fumar u oler alguna sustancia psicoactiva
40	Expende sustancias psicoactivas en el colegio
41	Presentarse a la clase embriagado o drogado
42	Intentar o falsificar la firma de los padres, del maestro o las calificaciones
43	Realizar gestos obscenos ante los compañeros y/o el docente
44	Arrugar y/o tirar a la basura las citaciones enviadas a los padres
45	Circular mensajes escritos con insultos para compañeros o al profesor
46	Circular papeles con mensajes o citas para alguna cosa
47	Tirar bolitas de papel con cerbatanas
48	Negarse a escribir en su cuaderno
49	Corretear a otro compañero dentro de la clase
50	Criticar el trabajo del maestro de mala fe
51	Negarse a hacer los ejercicios pedidos por el docente
52	Cambiarse de puesto sin autorización
53	Desorden generalizado
54	Ingresa al salón abruptamente y haciendo mucho ruido
55	Tirar un avión de papel en plena clase
56	Hablar, interrumpiendo al maestro, sin recibir el uso de la palabra

57	Rechazar la orden de sentarse al lado de otro estudiante
58	Negarse a trabajar con ciertos compañeros

Fuente: Guillaume Caillaud (2013)

Las siguientes son descripciones de algunas situaciones de indisciplina que deben afrontar los maestros de instituciones oficiales como Ciudad Modelo y de cualquiera otra, oficial o no oficial. Los textos fueron tomados de algunos observadores del alumno, de grados sexto, séptimo y octavo:

Tabla 9. Algunas situaciones de indisciplina que deben afrontar los maestros de instituciones oficiales

Quebrantamiento de normas	Contra compañeros (as)	Contra docentes
Ob6: Interrumpe constantemente la clase con su continua charla y responde de manera inadecuada cuando se le llama la atención. Es muy contestataria. Se evade de clase. Sabotea la clase con el celular.	Ob6: Tira papeles con saliva a compañeros Ob6: Hace comentarios para ridiculizar a sus compañeros. Se le llama la atención y contesta de manera desafiante.	Ob6: No acata las órdenes que se le dan y contesta de manera desagradable causando la risa de las compañeras.
Ob6: Se evadió de la clase de inglés. Es altanera e indisciplinada en clase. Ob6. ¿Por qué evadió clase? R/ Es que la profesora no me dejó salir y necesitaba cambiarme la toalla (higiénica).	Ob6: Protagonizó pelea a puño limpio con un compañero. Acató el llamado del profesor.	Ob6: No atiende órdenes. Se salió sin permiso del salón. Ob6: Fue reportado en coordinación por la docente Y... porque fue muy grosero e irrespetuoso. Le dijo mentirosa. « Le pido disculpas por faltarle al respeto porque es alguien (sic) ».
Ob6: No trabaja en clase por	Ob6: ¿Por qué no entró a clase?	Ob7: Se le solicitó que se

estar charlando y pintándose la cara, no deja trabajar a las compañeras.	R/Es que me molestan y me da pena. Me pegan y me dicen enano.	ubicara adelante, por lo cual tomó una actitud grosera y arrastró con violencia el pupitre.
Ob6: Juega con el tostado del refrigerio.	Ob7 : Constantemente acosa e intimida a compañeras	Ob7: Le dijo a la profesora que “no fuera tan sapa que de pronto se metía en un problema”.
Ob6 : Se sale del salón sin permiso a mojarse el cabello, luego se aparece en el puesto del salón, sacudiéndolo ; las compañeras se ríen	Ob7: Pues yo siento que no he hecho nada, porque P...me mira mal y me amenaza en clases. Me dice que “traiga a quien quiera que yo a usted tengo ganas desde hace rato de casarla.	Ob7: Ella me dijo que me retirara de clase y no me escuchó lo que yo le iba (sic) a decir por llegar tarde a clase.
Ob6: Hizo un gráfico con el escudo del D. Cali sobre la pared del salón, junto a la puerta, además de otros textos.	Ob7: Yo no lo agredí, el me pegaba cabezazos y después de que saqué la navaja, el me tiró contra la pared.	Ob7: Es un joven inteligente pero con una actitud desafiante, grosero e irrespetuoso con la profesora, delante de los compañeros.
Ob6: Raya los pupitres con lapicero y corrector blanco. Se comprometió a reparar el daño pero no cumplió. Dibujó un pene en el pupitre.	Ob8: Al aplicar un correctivo a F..., B... gritó “saque a ese h.p”.	Ob7: Reconoció que pinchó las llantas del vehículo de la profesora O... <i>Por recochar..</i>
Ob6: Reiteradamente llega tarde a clases. Ob7: Nunca asiste con el uniforme de diario como es. Ob6: Hoy trajo un cuchillo en el maletín. ¿Por qué lo traes ? « Es que yo se lo presto a unos amigos.. »	Ob8: Ella golpeó a L...de 6- y le dejó un morado en la mejilla derecha. Agresión violenta.	Ob7: Reconoció que fue él quien tiró el palo con puntillas al profesor G...
Ob7: Es exagerada en su actuar	Ob8: Es que estaba sentada. Había	Ob7; Intentó hacer fraude

y demasiado ruidosa.	recocha. L...molestaba y molestaba. Le dije cállate guevón. El profesor no callaba a nadie y por eso hice lo que hice.	repintando la firma del profesor.
Ob7: El viernes pasado quemó una petaca en un lado del patio.	Ob8: Dijo que si yo llego a saber quién fue, lo apuñaleo. Es un h.p..	Ob7: Ante la prohibición de comer en clase, sacó un banano, lo peló y empezó a comerlo lentamente, mientras me miraba desafiante.
Ob7: Llegó tarde, ingresó violentamente al colegio. Dijo que lo atracaron y que lo venían persiguiendo. Mostró cortadas en los brazos que le hizo el atracador con un cuchillo. Tenía un cuchillo en el maletín.	Ob10: D...Molestó a F...y este sacó una navaja y lo chuzó en el brazo. ¿Por qué tiene navaja? Es que por la casa tengo como un problema y tengo que defenderme.	Ob8: Dijo al profesor que “no tengo taller. Cuando usted me dé la plata”
Ob7: Faltó 7 días al colegio. Dijo que se le había muerto una tía y que por la situación económica no habían podido mandarlo a estudiar. Su mamá desmintió la versión		Ob8: En el transcurso de la clase se puso de pie, se bajó los pantalones y empezó a tocar sus piernas y el pene; se le llamó la atención y se rió”.
Ob8: El profesor M...los sorprendió cuando uno de ellos estaba fumando marihuana. Las manos le olían fuertemente.. Dijo que apenas iba a prender el cigarro.		Ob8: La profesora empezó a subirme la voz y yo le decía que no me gritara, le repetí varias veces, ella nada más me llamó irrespetuosa y grosera. Yo le dije que más era ella. Le dije que le iba a regalar esto (un escrito), pero ahora no te voy a regalar ni mierda!”. Me arrepiento de haber dicho esa palabra.
Ob8: Se dedica a dormir		Ob8: El profesor no me dejó

<p>durante toda la clase.</p>		<p>comer en clase y eso me dio mucha rabia. Le dije que si me desmayaba me llevaba al hospital. Él no merece el título de profesor porque no le importa lo que uno siente. No es la primera vez que se comporta tan mal en clase. Reconozco mi falta de respeto a la autoridad del momento. Nada más me gustaría que no tratara tan feo a los alumnos y les diera más importancia.</p>
<p>Ob8: Se entregó la citación para los padres y arrugó el papel delante del profesor y lo tiró a la basura.</p>		<p>Ob8: Se le dice que no coma en clase. Ella dice que de todas maneras va a comer. Le digo que si no acata la orden se retire de clase. Así lo hace.</p>
<p>Ob8: La profe salió del salón. Yo me puse a ladrar. La profe oyó y preguntó quién fue, que digan o les coloco 1. Yo me paré y dije que yo ladré. Yo me puse a llorar.</p>		<p>Ob8: Se le dijo que se iba a citar a los padres y dijo “cítelos. A mí no me da miedo”.</p>
<p>E: cuando cogen la risa boba en el salón, no?... que está el docente ahí explicando y uno coge una risa, uno no la puede aguantar, uno se le sale la otra persona, uno también lo mira y se le ríe, eso también es como maluco para el docente no?</p>		<p>Ob8: Da tristeza que lo único que reciba uno de los estudiantes es mal trato y falta de respeto: vieja h.p. Me dijo, quise disimular diciéndole que los frutos estaban verdes, pero no fui capaz.</p>

		<p>Ob8: Llegó tarde a clase y no le permití que entrara. Se sentó en el piso de la puerta. Le pedí que se retirara de allí y no lo hizo, motivo por el cual no pude seguir con la clase.</p>
--	--	--

Fuente: trabajo de producción propia.

6.3.LOS ESTILOS DOCENTES Y LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES Y LOS DOCENTES SOBRE LA AUTORIDAD Y LA DISCIPLINA

E: La autoridad sería, como dijo él, el que está en la cima, pero pues hay otras veces que se hace un, cómo le explico... bueno, sí, la autoridad pero pues también es importante en los profesores, porque si no tuvieran autoridad uno tendría la clase de recocha y pues no respetaría, uno a veces se pone pasado.

E: Digamos que el colegio es el hogar, así como dice Karen, pues digamos que a nosotros nos enseñan valores en la casa, pero, digamos, acá nos ayudan a formarnos como personas y pues yo creo que, yo creo que en eso se basa mucho la autoridad, porque si no el colegio sería como un caos y pues la casa también sería igual.

No parece haber duda acerca de la necesidad de la autoridad en las aulas, en el patio, en la escuela, más allá de que algunos hayan planteado la necesidad de pasar de un ejercicio abusivo de la autoridad, a un estado de cosas en el cual la autoridad misma no

exista (Reboul, 2013, p. 69); suprimir la autoridad, sería lo mismo que suprimir la posibilidad misma de educar, ha afirmado Prairat (2013, p. 140). Pero, en cambio, los estudiantes y los docentes se cuestionan, de diversas maneras, acerca del tipo de autoridad que debe existir y acerca de su legitimidad:

E: Para mí, la autoridad, hablando ya en el colegio, sería esa persona profesor, docente, rector, que tenga la capacidad y carácter y fuerza de decirle a un estudiante, eso está mal hecho, eso está mal... Bien, porque si no hubiera autoridad en el colegio, todos hacían lo que quisieran.

D5: Obviamente nuestras formas de pensar han cambiado, afortunadamente... pero yo no diría porque sería desconocer, que debe de haber muchos maestros, incluso muchos pensadores del siglo XIX que precisamente se dieron cuenta de esto y empezaron a hacer, a revolcar... y a decir, “bueno, busquemos otras dinámicas para relacionarnos con los chicos”, independiente de que le demos el nombre de conflicto el día de hoy.

D3: Claro! Montessori, una cantidad de personajes, Freire, que nos dicen venga, empecemos a pensarnos desde la pedagogía social, y la pedagogía social es precisamente esto, es cómo yo voy a interactuar con los demás, en un proceso que no solamente es académico, sino un proceso de integración, de aportes para la vida.

Algunos piensan, sienten, que la autoridad es algo que se tiene; no es algo que se tenga que ganar. Pero, hoy en día, en el colegio, y en casi todos lados, la autoridad y el poder no se dan por sentados, son cuestionados; el lugar del maestro soportado otrora en

el saber y en el poder, no es tan seguro; su autoridad no es reconocida por muchos estudiantes. La autoridad pedagógica implicaba cierto derecho de imposición legítima de quien educaba:

E: Yo quiero decir algo y es como una pregunta ¿Cómo se gana la autoridad? Porque hay dos clases de autoridad para mí, y eso yo lo tengo claro en mi vida, está la autoridad de los policías, de los políticos, de personas que se lo han ganado, digamos, esa palabra, con títulos con, con sí... con títulos más que todo, pero también está la autoridad que yo le veo a una persona, cómo se dice, basada en el respeto, sí...basado en que yo no necesito de pronto... digamos un ejemplo, que la profesora I.... Yo hubiera conocido a la profesora I... estudiando fuera del colegio y yo la vería como una figura de autoridad por la forma en que es ella, porque uno no solamente se puede... hay un dicho muy cierto que dice: el respeto no se exige, el respeto se gana; yo pienso que la autoridad es así, de pronto con los actos, con los ideales que tenga, uno puede tomar una persona que no tiene que ser superior a uno como una figura de autoridad.

Así, un estudiante puede convertirse en autoridad, en cuanto la comunidad haya posibilitado que obtenga ese rol. Es el caso de los representantes de grupo, del personero o de otros estudiantes que ejercen liderazgo entre sus compañeros. Ellos pueden ser también autoridad; lo dicen sus compañeros.

E: Hay dos tipos de autoridad: no la persona que como tiene autoridad, como que quiere mandar a todo mundo, que haga lo que ella diga y como cogerlo a uno como de parche; ay... que yo soy la autoridad, haga esto, esto; y hay la otra autoridad, que si llegó la profesora es la autoridad, uno ya le debe respeto, pero hay unos que porque tienen un poder de autoridad, lo quieren mandar a uno. ...Como que ay... yo soy la autoridad, haga esto, esto y esto, y ellos no hacen nada.

E: Y ahí es donde está la autoridad, no que es pues que ya viene como autoridad ya o como hay veces un profesor, pues la confianza que uno le tiene, la confianza como para saber que es la autoridad, que él es capaz de manejar, de tener el carácter de decir que las cosas están bien o mal y para eso cometer el beneficio propio y de los estudiantes.

A su manera, los estudiantes que así se expresaron están haciendo eco de los planteamientos de filósofos como Olivier Reboul, cuando plantea que la autoridad está cuestionada, lo mismo que sus sinónimos, la directividad, el poder, los modelos, las instituciones, el adulto (2010, p. 73). El maestro debe tener la posibilidad de guiar al estudiante, pero no mediante el uso de la fuerza, de la simple imposición.

D5: Pues frente a lo que dijo ahorita W..., hace ratico, frente al reconocimiento... pues la autoridad es un reconocimiento, es un reconocimiento social que se le hace a determinada persona, pues es... bueno, si estamos hablando, hablo sobre la escuela. Reconocimiento que se le hace al docente y no a todos los docentes, desafortunadamente. Pero es el reconocimiento social que se le hace a determinada persona frente al manejo de diversas actividades, de...no sé, situaciones. Tiene que ser un reconocimiento social, o sea, la autoridad no existe porque, porque yo diga "es que yo soy la autoridad aquí", no eso ya es autoritarismo, no. La autoridad existe porque es que a mí me reconoce la sociedad y mis estudiantes como esa persona digamos orientadora o guía en el aula, por eso existe la autoridad en mi clase, que me reconozcan como tal...

6.4.LOS ESTILOS DOCENTES Y LA APLICACIÓN DE LAS SANCIONES

Se ha dicho ya que el estilo del docente para abordar tantas situaciones de indisciplina y perturbación, dependerá en gran forma de la concepción de disciplina y de la autoridad que el maestro esté asumiendo:

D3: a veces nos volvemos muy a la norma y solamente lo hacemos de esa manera y olvidamos algunas cosas que son muy propias de los seres humanos y que no están tan ceñidas a la norma, por eso es que es tan difícil interpretar la norma. Y el juez lo que dice es “lo que diga textualmente” pero con los seres humanos no podemos hacer eso.

D3: es la capacidad personal, no? Auto. Lo que soy capaz yo de proyectar, lo que soy capaz de hacer con los otros, y socialmente está mal entendido porque creemos que autoridad inmediatamente es una palabra de disciplina. Esto es un juego de palabras, entonces según la modernidad dijeron “cambiamos disciplina por convivencia” Porque resulta que es que disciplina, lo asociábamos que nos daban fuste y rejo. Ahora, autoridad con poder y poder también mal utilizado, porque poder es una palabra muy hermosa.

Muchos maestros se quedan en el formalismo y aplican las normas preexistentes como lo hace un árbitro, sin consultar ni dialogar mucho con las partes implicadas. Por este camino, se puede ser muy ágil, pero se corre el riesgo de perder los efectos benéficos del diálogo interpersonal.

Sobre los procedimientos para aplicar correctivos a los estudiantes que con sus acciones transgreden las normas del manual de convivencia, en este se encuentran descritas las faltas, las sanciones y la manera de aplicarlas. En general, los docentes y directivos deben aplicar el debido proceso, concepto jurídico que involucra otros derechos como la presunción de inocencia, la doble instancia y el derecho de impugnación, el derecho a la defensa, contradicción y publicidad. Sin embargo, este sistema ha estado cargado de un componente altamente punitivo, pues se ha centrado esencialmente en castigar al culpable de la transgresión, sin preocuparse mucho de realizar procedimientos que lo involucren en verdaderos procesos de responsabilización por las faltas cometidas y que permitan un acercamiento con las posibles víctimas de dichas faltas. Tanto en la familia como en la escuela la prohibición, la censura y el castigo suelen ser los métodos pedagógicos privilegiados, ha concluido la investigadora Marta Sánchez (2006). Pero, si un maestro desea ir más allá del mero castigo, de la aplicación de la justicia retributiva, debe abocar también el conocimiento de las causas de la indisciplina, de las situaciones que pudieron dar origen a la acción perturbadora del estudiante. No podría entonces limitarse a la sola aplicación de las normas vigentes, como muchos lo piden constantemente.

D3: yo digo siempre y es que estamos mandando señales y a veces esas señales no son tan evidentes y puede ser de un conflicto personal, puede ser un conflicto con otras personas, un conflicto con el mismo espacio... ehh y eso genera incomodidad y genera angustia en los muchachos y eso puede redundar en lo que se llama socialmente conflicto, es decir en estallar con otras personas.

La tarea de los docentes es más dura de lo que muchos piensan, pues basta con echar una mirada a la gran diversidad de situaciones de indisciplina que se pueden

presentar en la escuela, para darse cuenta de lo compleja y riesgosa que resulta dicha tarea. El maestro debe poseer notables habilidades o competencias (la pedagogía) para saber qué hacer en cada caso, teniendo en cuenta la edad, el sexo, en fin, las características específicas de los estudiantes implicados.

El estilo autoritario de tramitar los conflictos, se fija mucho en el castigo del ofensor, más que en el propósito de mejorar los ambientes escolares procurando el cambio de actitud y la asunción de responsabilidades por parte del transgresor. En esta línea de comportamiento, la aplicación de medidas punitivas se puede hacer de manera rápida y excluyente, pero se pierden muchas posibilidades de reflexión y de mejoramiento personal para los estudiantes ofensores e incluso para sus víctimas, si las hubiere:

D5: Entonces eh... ese día estaban pues muy disgustadas ambas, las dejamos pues que se calmaran y eso y luego yo hablé con ellas y les dije “vamos a citar acudiente”. Entonces lo de sanción y eso yo lo veo es como un correctivo pedagógico. Entonces hablamos con los acudientes, don H... me dijo que, ah, yo le dije a don H... que uno siempre lo lleva cuando es una falta pues, grave, a coordinación y don H... me dijo “Y.., qué opina frente a esta señorita?” y yo le dije, “don H..., es bueno pues que ella realice su correctivo pedagógico y lo haga con sus compañeros”. Ayer por la tarde ellas precisamente vinieron a hacer el correctivo y lo cuento aquí porque me pareció tan buena la reflexión... Hicieron un trabajo entre las dos, o sea, entre las dos frente al respeto y a la tolerancia y el respeto a la diferencia e hicieron un trabajo escrito, hicieron su cartelera y fueron a explicarla a sus compañeros pero llevaron la reflexión allá, no? Entonces digamos que... por primera vez vi a mis muchachos en la tónica por lo menos de reconocer su falta. O sea, por primera vez en este año, en este año vi, reconocer la falta pero también asumir una actitud como de cambio, de liderazgo positivo, de una reflexión, entonces yo digo bueno, de esta manera sí podemos mediar y sí

podemos empezar a resolver con ellos mismos esta situación, porque ellas el día jueves, el día viernes que vimos acudientes, reconocieron su falta y todo eso y explicaron, ambas tenían sus problemas personales entonces se descargaron fue aquí...

La aplicación de un estilo democrático por docentes y directivos docentes puede permitir la exploración de medidas correctivas de carácter realmente pedagógico y de una finalidad protectora y restaurativa, como lo ha establecido la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006, Artículos 140 y 178):

D5: Sí, ellos les preguntaron “ustedes qué aprendieron de eso?” porque ayer, como yo tenía con ellos las dos últimas horas, ellas hicieron su parte de reflexión y les comentaron a los muchachos todo el trabajo que habían hecho en el día, se lo comentaron a sus compañeros y una de ellas les decía, yo creo que hubiera sido más fácil que me hubieran... dijo no, más fácil no, hubiera sido...sí, fácil, me voy para mi casa y me voy sancionada dos, tres días, pero la actividad que hice hoy me permitió a mi tocarme como persona y decirles a ustedes hoy “sí, me equivoqué”...

D3: pero es que, si dijéramos que sí, muy posiblemente alguien dirá que si o pensará que sí, sería volver a caer en lo que estábamos hablando al principio de los rótulos. Porque es que la sanción es tomada socialmente como un castigo y resulta que la sanción es una oportunidad. Por ejemplo, eso es una sanción, vista desde otro punto de vista y es una oportunidad de que como lo dijo la chica, ella redima su situación y la reflexione. Es cómo yo lo voy a hacer y la connotación que socialmente le damos a esa palabra. Vuelve y juegan las connotaciones sociales, entonces hablamos de castigo e inmediatamente a la cabeza se nos viene el “fuate”, pero no es, es mucho más valioso y mire, la niña lo dice.

La sanción es una oportunidad para generar cambios de actitud, para transformar las realidades perturbadoras. El camino que se debe recorrer para que esto sea posible, es más largo que el tradicional, punitivo y excluyente.

D2: No totalmente y es algo técnico en cuanto al léxico, no? Eh... el léxico, F... no está de acuerdo en un ámbito pedagógico, hablar de sanción, hablar de castigo, cierto? Por la connotación que se da en el medio, por la reacción que puede provocar ante la otra persona, cierto? Aunque la concepción que tiene el compañero W..., me identifico con ella, pero yo lo manejo a nivel de correctivo y es un correctivo pedagógico. Lo que la profe Y..., que muchos lo hacemos porque es una línea, es un estilo, eh... que nos ha dado resultados, que lo retroalimentamos nosotros, eh... eso es pedagogía y ya las dos niñas y ayer ya hablaban, yo pasé por ahí y escuché, cierto? Sin ser chismoso..., pero a mí me resaltó la capacidad de argumentación de las niñas ante el grupo, digo yo “uff, qué bueno”, qué bueno aquí con ellos, acá en el salón, que estar ella allá resentida un día o dos días en la casa... cierto?

D4: o sea, respecto... cuando se aplica una sanción o un correctivo, o sea, qué es lo que se busca con ese correctivo? Que de pronto ese conflicto se entre a superar, a que no se vuelva a presentar entre esas dos personas, no? Yo tengo una historia de 16 años de estar trabajando con Hermanas Franciscanas del Liceo..., ellas manejan una estrategia, siempre dicen... -no es que tenga...- es el acompañar, es el acompañar, porque ellas dicen, llega el momento como el *Alka Seltzer*, la efervescencia y vuelven otra vez y se calman, no? y a veces un mal correctivo y una mala sanción que podamos aplicar con esos muchachos, entonces nos podemos tirar de por vida...

En ocasiones, los procedimientos restaurativos, basados en el diálogo respetuoso,

pueden llevar a alcanzar momentos de verdadera sanación de las heridas que las ofensas han producido. Valores como la confianza, la verdad, la justicia y el perdón, serán muy importantes.

D3: Y siempre es repensándonos, qué otra oportunidad le podemos dar a ese estudiante? Sí? Agotando todos estos recursos, porque se trata de eso pero llega un momento en el que, la verdad, la verdad, la verdad, decimos “bueno, pa’ donde más agarramos” y se convierte en posiblemente en algo no muy formativo para esa persona, para su vida, porque es que aquí formamos es para la vida...

Ob6: Se notificó a la mamá que la niña tendrá unas medidas correctivas de suspensión, con trabajo restaurativo (Tomado del observador del alumno de grado sexto).

Si un maestro sanciona a un estudiante excluyéndolo de su clase por varias clases, sin que se haya realizado un proceso previo, está haciendo uso de cierto estilo para resolver el conflicto que se ha presentado. Habría que preguntarse si tuvo en cuenta la verdadera finalidad de la sanción, que ha de ser de carácter pedagógico, reparador y protector. Con el solo hecho de revisar el manual de convivencia, se constataría que la sanción no está tipificada, por lo cual su aplicación es arbitraria. Como lo ha señalado Prairat (2013), la sanción debe contribuir al aprendizaje del estudiante, mediante la explicación razonada del porqué se le impone y debe permitirle participar en la realización de acciones reparadoras o restaurativas. En ocasiones, se apunta más a castigar a la persona y no a corregir la falta cometida. Esto es algo que caracteriza también al estilo autoritario.

6.5.EL ESTILO AUTORITARIO Y SUS LIMITACIONES

El autoritarismo es una manera de ejercer la autoridad y durante mucho tiempo pareció ser la manera correcta de disciplinar y educar a los aprendices. Fue el mecanismo asumido por la escuela moderna para el cumplimiento de su misión educadora y fue lo que predominó a pesar de las ideas libertarias y autonomistas de Rousseau, de Pestalozzi y de otros precursores de la pedagogía.

D4: Para reforzar lo que dice F... frente a la voz, en el manejo del discurso. A medida que dos personas que están discutiendo o dialogando comienzan a subir su voz, toman posiciones agresivas es porque su nivel de argumentos o su capacidad argumentativa va en declive. Entonces comienzan, ya no es un choque de ideas sino, primero de actitudes, después de posiciones y al final se va a física, cierto? Se me acabaron los argumentos, voy a los golpes. Y la autoridad se debe ganar y construir. Son dos procesos que van de la mano. Ganar al reconocimiento del estudiante o del que está al otro lado, que mi trabajo, al forjarme a mí mismo y a mi capacidad de poder o de construir, es positivo. O sea, mi trabajo interno debo reflejarlo y yo voy a obtener eso. Cuando voy a una estrategia del miedo es, primero es muy humano, uno entra solo a un salón de clases, lo he dicho varias veces, quien me ha escuchado, y uno está completamente solo y la soledad lo forma a uno hacia los miedos. Eh... son 40 muchachos que pueden ser pequeños, medianos, grandes y aun así asustan porque el maestro, estamos en un proceso evolutivo en la educación donde el maestro comienza a reconocer que primero, no es quien tiene todas las respuestas...

En una sociedad construida sobre los pilares de la democracia y el respeto por los derechos humanos, parece que es tarea muy difícil mantener la buena imagen que otrora

pudo tener ese autoritarismo. La libertad es parte esencial de esos pilares, en realidad, libertad y autonomía forman una unidad indisoluble. Y si la educación y la pedagogía tienen sentido cuando forman para la autonomía y la libertad, el autoritarismo no le sienta bien, pues existe el riesgo de forjar seres sumisos y dependientes, obedientes por la norma que les es impuesta desde fuera (heterónomos) y a quienes les ha de costar mucho asumir la responsabilidad propia por sus actos (Reboul, 2010, p. 77). El autoritarismo va de la mano de la intimidación y, muy ligado a esta, del miedo. Algunos maestros parecen tener ideas muy claras al respecto:

(D1): Yo... al respecto tengo mi punto de vista... No considero que haya una crisis de autoridad. En cuanto a los docentes. Es la autoridad mal aplicada por algunos docentes que se vuelven autoritarios. Entonces se mezcla en el docente que es figura de autoridad al que es autoritario. Entonces ya ejerzo el autoritario, tengo la razón, ehh, es esto y punto. Y la autoridad, me la gano yo, la hago visible en el trato a las personas, teniendo presente que son seres humanos en formación, en educación, ehh, la autoridad también debo verla reflejada en las etapas del crecimiento y desarrollo de los muchachos. Si yo resuelvo un conflicto a un niño de pre-escolar, cierto? Y puede ser la misma situación diferente con un adolescente, pues por conocimiento, por la experiencia por su edad, por sus vivencias, por lo que puede repercutir en un muchacho, cierto? Eh... en esa situación.

D2: O sea, yo diría que hay dos formas de ganarse la autoridad. La primera es cómo utilizar estrategias positivas ante los muchachos, que ellos entren como a respetarnos, tengo la autoridad. El autoritarismo, frente más cerca de la autoridad, es aquel de pronto que... "si me volvés a molestar en clase... Uy, con ese profesor es que... debo entrar a respetarlo, porque tiene esa autoridad... yo miraría esas dos partes...

Algunos maestros reconocen entonces que sí existe una crisis de autoridad, pero no la atribuyen a los otros simplemente; plantean una búsqueda interior de las causas, búsqueda que ha de llevar a la necesidad de prepararse mejor, de adquirir las habilidades sociales o las competencias necesarias para tratar con los niños y los adolescentes de hoy. Estos están dispuestos a aceptar la autoridad legítima de maestros coherentes con los valores que predicán, que enseñan con el ejemplo propio, que se muestran justos y equitativos, pues a veces pueden comprender *lo que ellos dicen*, pero no *lo que ellos son* (Caillaud, 2013, p.82):

D2: Pero creo también que la crisis está en uno, nosotros como docentes entramos en crisis, cuando nos descontrolamos y no tenemos la paciencia suficiente para entender la situación de...incluso, con nuestros propios compañeros, y eso creo que en algún momento nos toca a todos, cierto? Pero el arte de este oficio, creo que este oficio tiene un arte muy hermoso y es cómo aprender a relacionarse con los demás.

D1: Una forma de ganarse uno la autoridad es siendo ejemplo, es siendo congruente, y congruencia, o sea coherencia, más la práctica, cierto? Es una forma de que uno... y ahí hablábamos, no?, en un léxico popular, eh... tengo autoridad moral para exigirles, cierto? Tengo la autoridad, yo. Lo que decía el profe W..., cierto? Tengo el poder, me domino, controlo mis emociones y luego sí le permito al estudiante que controle sus emociones o permitirle que le baje, si es la agresividad, le baje un poco a la agresividad, cierto? Pero, si yo no tengo esa autoridad pa' decirle bájele a las emociones y yo le grito más fuerte, cierto? Porque es que yo soy la autoridad y lo estoy minimizando, entonces es como tener en cuenta la diferencia la autoridad y ser autoritario.

Los docentes resaltan el valor del ejemplo, que *vale más que mil palabras*. En ocasiones, la misma persona que exige puntualidad a los demás, es la primera en transgredir la norma acordada. Para los estudiantes, lo visible en esos casos es la incoherencia. Educar con el ejemplo positivo.

D2: Porque eso es un reto constante, entonces yo diría que a veces los que entramos en crisis somos los adultos a cargo de los muchachos y reflejamos eso en ciertas ocasiones hacia los chicos.

El estilo autoritario subsiste aún en las aulas, pero ya no de una manera tan generalizada como antes; le cuesta permanecer en medio de una sociedad que promueve el respeto por los derechos humanos y la democracia. Ese estilo que sigue el modelo del monarca absoluto –tal como lo plantea Reboul (2013) - al que no se podía contradecir, ya que era poseedor del derecho divino, se deja ver en la imposibilidad de que un estudiante logre la revisión de un examen que considera mal calificado, en la exclusión arbitraria de la clase ante el menor desliz del estudiante, en el grito que atemoriza o paraliza, y en otras muchas situaciones que se dan, a pesar de las normas que garantizan el derecho del estudiante a impugnar las decisiones, y todas aquellas que conforman el debido proceso.

D2: Yo creo que ahí hay que mirar los dos actores, no? Lo del docente en la época en que mandaba, y lo que mandaba se cumplía, y el maestro tenía un estatus y se veía feliz, diría yo... porque era, era como el rey, no? El rey manda y los demás cumplen... el docente yo creo en esa época se sentía súper importante y la otra cara de la moneda es cómo se sentía el estudiante cuando el docente eh... entre comillas, mandaba o regía o sancionaba y uno sentía que era algo injusto.

D5: Él hablaba y se hacía lo que él dijera...

D1: Yo digo que...sí noto una diferencia en el trámite del conflicto. Eh.. Hablamos en dos momentos, no? El momento que nos correspondió a nosotros como actores y éramos estudiantes. Eh... el trámite era más unilateral, eh... no se le daba como el derecho a ser escuchado, se tomaban determinaciones y eran así, justas o injustas, será suspendido o será sancionado. Es así, habló el profesor o habló el coordinador, es así. Iba uno a la casa y lo quebraban, lo que el profesor decía...

D2: Sí claro, o los arrodillaban (... granos de maíz), lo ponían en el estante allá delante de todo el mundo, o sea, lo que yo diría es eso, el manejo del conflicto. Hoy en día, haga usted eso y hum... y entonces la demanda más tremenda. Simplemente se ha cambiado en el manejo de tipo de conflicto, y además de eso, los conflictos que se presentaban eran muy sencillos, digamos así. Eran chanzas sencillas a lo que de pronto se pueda presentar hoy en día.

El estilo autoritario se compagina con una pedagogía frontal, magistral, que exige un cierto tipo de orden y de disciplina, como por ejemplo el silencio como regla y la prohibición expresa de cambiarse de puesto sin permiso del docente.

D2: Yo diría que es un problema de óptica, como bien lo recalca F... Antes el maestro era el dictador de la clase, dictaba en clase, mandaba en clase y era una clase no para el estudiante sino para él. Dentro de esa óptica, lo que él quería era orden...respeto...

D5: A ver, antiguamente la amenaza era tener la regla allí. Hoy en día, la amenaza viene... te coloco un uno, te llamo...

E: Él viene y todo el mundo dice: quietos, callados!

E: Ya sería como ser un dictador

El autoritarismo se expresa también en actitudes arbitrarias, es decir caprichosas, que dejan en los estudiantes la idea de injusticia o de incoherencia del docente al tomar alguna decisión, sobre todo cuando ellos han aprendido que tienen derecho a la información, a plantear sus interrogantes respetuosos libremente, recibir respuestas argumentadas.

E: Yo también, de pronto aquí en el colegio... hay una docente que ella se iguala con los estudiantes, entonces ella empieza con un sinfín de escándalos, y gritos y es que usted me habla duro, pero ella está gritando, entonces el estudiante dice pero si usted me está gritando y ella aaaaahhhhh... entonces uno se queda como ahhh,... ok. Sí, por lo menos conmigo pasó, yo me acerqué y le dije a mi no me parece que usted haga esto porque ustedes no pueden retenerlos en un salón de clase después de que el timbre suene, entonces yo estoy inconforme y yo era representante de grupo, de pronto me sentía con ese derecho y con la obligación de hacer ver lo que mis compañeros de grupo les parecía mal, o estaban inconformes. Entonces yo me le acerqué, entonces ella empezó y me dijo es que usted es una atrevida y empezó como a... y entonces yo soy muy diferente, de pronto, entonces yo me quedé callada y yo me acerqué a mi director de grupo y le dije. Él estaba allí, es que está pasando esto y esto y la verdad no me gusta que me griten, entonces yo me le acerqué y le dije... profé es que hablemos, estamos hablando,

podemos hablar, podemos dialogar, a mí no me parece por el hecho de usted ser mayor..., está ese estilo aquí...

E: A mí una vez me pasó, nos pasó porque estábamos en el salón..., entonces a todos nos había dado oportunidad y a otros no nos la dio; entonces que sí, ... y en un momento nos llamó y nos dijo que nosotros éramos unos mentirosos profeeee... hasta el que menos alegaba alegó y cuando a lo último salió, y nos dijo es que los tienen domados como si fueran animales...ay profesora... aay, atrevidos... Y pasó el problema y luego, cuando estaba calmada, fuimos a hablar... profesora... Profesora...que no, que es que ustedes... entonces nos tocó dejar eso así. Porque eso es normal.

Cualquier estilo docente tiene su *postura*, que se refiere al conjunto de actitudes y de acciones del docente, desde la manera de pararse, la manera de vestir, de moverse dentro del aula, hasta la manera como habla, como gesticula o como da las instrucciones. Gritar es una acción que caracteriza cierto autoritarismo, aunque en ocasiones el grito pueda ser necesario para poner orden en medio de una situación que amenaza salirse de control.

E: Esa profesora se basa... es más bien un carácter fuerte y poco comprensible contra las demás personas, porque ella empieza a subir el tono de su voz y uno puede estar calmado y uno le dice pero vea profesora, pero vea que se están quedando , pero no, es que usted me está faltando al respeto, uno le está hablando de una manera moderada, no le está faltando al respeto, está queriendo decir qué es lo que está haciendo mal y la profesora... que ella tiene toda la razón y como es la autoridad porque es profesora, ella debe tener la razón.

D5: El grito, el enfrentarse con el estudiante... yo tuve una situación así una vez, yo lo digo yo lo tuve hace ya unos tres años. Yo me enfrenté con un estudiante, lo que decía ahorita W..., desafortunadamente hay momentos en los que uno como ser humano se equivoca y...y... me igualé al adolescente y entonces, él logró lo que él quería: el muchacho me estaba llamando la atención desde hace días por X o Y motivo, de pronto había algo que le incomodaba ya fuera de mi clase, o él tenía problemas y de pronto, porque después dialogué con este estudiante y él lo que quería era de pronto comentar algo y no supo cómo llegarme y yo tampoco me di a, le di como el espacio y entonces en pleno patio tuvimos un enfrentamiento y fue un enfrentamiento verbal y entonces “no, es que yo soy su docente y ya, y usted a mí me respeta!” pero yo también le subí la voz supremamente fuerte, y obviamente en ese momento usted como ser humano o uno como ser humano está hirviendo, está eh... pues... salido de sus casillas y en ese momento instantáneamente, usted no tiene el chip de...organizarse, no. La verdad en ese momento, no. Claro, apenas sucedieron las cosas, uno cae en cuenta y ya se habla con el estudiante, hasta hubo pues...

El estilo autoritario puede llegar a ser muy irrespetuoso de la persona, cuando el docente, asumiendo que tiene todo el poder y lo puede ejercer a su antojo, se dirige a los estudiantes con frases o gestos ofensivos, provocando la reacción explícita o encubierta de estos.

E: Le dijo es que usted hace matar creo que hasta su abuela; son comentarios fuera de lugar, de pronto no ha entendido o no ha caído en cuenta de que ella es una docente y que por ende no puede de pronto tocar ciertas cosas y de pronto a toda hora era como haciendo ver a mi hermano como al que de pronto, cuando él contó que ella había dicho - es que ustedes lo toman como animales - se refería hasta de pronto a él, entonces son como ciertas actitudes que ella tiene frente a los

estudiantes y luego ella exige respeto, pero no ve que ella no respeta a las personas para que uno llegue a respetarlas, entonces obviamente mi hermano, al ella decirle eso de mi abuela y que usted tiene una lengua larga porque le decía así, es que usted tiene lengua larga y lo ofendía, entonces N... decía, es que yo siento como si me estuviera hablando una persona de la calle; entonces yo le hablo como una persona de la calle esa era la...

Si bien ya no existen los castigos corporales, escarmentadores, el autoritarismo se desliza por algunas grietas que deja la todavía no completamente consolidada cultura democrática; así por ejemplo:

D4: Sí, sigue existiendo, de una manera diferente pero sigue existiendo. O sea es como la clase... de la presión, pues, inclusive, los docentes, muchos docentes de hoy en día, vienen de... o sea tienen más de 40 o 50 años enseñando y, los están a punto de retirarse, no? Tuvieron ese estilo antiguo, pero como que no lo abandonaron, no? Siguieron con esa forma de presión, de, no de una regla, sino de una nota o de tener una agenda para enviarle una nota al padre de familia y siempre el estudiante está con ese miedo de ese tipo de docentes que todavía no salen.

El autoritarismo se puede filtrar también por las grietas de la imperfección humana. Así lo podemos leer en las explicaciones de un docente acerca las causas de su existencia:

D3: Yo creo que al autoritarismo en ese sentido iría a una incapacidad. Cuando nos sentimos incapaces de poder asumir algo, inmediatamente recurrimos a lo que sea. Y creo que a veces todos nos sentimos incapaces. A veces esa sensación de

incapacidad nos genera miedo, lo que decía F... y esos miedos nos llevan a hacer cualquier cosa dentro del salón de clases y cuando caemos en cuenta reaccionamos y bueno, como seres humanos cometimos el error y hay que enmendarlo, cierto? Pero, pero, yo creo que eso también tiene que ver como con el empoderamiento de cuál es mi papel. En la medida que yo me empodero de cuál es mi papel, yo logro reconocirme y reconocer a los demás y volvemos al ejercicio, entonces yo tengo poder, un buen poder allí, el poder relacionarme de la mejor manera e incluso, frente al error. Porque es que nosotros no somos perfectos...

D4: Para que nosotros reconozcamos que en algún momento no tenemos ni idea de qué estamos hablando, eso nos lleva al miedo y el miedo nos lleva a esta autoridad agresiva, sin argumentos.

D1: En cuanto a la pregunta que si ese mismo episodio o escenario, hay otro estilo? Lo hemos visto. Aquel docente de que llega, lo grita al odio, lo mira así, lo señala allá tocándole el ojo y gritándolo delante de todo el mundo “lo voy a partir” “te voy a empapelar (¡), yo mando aquí” lo hemos visto, no? En otro colegio, no acá...

6.6. OTROS ESTILOS DOCENTES QUE LOS ESTUDIANTES CUESTIONAN

Los estudiantes son *expertos en docentes*, afirmaba uno de los docentes en el grupo de discusión, y ello tiene mucho sentido, pues desde sus primeros años de vida se encuentran, año tras año, con muchos maestros y maestras, cada uno de ellos con su propia personalidad y su estilo. Así, en sus últimos grados de secundaria, les es posible

hacer una evaluación de lo que les gusta y lo que no les gusta de sus docentes, comparando unos estilos con otros.

D4: Para apoyar la idea de W., es que los muchachos, si uno como docente llega a pensar que los muchachos no son expertos en docentes, uno ya a comienza a equivocarse; ellos ya llevan en el sistema desde los cinco o seis años.

D3: Claro... quién más experto que ellos?

6.7.LAS CARENCIAS DEL ESTILO NEGLIGENTE

Ellos han conocido al maestro negligente, que demuestra con sus actitudes que no le interesa mucho lo que pase con sus estudiantes; ni les exige mucho, ni les apoya en sus requerimientos. Transmite la imagen de una persona indiferente a las situaciones que afectan a los alumnos. Esto rompe el vínculo pedagógico, pues la confianza que supone este vínculo, no existe.

E: Sí, el maestro que llega y dice, bueno si ustedes quieren molestar, molesten; a mí me pagan lo mismo si ustedes no aprenden....

E: O sea, cómo le digo, no es lo mismo que digamos así la profesora I... haya un problema en la institución, no... entonces como la profesora I... tiene esa autoridad de mando, de carácter, de decidir eso está mal hecho, y llega otra

profesora X que ahí se para a ver el problema y no reacciona frente al problema, entonces ahí uno le pierde el interés a decirle a esa persona, a la profesora...

E: Muy plana en el sentido de los conflictos, entonces como si se presenta de nuevo otra vez o sea, no va a haber ese pensamiento de uno como estudiante de volver a decirle a esa profesora, porque si ya dijimos que es plana, pasiva...

Los estudiantes, rechazan al maestro autoritario, gritón y maltratador, pero en cambio, esperan que los docentes tengan la autoridad y las habilidades necesarias para intervenir en los conflictos, cuando se los requiere.

E: Yo creo que frente a ese problema el docente no actuó bien; yo creo que tuvo que haber escuchado las dos versiones para así llegar a una solución y llegar a que las dos partes estén de acuerdo con los beneficios.

E: Si no tuvo el carácter de parar ahí esa pelea y decir, vea no se va a hacer esto, yo, yo en lo personal no volvería a decirle a ese profesor vea lo que está pasando, ya buscaría a otro profesor que tenga esa autoridad de decir aquí muere.

E: ... que de pronto yo me le acerco a un profesor porque, digámoslo así, yo no encuentro a mi director de grupo, no está o no quiero simplemente acercarme a mi director de grupo porque no veo el por qué o quiero otro camino y me le acerco y me dice: ah... no, porque... la verdad es que busca a tu director de grupo, o habla con tu director de grupo que él te soluciona.

E: Sí, indiferencia total, como dije yo ahorita, como no es mío, como no me toca entonces no, dejémoslo, que pase, que pase de largo y no importa y ya cuando se ve la magnitud del problema entonces ahí todo mundo se escandaliza,... ay no, ay... pero por qué!! ¿Pero no ven que antes se buscó la ayuda?

Este tipo de actitud, indiferente, negligente, tiende a facilitar la existencia de lo que se denomina un conflicto mal manejado, propiciando que este escale hasta niveles no deseados.

D5: Pues yo diría que un conflicto mal manejado, yo diría que puede ser de dos maneras. Una, que no hubo el debido proceso, no hubo mediación, no hubo acuerdo, no hubo escucha de ambas partes. Y otra, el ignorar el conflicto, el omitirlo, es que no se da la palabra, el dejarlo pasar por alto o el evadirlo, también es una manera de mal manejar un conflicto porque lo estamos evadiendo y evadirlo no quiere decir que va ya a superarse o va a lograr que ese conflicto solo se arregle. Entonces para mí esos dos tipos de mal manejo de un conflicto.

6.8.EL ESTILO ACOMODADO DE QUIENES NO SE COMPROMETEN

El maestro debe ser prudente, respetuoso, diplomático quizás, pero frente a las situaciones que se presentan en la convivencia escolar debe asumir posiciones de compromiso. Los estudiantes perciben claramente, cuándo ocurre esto y cuándo no; los compañeros docentes resienten la falta de compromiso de sus colegas, cuando este no existe. El cumplimiento de la misión educativa, exige que ese compromiso de los

docentes se vea y se sienta. A este tipo de docentes los estudiantes los perciben como *relajados*.

D3: ...El acomodado es aquel que no asume una responsabilidad que tenemos todos, cierto? De aportarle a la formación de estos chicos. Entonces fácilmente, si yo veo que el chico y la familia es muy conflictiva y me va a generar un posible conflicto, y yo no lo quiero enfrentar... entonces saco el cuerpo y me voy por los laditos y no firmo cuando tomamos determinaciones como grupo, no firmo porque primero le voy a preguntar a un abogado. Dos, puede ser una persona que no quiere asumir su responsabilidad y no ve un sentido, pienso yo, estoy tratando de una manera de explicar, no ve un sentido a esa parte de la labor que es inherente al maestro, al docente. Sino que solamente aquí vengo por recibir dinero y de hecho todos lo necesitamos, no digo que no, y vengo a cumplir una función, un horario y salgo y me voy. Pero allí, no se da cuenta...

D5: Eh... el acomodado jamás se va a vincular a nada de las situaciones nuevas, de los proyectos de la institución, son aquellos docentes que son indiferentes y apáticos a todo tipo de cambios y si llegó calidad bien, si no llegó también... eh... Están hablando de los nuevos proyectos bien, sino también. Para él no existe plan de área, mucho menos plan de aula, él da su clase como él quiere...

D2: Es que yo no quiero tener problemas en la secretaría, no quiero subir escaleras, entonces déjeme aquí, quieta o quieto...

E: Pero hay profesores que, digamos que son como, digamos relajados... que, o, digamos, cosas así pero llega el punto que se cansan y pueda que ellos se sientan y no digan nada y nos vean recochar pero ellos allí tienen su lista y ellos son el docente y nos colocan el 1 y el 1 al que esté jodiendo.

E: Pero digamos, él, si mucho, nos dice por ahí 3 veces que no molestemos, pero digamos, si nosotros seguimos, él ya no se va a seguir desgastando para que nosotros dejemos de molestar, pues digamos, hay profesores que dicen que si nosotros ganamos o perdemos el año, nos portemos bien o nos portemos mal, no le van a seguir pagando, digamos, menos ni más.

6.9.EL ESTILO IMPARCIAL DEL ÁRBITRO

El árbitro es un conocedor de las normas y las aplica a su criterio, entendiendo que este es justo y equitativo. Su decisión debe acatarse sin discusión. Sin embargo, en el mundo escolar, las decisiones deben ser explicadas, razonadas; los estudiantes las cuestionan y esperan, con derecho, que se les responda de manera argumentada. El estilo docente arbitral puede ser muy exigente en la aplicación de las normas, pero carece del necesario complemento que implica el cuidado de las relaciones con los estudiantes, del apoyo a estos. Le basta que las normas hayan sido socializadas y conocidas por los estudiantes, y, a partir de allí, se limitará a aplicarlas. Como lo afirma Caillaud (2013), se elimina así, una gran parte del enriquecimiento que produce el diálogo. Diferente será, si esas normas son construidas con participación de los mismos sujetos que las deben cumplir; pero en este caso se tratará ya de un estilo diferente.

D1: El medio no es malo, e inclusive está en una escala valorativa, está (...) cierto? Es, cómo yo ejerzo esa autoridad, cierto? Y ejemplo, nos enseñan algo de cómo yo ejercer la autoridad para que el correctivo, el muchacho no se vaya resentido, los árbitros, cierto? Antiguamente un árbitro sacaba la tarjeta amarilla y casi le pegaba el jugador, así fue... hmm, cierto? Psicología del árbitro. Si usted se ha equivocado y hay un sentimiento y usted va agresivamente y él está agresivo,

pues se está es recargando emocionalmente y si usted le dice al muchacho con rabia “le pongo un uno” y ya, el tono de voz, la actitud, cierto? Pero si el muchacho entiende que no hizo la tarea, no estudió, un uno en la escala valorativa, él lo va a entender, va a decir “me equivoqué” y puede mermar la situación del resentimiento que tengo ante el correctivo, cierto? “Le voy a citar a su mamá”, pero si yo no he hecho la parte disuasiva, persuasiva el muchacho se va a ir resentido y con una carga emocional peor, y ahí es como yo también tramito ese conflicto de decirle al muchacho “se equivocó, tiene una nota”, “se equivocó, puedo citar a su acudiente”.

D3: ...Creo que era Felipe o Robert uno de los dos... decía que es una construcción. Entonces llega un punto en donde los chicos ya conocen esas señales que usted decía y no hay necesidad de ejercerla de ninguna otra manera. Ya hay unos códigos establecidos, cierto? Dentro de un marco de respeto estoy hablando, pero también hay unos códigos cuando no hay ese respeto y el código cuando no hay ese respeto y autoritarismo es el grito, lo que decía F.... Pero cuando hablo de los otros códigos me refiero a que los chicos ya los conocen y conocen el estilo de cada uno de nosotros y entonces ellos ya van sabiendo...

D3: por eso... porque aplica la norma, cierto? La mitad, la vaina es así, ni pa' llá, ni pa' cá, venga, la vaina es así porque la norma dice esto, entonces no voy a hacer acá ni voy a hacer allá.

6.10. LOS RIESGOS DEL ESTILO PERMISIVO

Hay docentes que se acercan mucho a sus estudiantes, que los apoyan con la clara intención de ayudarlos a ser mejores; sin embargo, pueden tornarse poco exigentes con ellos, generándoles cierta convicción en el sentido de que pueden hacer siempre lo que les parezca. Es decir, no se les ayuda a comprender que existen unos límites a la libertad individual, indispensables para poder vivir con los demás. Estas actitudes pueden desvirtuar el propósito de la educación, de contribuir a la forja de espíritus libres, autónomos y responsables. En otros casos, la actitud permisiva roza con la negligencia.

M: Eeeh... pues frente a la forma de ella de educarnos, o sea, nosotros siempre como estudiantes buscamos un profesor, alguien que tenga pues esa voz de mando, de decirnos, de dar la clase normal, pero que siempre sea firme y sin recochar dentro del salón, entonces con ella ya es muy diferente, porque ella llega se sienta, ya es como que no tiene esa... cómo decir... silencio, o esas cosas que siempre nos dicen los profesores cuando llegan, cuando estamos en desorden o todas esas cosas, pienso que es muy suave la forma de ser de ella frente a los estudiantes...

E: No, digamos que no, digamos que nosotros ya nos hablaron y digamos como que no captamos el mensaje, y seguimos nosotros... ellos nos dan a entender eso, nosotros a ustedes le explicamos y les damos a entender, pero si no aplican a nosotros no nos van ni siquiera a bajar el sueldo porque no entiendan y nos explican miles de veces, pero digamos nosotros como que no, y seguimos jodiendo y jodiendo, pues porque creemos... no... que esta clase es fácil, entonces hacemos lo que nos da la gana.

6.11. LA IMPORTANCIA DEL ESTILO LÍDER

Al comenzar el año lectivo los estudiantes inician un viaje, conducidos, en cierta forma, por un guía que es el maestro. Si este asume un rol de verdadero guía, de líder, ellos seguramente lo seguirán. Como el liderazgo depende mucho del carisma del líder, el rumbo hacia el que el grupo será conducido, dependerá de la personalidad y de los valores del docente. Podría tratarse de un liderazgo democrático, pero podría ser también un liderazgo autoritario. Generalmente, el maestro líder logra convocar y comprometer a sus estudiantes en algún proyecto significativo para ellos, de tipo académico, deportivo o recreativo. Los niños y los adolescentes –sobre todo- saben reconocer la importancia de estos liderazgos que les permiten fortalecer sus relaciones con los otros integrantes del grupo. El líder tiene mando, demuestra confianza en sus estudiantes y les estimula por los logros que alcanzan o cuando se presentan fracasos en sus vidas. Frente a los conflictos, actúa, no se queda al margen.

E: Una vez que estábamos como en un compartir entre los dos salones entonces comenzó el alegato llegó la profesora X vea que se pusieron a hablar y solucionó el problema apenas estaba empezando lo cortó de raíz para que no surgiera a mayores ni a peleas.

E: Gritó, hizo un gesto se metió, uso su autoridad

6.12. EL ESTILO MEDIADOR

Todos los docentes y directivos docentes casi siempre fungen como mediadores. Frecuentemente, en las aulas o en el patio de la escuela, los docentes deben intervenir para procurar la solución de conflictos que se presentan entre estudiantes, o entre estos y otros docentes. La mediación ha sido clasificada como uno de los mecanismos alternativos de solución de conflictos; desde este punto de vista, la mediación es un procedimiento, una técnica para contribuir a la convivencia pacífica. Otros, la consideran como una aportación cultural a la sociedad actual que debe reconocer y aceptar la multiculturalidad y la diversidad humana (Boqué, 2002, p. 24). La nueva Ley de Convivencia escolar ha designado formalmente como mediadores a los educadores colombianos (Artículo 21, Ley 1620 de 2013). El maestro mediador puede no ser un demócrata de hondas convicciones, pero al menos reconoce el valor de los procedimientos que buscan el tratamiento pacífico de los conflictos, mediante el diálogo y la negociación. En realidad, es un líder que tiene unas habilidades sociales como escuchar activamente, respetar, ser asertivo y tolerante, ser justo y ecuánime. Para creer en el valor de la mediación y actuar como mediador, debe confiar en que la palabra de los otros, de los estudiantes en particular, tiene un valor y que se pueden construir acuerdos con ellos.

E: Yo tengo una que pues de pronto es lo que ocurrió el año pasado, el tratado de paz, y ojalá este año siga así de pronto el docente que lo hizo ya no esté, pero ojalá siga, y nosotros tenemos de hecho como se llama eso, un decálogo del buen trato entre estudiantes entre docentes y estudiantes, entonces pasó ese día que sí se fue a mayores, sí hubo una niña que agredió un niño afuera del colegio y fue horrible porque todo el colegio se fue como si fuera a haber pelea, pero no hubo, y los docentes se dieron cuenta de eso y se pusieron de armas tomar, y le dieron importancia que se merecía eso. Suspendimos clases, muchos docentes donaron

sus clases... no si por mí no hay problema, suspendimos como 2 o 3 horas de clase y pasamos... a lo último no nos hicimos 10 y 11 los mejores amigos porque nosotros no queríamos tapar el sol con el dedo tampoco, pero sí hubo... hicimos actividades juntos y de pronto les dejamos una enseñanza a los que nos quedamos y a los de grados más inferiores porque pasamos cada uno, uno de décimo y uno de 11 por cada salón, diciendo... nosotros hicimos esto y esto, pero también aprendimos esto y queremos dejarles este decálogo y lo pegamos de cada salón, entonces fue de un problema súper grande, ya quedó algo tan mínimo, que nosotros 11 de ahora no tenemos esa actitud con de pronto los de 10°.

E: El mediador ya que toma la opinión de las dos personas o de las diferentes personas si son más de dos y lleva a un solo camino que es el de la reconciliación y que todos queden conformes y satisfechos con lo que el mediador hizo y que no queden ningún resentimiento

E: También el mediador que pase de ser indiferente a que investigue y trate de buscar el porqué del problema, así sean 2 o tres personas, más de dos que tenga esa capacidad de poder resolver que todos creen acuerdos.

D5: Pues sí, la práctica, pero yo creo que también es necesario capacitarse, también es necesario actualizarse, o sea es supremamente importante que... Sí, es cierto que la práctica nos da y el empirismo nos genera, eh... unos grandes aprendizajes pero de todas maneras es importante la capacitación, las idas a talleres que nos permitan mejorar ese tipo de cosas, no? A nivel de la Secretaría hubo como, hace cinco años, hubo como un boom de la mediación escolar. Entonces hicieron ese año diplomados, nosotros de aquí del colegio varios fuimos, e hicimos el diplomado de mediación escolar, luego en la Univalle también, pues

diplomados y eso... Eh... pero pues lo que debería no es solo capacitarnos sino que llegáramos a que lo lleváramos realmente a la práctica, no? Yo creo que de eso se trata.

D5: Si acá nosotros empezamos a escuchar, a darle el puesto al estudiante como un ser humano, no? Escucharlo, educarlo, asesorarlo, acompañarlo, brindarle herramientas pedagógicas, eh... los que no asumen esa actitud no tienen otro camino sino decir “sss debo... porque es que ahí la mayoría hala”, entonces yo si digo que podemos hablar de un estilo institucional, claro un lineamiento. Sí, podemos tener el docente mediador, cierto? El docente eh... que escucha, cierto? El docente con firmeza, porque de una u otra manera, uno esos componentes, esas características, uno en el quehacer pedagógico lo gana.

E: Bueno yo me baso, yo me baso solo en un estilo, el que pienso yo que es el único estilo de manejar y resolver un conflicto, y lo dividí en 5 partes: la primera parte es de acordar y negociar, que las dos partes de conflicto estén de acuerdo en solucionar el problema; la segunda es realizar una exploración de sus intereses y puntos de vista y posiciones, que las dos partes den a entender sus posiciones y sus puntos de vista frente al conflicto; la tercera es encontrar puntos comunes; la cuarta, proponer opciones en la que todos resulten beneficiados, y la quinta elaborar un acuerdo que incluya dicha solución y sus beneficios

Los estudiantes suelen valorar notablemente a los docentes que se comprometen con ellos al participar en procedimientos de mediación que les ayudan a encontrar soluciones a sus conflictos, así, al comienzo, resulte un poco difícil.

E: Para mi ese estilo de profesor, docente, que nos ayude pues a resolver el tema de diferencias, de conflicto, sería ese que nos incluya, que nos haga percatar qué está malo y cómo es la mejor manera de solucionarlo: por ejemplo con talleres, charlas, mesas redondas y que nos haga percatarnos de otras cosas que están mal hechas.

6.13. LAS CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO DEMOCRÁTICO

No bastan las ideas democráticas, es necesario algo más para que fluya en el maestro el estilo democrático. ¿Qué llevó a un maestro, reputado como ejemplar defensor de los derechos humanos, a reaccionar ante una niña de grado décimo que sacó el celular en un momento de la clase, expulsándola fulminantemente? Como decía Ortega y Gasset, es necesario que las ideas se conviertan en creencias, y que estas se vuelvan hábito, práctica cotidiana: “Tenemos estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas, las somos” (1984, p. 38). Puede tener el maestro muy buenas competencias cognitivas sobre lo que es la democracia y todo lo que ella implica, pero puede carecer de algunas competencias emocionales, de ciertos valores indispensables para hacer prácticos los postulados democráticos. Le faltó paciencia, le fue imposible dominar sus emociones. La tarea no es fácil, los retos cotidianos de los maestros son muy complejos y diversos. Hay que comprender al niño y al adolescente en su situación específica, hay que estar dispuesto a ponerse en el papel del estudiante cuando comete una falta, a ser empático con él, a entender que se trata de un sujeto de derechos, de una persona que merece todo el respeto que el mismo docente amerita; hay que comprender muy bien el sentido de las sanciones o medidas correctivas establecidas en el manual de convivencia. Quizá, como en el caso siguiente (Morales, 2011, p. 56):

–Veamos, Yasmín, lee tu respuesta.

–No la hice– dijo ella.

El docente replicó:

– ¿Por qué no la hiciste?

Y ella respondió:

– ¡A usted qué le importa!

Un silencio sepulcral se impuso en el salón del grupo Nueve-2, mientras el docente apenas atinaba a hacer algún gesto o a decir una palabra, paralizado todavía por esa frase que él no estaba acostumbrado a escuchar. Miró por un momento a Yasmín, percibió en sus ojos una mirada de ira, retadora, mientras mantenía su cabeza enhiesta. Por la mente del maestro cruzó la idea de sacarla del salón, ordenarle que se fuera y no volviera más, hacerle sentir que en la clase mandaba él y que no iba a tolerar de ninguna manera su altanería y patanería. Pero en un instante, al mirar de nuevo la figura delgada y casi tierna de aquella niña de cabellos castaños, largos y sedosos, decidió que no diría nada.

Los valores y las actitudes inherentes a un estilo democrático, los resaltan los mismos docentes y estudiantes desde su propia experiencia, pero hay que resaltar que, si este es el estilo más favorable para la construcción de una convivencia pacífica, debe encarnar valores tales como la confianza, el respeto, justicia, libertad, amor, empatía, solidaridad, verdad, y un compromiso muy especial con el ejercicio y la difusión de los derechos humanos.

E: Tiene que tener unas características, no? Tiene que ser líder nato, tiene que tener tolerancia, tiene que ser... tiene que tener el valor del respeto, pero también tiene que saber darlo, tiene que saber que todas las personas son diferentes y tiene que...

E: Autoridad, habla recio, duro.

E: Autoridad, liderazgo; sí, respeto, respeto..

E: No, es muy diferente al miedo, es respeto...

E: Diría yo que la confianza, ahí es donde viene a influir la confianza, para hablar uno con el docente, pues que no lo vea uno como el docente, sino como el amigo, como una persona que uno pueda confiar, no? Con el compromiso de ayudar a solucionar el problema.

E: Y cuando uno ve a un profe, uno ve a veces, ve a un profesor, uno no solamente lo ve como un profesor sino como un amigo, cuando uno necesita hablar con ellos, pues ellos le prestan como atención, como uno comparte más aquí que en la casa, no?, uno ya confía mucho en ese profesor, voy a contarle los problemas de la casa porque uno a veces viene con conflictos en la casa, y uno no quiere que nadie le hable, uno quiere desahogarse; entonces, como uno ve cómo los profesores... no, este le tengo más confianza, voy a desahogarme con él, uno cree más a los profesores, como profesor o como amigo...

E: Pues digamos, hay profesores en que, digamos, uno está molestando en el salón y con tan solo tener la presencia de ellos, sin que nos digan nada, nos tenemos que callar, y ya ahí todo el mundo, cuando apenas uno vea que él va llegando, uno corre a sentarse.

E: Pues yo pienso que no es así, yo pienso que la forma de ella de educar es

diferente, ella plantea su forma amable de que todos se unan con ella y así dar una mejor clase; ella no es como esa persona que impone sus reglas, no; ella es sociable y como ella es de sociable, sí, abierta y sociable, así quiere que todo mundo sea, que como es agradable, quiere que todo mundo se integre y así dar una mejor clase.

D2: o sea en lo que de pronto a veces, lo que más se presenta es que al muchacho le gusta llamar la atención, en el sentido en que hasta uno se deja llevar por eso. Busca es como interrumpir la clase para empezar como el enfrentamiento con ellos de esa manera. Entonces es simplemente cómo uno puede abordar esa parte y, sin necesidad de terminar la clase. Simplemente uno se acerca y... “ahorita hablamos”. Entonces ellos a veces, dependiendo del profesor, de lo que... le buscan el lado flaco y les sirve como para...

A veces, poner en práctica ciertos principios como el interés superior del niño, la prevalencia de sus derechos, ser sujeto de derechos, se torna algo altamente conflictivo para el docente, que tiene la necesidad de aplicar las normas de disciplina y ejercer su autoridad, para lograr que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se puedan desarrollar de la mejor manera. El éxito dependerá, como ya se ha dicho, de las convicciones, de las creencias, de los valores que informen el ser del maestro.

D3: No, no... eh... la jerarquía, cierto? La posición que tenemos cada uno y las funciones y roles que cada uno tenemos. Eh... que yo tenga los mismos derechos que Y..., no significa que yo pueda hacer con Y... lo que yo quiera, ni que Y... va a hacer conmigo lo que quiera....

D3: Ciertó? Que mis alumnos tengan los mismos derechos que yo y los mismos

deberes no significa que yo pueda hacer con ellos lo que yo quiera y que ellos puedan hacer conmigo lo que ellos quieran. Entonces tal vez se mal interpreta eso y el concepto es ‘ah, como el profesor no me puede gritar entonces yo lo puedo gritar’; es recíproco. Y entender que una cosa es que tú y yo somos seres humanos y otra cosa es que tú eres un estudiante y yo soy tu maestro.

D1: en el estilo del que hablábamos antes, en el estilo de que lo que el profesor decía era palabra de dios, se hacía, se cumplía y en la casa se reforzaba esa... lo del docente, cierto? Y ahorita no, ahorita se rompió ese paradigma y ya hay un derecho más de igualdad, de ser escuchado. Antiguamente el papá iba a la escuela o al colegio a averiguar cómo iba su hijo, “vea, que molestó, que fue indisciplinado, que va reprobando asignaturas...”; en la casa..., ahorita, encontramos padres de familia que también cuestionan y eso me parece a mí interesante, no? Bueno, por qué, profe? Por qué... la tarea? Esas preguntas se obviaban.

D2: Yo creo que para evitarnos esos dolores de cabeza que usted mencionaba de que la Corte Constitucional se metió dónde no debía, la psicología se metió donde no tenía que meterse y de la manera que dio, no un apoyo, sino que intervino de mil maneras, creo que uno debe crear su estilo propio. Y el estilo propio no riñe con toda esta normatividad, porque vuelvo a mi discurso inicial: esta normatividad se crea para atender todos esos vacíos que hay en la sociedad, para regularla. Entonces si uno sabe cuáles son las dinámicas y uno trata de reflexionar, aquí lo han dicho mis compañeros, reflexionar sobre este quehacer diario, el camino es ese, crear un mecanismo propio de respeto profundo por los chicos. Obviamente, F... lo decía y tiene toda la razón, a veces uno cae en esos huecos, baches y uno reacciona decía Y... y bueno, vuelvo al camino. Pero es, el alejarme no quiere decir desconocer para vivir en este mundo social, pero yo por lo menos creé mi

propio estilo con los chicos, y ahí hay exigencia, y a veces hay que levantar el tono moderado, pero firmeza en el tono de voz, pero no caer en el insulto ni en amedrentar como el ejemplo que daba F..., que sí, yo sí le soy directo, mijo. Sí, pasa en este colegio...

D5: Yo pensaría que es obvio que existan y se hayan generado cambios porque la sociedad ha cambiado, ha evolucionado. Bueno, evolucionado, e involucionado en otras cosas, por lo tanto... en la manera como nosotros fuimos educados y con todo el respeto que nuestros docentes y nuestros padres se merecen, hoy en día es muy diferente porque la participación ciudadana llegó a la población en general y obviamente la escuela no podía estar ajena a ese cambio nacional, hablemos a nivel nacional, entonces la escuela también tenía que hacer una, un tipo de campo o de territorio donde se diera también la participación, en el estudiante, en los padres de familia, en los mismos docentes que podemos pues también generar cambios y nuevos proyectos en la institución. Pero lo difícil, o yo diría no lo difícil, lo complicado es que apenas nosotros, o sea, como cambió tanto la generación y nosotros somos formados de una manera, nosotros ahorita nos estamos reformando frente a cómo tratar estos nuevos muchachos, cómo estos muchachos ya tan participativos, que todo preguntan, todo analizan, todo cuestionan y nosotros en nuestra época no cuestionábamos y si cuestionábamos era muy poco porque obviamente teníamos, lo que decía la profe, lo que decía la señorita de disciplina, porque siempre era la señorita de disciplina y ya pare de contar. Nosotros no teníamos pues, opción de refutar muchas cosas, en cambio nuestros estudiantes sí! Y eso nos ha hecho a nosotros como docentes, o yo diría, desde mi campo, mi percepción personal, mi vivencia como docente, eso nos ha hecho poner a nosotros en varias ocasiones como a tambalear, porque hay momentos en los que realmente uno no sabe cómo manejar ciertas situaciones, porque nuestros muchachos son totalmente diferentes a lo que nosotros éramos en esa época. Por lo tanto la exigencia hoy en día nos pone, nos compromete...

El maestro actúa con lo que es, frente a sus estudiantes, no solo con lo que sabe. La manera como él *habita* el salón de clase, los pasillos, el patio de recreo, su *postura*, es percibida por los estudiantes de determinada manera. "...enseñar exige jugar un rol, y que tiene varias maneras de asumir este rol y de habitar el espacio de la clase. El maestro debe apoyarse en los recursos seductores de las artes y del teatro: el cuerpo se constituye en escena y puesta en escena del saber", afirma Prairat (2013). Esa manera esa postura, tiene que ver con el uso de la voz, con sus gestos, con sus desplazamientos y hasta con la forma de vestir; igualmente, con la manera como distribuye y organiza el espacio para el trabajo de los estudiantes. Desde ahí, se juega el estilo.

D2: El muchacho identifica cuando un docente le habla a gritos o cuando un docente le habla con firmeza. Que ha aumentado el tono de voz y en esos momentos se hace en el ámbito social, pero él lo identifica, cuándo el docente le está gritando, agrediendo, como tal o cuando el docente le habla con firmeza y con rectitud porque ha dado una instrucción varias veces y no la cumple. Entonces él también identifica esa parte, no?

E: Yo tengo algo que decir frente a la postura; de pronto nos enfocamos solamente en la voz y de pronto dicen, no la profesora que más habla duro o el profesor que más habla duro es, es forma de autoridad porque habla duro entonces tiene una voz fuerte y nos dice bueno estoy aquí; con respeto y todo nos hace ver las cosas, pero yo pienso que en la postura también se da desde que el docente entra al aula de clases, al salón de clases. Vamos a hacer una comparación, sin dar nombres: está el docente que entra, se queda parado, buenos días estudiantes, cómo están, vamos a dar el tema de hoy... ta ta ta... se sientan sacan el cuaderno; mientras que hay docentes que de pronto entran y se sientan, empiezan a *ventiarse*, toman

agüita, mandan a estudiantes de pronto a que les traigan agua; entonces también es en esa parte de pronto, en cómo se sienten ellos y cómo hacen que nosotros los veamos desde la forma en que se visten, hasta la forma en que caminan y entran al salón.

Si el maestro ha tenido la oportunidad de acercarse al análisis de la realidad que viven hoy el niño y el adolescente, quizás le sea más fácil comprender y asumir respetuosamente cierta irreverencia o insolencia de su parte sin que ello le genere gran perturbación. Si no le es extraño el concepto de *resistencia*, del que habla Giroux (2013), tal vez pueda adentrarse más fácilmente en el diálogo con ellos, armado de paciencia y dispuesto a escuchar atentamente la voz de la rebeldía que se ha expresado en los actos de indisciplina o de irrespeto de sus pupilos. Y para ello no necesita abandonar una posición de alta exigencia, lo que sí es necesario, es combinarla con actos de apoyo y acompañamiento, de cuidado, dirán otros; es el acompañamiento, indispensable para que el docente pueda conocer más de cerca lo que piensan y lo que sienten sus estudiantes.

E: Pues yo he conocido estilos de maestros, que el problema ocurre, entonces se sientan a hablar con los estudiantes y dialogan hasta llegar al punto de que se arregle el problema sin que ninguno de que las personas implicadas salgan con, queden satisfechas; estuvieron dialogando con el profesor, entonces todo lo que dijo el profesor les ayudó y arreglaron el problema, y cada una de las personas quedaron satisfechas.

E: Pues yo pienso que el que dialoga y, pues, ahí mismo actúa porque, en sí, vos podés tener un conflicto y entrar a dialogar, pero si no se hace nada, entonces se perdería eso, y sería el conflicto igual...

D2: Quiero abonar y me identifico plenamente y la verdad has dicho una palabra

clave que es el acompañamiento, porque siempre hay conflictos latentes, no? Acá en la tienda, en el parque, hay un conflicto latente, en un salón. Ahí ese acompañamiento permite que ese conflicto no se materialice como tal. Ese acompañamiento es trascendental.

D1: Pues hay uno muy simple y que es sencillo y sobre todo por el tipo de población en la que estamos que son adolescentes y pre-adolescentes y es...la creación de identidad dentro de las aulas y dentro de la institución genera unos conflictos desde una normatividad que les exige un ser, desde su... imaginario de la comunidad, de cómo deben ser y desde su propio y auténtico ser como... Entonces tienen estos tres conflictos, que puede ser un conflicto interno, un conflicto entre un compañero o entre varios compañeros o incluso entre salones, cierto? Dependiendo de cómo estos tres factores estén afectando el muchacho. Yo diría que ese es un conflicto típico que tenemos aquí.

El docente dispuesto a practicar el estilo democrático tiene en cuenta también la situación de la familia del estudiante, la soledad en la que este a veces queda, gracias a las vicisitudes familiares. Así, cuando se esté evaluando su desempeño en las comisiones de evaluación y promoción, no se atreverá a pedir que *se vaya al grano*, para exigir a los demás docentes que dejen de hablar *tonterías* acerca de los problemas familiares y personales que han afectado al estudiante.

D5: Bueno, yo apoyo lo que dice F... frente a eso, pero también, yo diría que más que crisis de autoridad hay una crisis... cuando se generan crisis en las escuelas y en las instituciones es debido también, o una causa para mí, es el ausentismo de padres, la ausencia y el acompañamiento de los padres de familia, y, que hacen parte de esta comunidad educativa, obviamente genera mayores conflictos en las

instituciones porque los muchachos... muchos de nuestros muchachos tienen... eh... muy poca, eh... compañía, muy poca presencia de sus padres y de autoridad en su casa, autoridad no vista desde la parte de autoritarismo, sino autoridad en el acompañamiento, en la orientación y guía que debemos ser los adultos para los jóvenes. Entonces pensaría que eso genera y ha generado y yo lo veo constantemente, conflictos en las escuelas, los muchachos vienen...

D5: Sí, y lo tiene que hacer la escuela y entonces obviamente ya los eh...parámetros y las pocas bases que traen los muchachos, es bien complejo pues ubicarles frente... entonces por eso son a veces como tan apáticos a la norma algunos, también otros son apáticos hasta a su propia formación, porque pues no tienen, no han cogido, no han tenido un acompañamiento integral. Me parece que eso también es, es...una causa fuerte para las crisis que se generan en las escuelas.

Tramitar los conflictos con un estilo democrático exige que el docente respete el debido proceso, sí, pero esto no basta. Claro, hay que notificar al estudiante de la falta cometida, a sus acudientes si fuere necesario, hay que escuchar sus descargos, presentar las pruebas, presumir su inocencia, etc. Sin embargo, se requiere algo más que dejar constancias en el observador del alumno, ese algo más implica la dedicación de un tiempo al análisis y la reflexión sobre los actos dañinos u ofensivos realizados. Por esta vía se puede llegar a aplicar procedimientos verdaderamente reparativos o restaurativos, e ir más allá de la aplicación de la mera sanción, teniendo en cuenta la palabra de las víctimas, si las hubiere, pero también de los ofensores o transgresores. Podría llegarse, incluso, a lograr verdaderos momentos de sanación para las personas conflictuadas, mediante la realización de acuerdos favorables a las partes. Ello requiere que en el manual de convivencia se incluyan los procedimientos y las medidas correctivas de tipo restaurativo. No obstante, se podrán también aplicar las medidas de tipo punitivo, pero en un marco en el que el ofensor haya aceptado, posiblemente, la responsabilidad por los

actos realizados y se haya comprometido a no repetir los actos dañinos y a reparar a quienes hubiese dañado. Esto es avanzar en el camino de la formación de la autonomía y de la autodisciplina. A ello contribuye también el proyecto de aula que involucra a los estudiantes en la construcción de las normas, desde el comienzo del año, elaborando una especie de contrato – en el lenguaje de Reboul- en el que aparezcan claramente los compromisos asumidos por las partes, los estudiantes y el docente. Periódicamente se pueden hacer los balances acerca de cómo se está cumpliendo el contrato o los acuerdos, realizando asambleas de aula en las cuales los estudiantes serán protagonistas muy activos. *Norma consensuada, norma aceptada*. Y no debe olvidarse que la alta exigencia, que enseña a los aprendices a respetar ciertos límites en la convivencia, no es incompatible con una pedagogía de la confianza, del apoyo, del cuidado y de la cooperación.

D1: El prefecto de disciplina, eso era y aplicaban sus correctivos, en ese entonces el castigo. Ahora la diferencia que yo veo en el trámite del conflicto, es que ya a los muchachos los tratamos como actores. Como seres humanos que tienen derecho a ser escuchados, cierto? A expresar por qué lo hizo, cierto? De una forma equivocada o no y le dan a usted la posible solución y la oportunidad de cambio y a comprometerse a no reincidir en esa situación. Esa es una como de las diferencias que yo noto en que todo tiempo pasado fue mejor.

No es difícil percibir, en esta y en otras instituciones educativas, que el estilo docente que propicia el mejoramiento de las relaciones interpersonales, del ambiente escolar, es el estilo democrático. Si antes abundaban las personas que aceptaban los tratos autoritarios y hasta arbitrarios, por respeto a la autoridad de la que provenían, esa no es ya la situación y así lo han resaltado los estudiantes y los docentes que participaron en los grupos de discusión, en las entrevistas y en las encuestas realizadas. La globalización del conocimiento y de la información que caracteriza a la sociedad actual,

desde las últimas décadas del Siglo XX, ha influido poderosamente en las mentes y los espíritus de los estudiantes, los docentes, los directivos y los padres de familia que conforman la comunidad escolar. Ella es la sociedad de los derechos humanos, al menos como un referente utópico por el que es indispensable trabajar día a día, especialmente en el mundo escolar, donde todavía se forman los niños y los adolescentes que serán los adultos del mañana. Las disposiciones constitucionales y legales de Colombia confirman este compromiso de carácter obligatorio; “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia;...”, prescribe el Artículo 67 de la Carta Magna. Así, los encargados de la noble misión de educar a las nuevas generaciones, no pueden practicar la arbitrariedad, ni el autoritarismo, que riñen con los propósitos de orden superior aquí enunciados.

De otro lado, la teoría pedagógica que sigue los lineamientos de la pedagogía libertaria, en el sentido de formar a los aprendices en la autonomía y la libertad, apunta justamente a la difusión y consolidación de estilos docentes que respeten profundamente la persona del estudiante, que lo consideren sin tapujos como un sujeto de derechos, digno de protección y de acompañamiento que contribuya a liberar y a desarrollar todas sus potencialidades. Hacia esta meta apunta el estilo democrático, descrito y analizado en este trabajo.

Además, la formación del ciudadano activo, que se asuma como sujeto de su propia historia, supone la imperiosa obligación de que los niños y los adolescentes hallen en la vida escolar los espacios necesarios para adquirir los valores y principios de esa formación ciudadana. El marco teórico utilizado ha permitido visualizar nítidamente la imposibilidad de que personas que crecen en medios autoritarios, como sujetos de una educación heterónoma, sean luego los ciudadanos autónomos, libres y portadores del pensamiento crítico propio de la sociedad democrática, justa, igualitaria y respetuosa de las libertades y demás derechos humanos. Justamente, esta sociedad no puede aceptar las

imposiciones autocráticas, que desprecian los acuerdos, los consensos, que las leyes suelen representar, como expresión de una voluntad colectiva, que trasciende los intereses de un individuo o de un grupo. El estilo docente democrático es aquel que puede contribuir mejor a la materialización de este noble propósito.

Se presentan enseguida los resultados de la encuesta aplicada a unos estudiantes de los grados octavo, noveno, décimo y undécimo, los cuales se pueden correlacionar con las percepciones expresadas por docentes y estudiantes en los grupos de discusión y en las entrevistas realizadas.

**7. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE ESTILOS
DOCENTES APLICADA A LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA CIUDAD MODELO**

**7.1.ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE LOS ESTILOS DE LOS
DOCENTES PARA TRATAR LOS CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y MEDIA**

Fecha _____

Grupo _____ Jornada _____

Esta es una lista de afirmaciones. Señala en cada caso la frecuencia con que tu profesor manifiesta una actitud determinada. Marca con una **X** en el casillero que corresponda.

Recuerda que debes marcar todas las afirmaciones.

	Descripción de actitudes de los docentes	Totalmente de acuerdo 1	De acuerdo 2	Totalmente en desacuerdo 3	En desacuerdo 4
1	Muestra respeto por todos los estudiantes.				
2	Presta poca atención o ignora las intervenciones o preguntas que hacen los estudiantes.				
3	Se impacienta o se molesta cuando los estudiantes hacen algunas preguntas en la clase.				
4	Les felicita cuando intervienen en clase o hacen preguntas del tema.				

5	Tiene en cuenta la opinión de los estudiantes				
6	Propicia la realización de acuerdos con los estudiantes				
7	Es claro y firme para tratar los conflictos pero no abusa de su autoridad				
8	Cuando se presenta un conflicto, él mismo trata de solucionarlo escuchando a las partes				
9	Cuando hay un conflicto suele llamar a otra autoridad para que lo solucione				
10	Cuando un estudiante hace indisciplina, se limita a aplicar las normas sin mucho diálogo				
11	Le interesa más el castigo de quien ha cometido una falta, que el cambio de actitud de este				
12	Permite que los estudiantes dirijan actividades en el aula (académica, cultural, grupal).				
13	Sólo se interesa en desarrollar la clase que ha preparado sin tener en cuenta la opinión de sus alumnos.				
14	No presta mucha atención cuando algún estudiante está en dificultades o tiene problemas.				
15	Observa y orienta el trabajo que realiza cada uno de los estudiantes.				
16	Utiliza gestos, palabras o acciones agresivas (pueden ser amenazas, maltrato) para corregir				
17	Frecuentemente deja pasar los problemas que se presentan en la clase sin interesarse en su solución				
18	No se interesa mucho en los conflictos que se presentan entre los estudiantes				
19	Es muy permisivo con los estudiantes y estos saben que pueden hacer lo que quieran				
20	Se preocupa por dialogar con los estudiantes fuera de clase y atiende sus inquietudes				
21	Maneja bien las interrupciones de clases que realizan algunos estudiantes, interviniendo oportunamente				

22	Es respetuoso de las diferentes características de los estudiantes.				
23	Valora a los estudiantes como personas.				
24	Me siento tranquilo para participar y compartir mis ideas en las clases.				

Fuente: De producción propia.

Se aplicaron 75 encuestas a estudiantes de diversos grados, 35 en grados octavo y noveno, y 40 en grados décimo y undécimo. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 13 y los 16 años en los grados octavo y noveno, y los 16 y 19 años en los grados décimo y undécimo. La tabulación realizada muestra un marcado predominio del estilo democrático entre los docentes. Las respuestas de los estudiantes a los interrogantes implícitos en cada una de las afirmaciones realizadas, permite inferir ciertamente cuál es la tendencia en las actitudes de los docentes. La tabulación de los datos efectuada, muestra que la mayoría de los docentes es percibida como practicante de un modelo democrático.

Se analizan a continuación las respuestas obtenidas en cada ítem, utilizando los porcentajes asignados a cada una de las alternativas propuestas, a saber: totalmente de acuerdo, de acuerdo, totalmente en desacuerdo, en desacuerdo. Muestra respeto por todos los estudiantes.

7.1.1. GRÁFICOS ENCUESTA A ESTUDIANTES SOBRE LOS ESTILOS DE LOS DOCENTES PARA TRATAR LOS CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA

Pregunta No.1



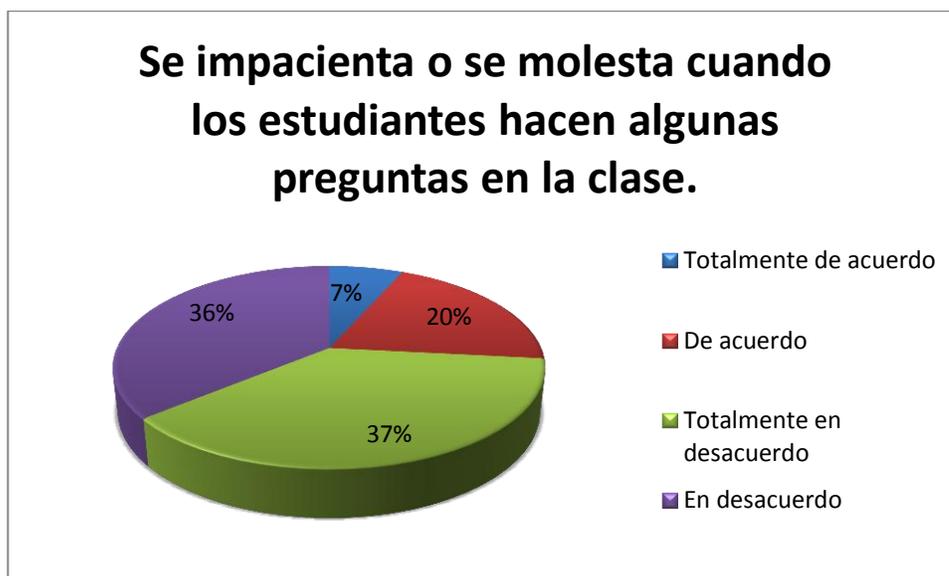
Casi unánimemente los estudiantes manifiestan sentirse respetados por los docentes. El respeto es un importante indicador de las actitudes democráticas y un eje garantizador de la práctica de los derechos humanos, ese mínimo ético de las relaciones de convivencia.

Pregunta No. 2



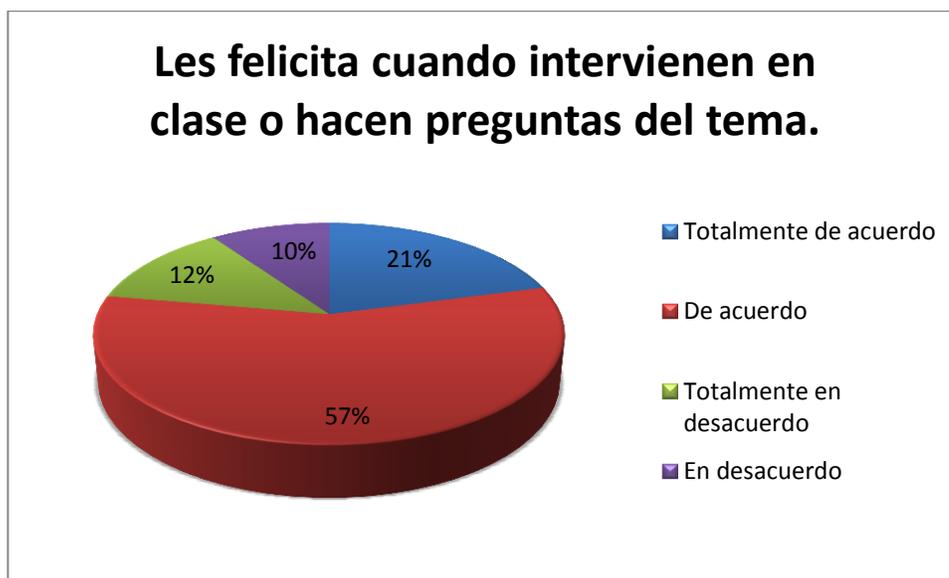
Esta afirmación fue respondida por 36 estudiantes que manifestaron estar de acuerdo, número que es muy significativo en relación con el número de encuestados. Totalmente en desacuerdo manifestaron estar 15 estudiantes y en desacuerdo 24. Este dato amerita una investigación acerca de sus causas, dado que un 33% de los estudiantes han expresado que se sienten ignorados o poco atendidos por los docentes, cuando hacen preguntas. El valor de la escucha activa es otro importante indicador del comportamiento democrático.

Pregunta No. 3



No es demasiado alto el porcentaje de estudiantes que perciben molestia o impaciencia en los docentes, cuando se les hacen preguntas en clase; sin embargo, el dato es significativo, si se relaciona con la pregunta anterior, referida a los valores de la escucha y la atención. Al parecer, algunos docentes se molestan cuando los estudiantes les preguntan cosas en clase.

Pregunta No 4.



Un 88% de los estudiantes resalta que sus docentes utilizan el estímulo positivo, cuando ellos participan en clase. Se sabe que el refuerzo positivo es una expresión del apoyo, del cuidado y del acompañamiento que están dispuestos a brindar los docentes a sus estudiantes, no solo a quienes tienen altos logros en sus aprendizajes, sino también a aquellos estudiantes que fracasan o presentan bajos desempeños.

Pregunta No. 5



Casi por consenso, los estudiantes están de acuerdo en que su opinión es tomada en cuenta por los docentes. La palabra de los estudiantes es valorada; ello estimula la autoestima y la participación activa, valores muy importantes en la formación de las competencias ciudadanas.

Pregunta No. 6



Un 26% de los estudiantes manifiesta que los docentes no propician la realización de acuerdos con ellos. Este dato podría tomarse como la expresión del disenso propio de la sociedad democrática, sin embargo, es importante indagar, en la comunidad educativa, cuál es la fuente de esta percepción, pues el estilo democrático debe estar dispuesto a empoderar a los estudiantes en el proceso de realizar acuerdos, tanto sobre los aspectos del aprendizaje y el currículo, como sobre el tratamiento de los conflictos y de la indisciplina.

Pregunta No 7.



Pregunta No 8.

Los estudiantes perciben en un alto porcentaje, que sus docentes son claros y firmes para tratarlos, pero no son autoritarios, no abusan de su autoridad. Esta es una garantía del respeto por la dignidad de la persona, a su vez, soporte de la convivencia democrática.



Pregunta No. 9

Los docentes se acercan a los estudiantes, los acompañan, no son indiferentes a sus problemas y conflictos, y dialogan con ellos. El diálogo es esencial en la comunidad educativa que se repunte democrática. Así lo percibe el 90% de ellos: sus docentes son dialogantes y actúan para apoyarlos.



Pregunta No. 10

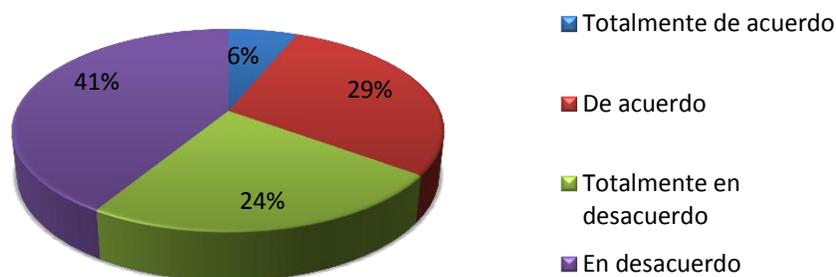
En este caso, un 62% de los estudiantes dijeron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo con que los docentes remiten el conflicto a otra persona o autoridad. Ello quiere decir que el maestro tiende a entregar a otros la responsabilidad por el manejo de los conflictos. Sin embargo, es muy posible que la interpretación de los estudiantes haya sido mediada por la observación que ellos hacen de cómo los docentes remiten los casos a la coordinación o al director de grupo, lo cual también está previsto en el manual de convivencia. Esto se corrobora, al observar el sentido de las respuestas al ítem que hace referencia al tratamiento dialogado que el docente da a un conflicto cuando este se presenta, por sí mismo, el cual mereció respuesta casi unánime en acuerdo o totalmente de acuerdo.



Un número significativo de estudiantes estuvo totalmente de acuerdo (9%) y de acuerdo (29%) con esta afirmación. Así entonces, un buen número de estudiantes percibe que no hay mucho diálogo a la hora de aplicar las sanciones. Algunos docentes pueden estar actuando como árbitros, al aplicar las normas correctivas.

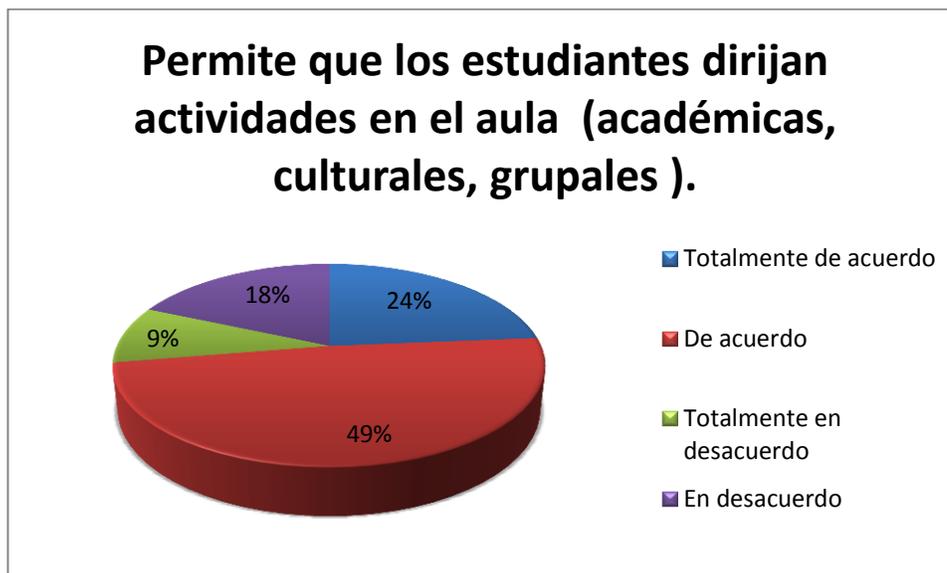
Pregunta No. 11

Le interesa más el castigo de quien ha cometido una falta, que el cambio de actitud de este



Pregunta no. 12

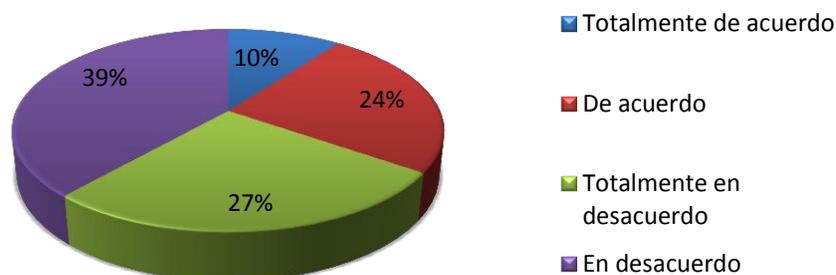
El 65% de los estudiantes siente que sus docentes se interesan más por el cambio de actitud de los estudiantes transgresores de las normas, no solo por castigar a estos. Este es un postulado relevante de la justicia restaurativa, fundamento de actitudes y comportamientos democráticos, a la hora de tratar los conflictos escolares.



Pregunta No. 13

Se aprende a ser demócratas en la medida en que se permite participar, orientar, dirigir. De ahí, la importancia del gobierno escolar y la participación de los estudiantes en órganos colegiados como el consejo estudiantil y el consejo directivo. Estos aprendizajes se inician en las aulas, en las clases, en las actividades que allí se realizan. Un 74% de los estudiantes percibe que así está ocurriendo en la Institución.

Sólo se interesa en desarrollar la clase que ha preparado sin tener en cuenta la opinión de sus alumnos.



Pregunta No. 14

Para el 66%, los docentes van más allá de sus propias ideas sobre el diseño curricular y tienen en cuenta los aportes de los estudiantes. Sin embargo, el 34% no comparten esta percepción, por lo cual es importante indagar por las causas de este disenso.



Pregunta No. 15

La percepción de que los maestros son empáticos con sus estudiantes, es muy alta (74%); se sienten comprendidos y respaldados por ellos en situaciones difíciles. Es una manifestación de la pedagogía del cuidado, requerida para fortalecer los ambientes respetuosos y democráticos.



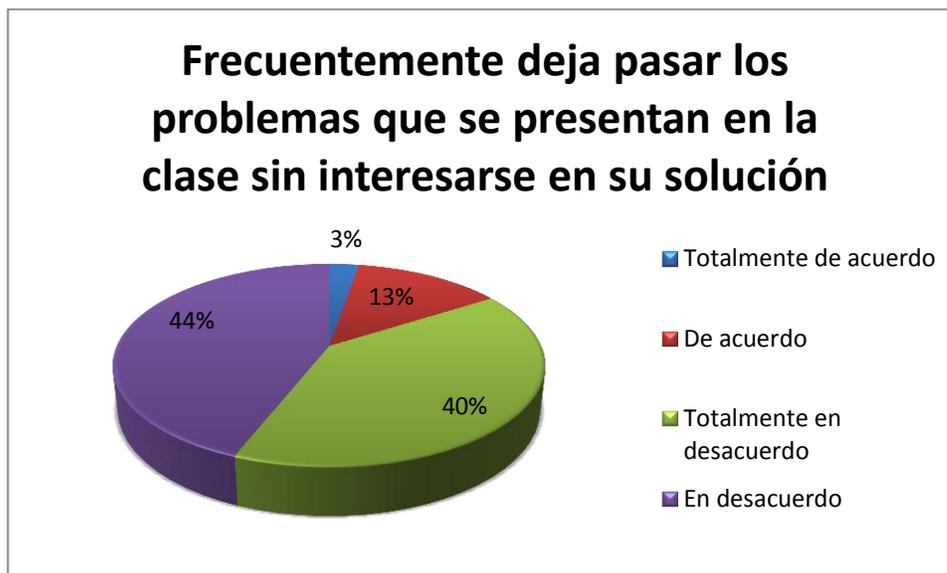
Un 90% percibe que el maestro se interesa en el trabajo de cada estudiante y lo orienta. Esto podría implicar una expresión de la pedagogía diferenciada, que tiene en cuenta las diferencias existentes en los aprendices.

Pregunta No. 16



Un 89% de los estudiantes percibe que sus docentes los tratan con palabras adecuadas; no hay agresión, ni maltrato ni amenazas en el lenguaje de los docentes. Este es un indicador de respeto por la persona, soporte de una convivencia pacífica.

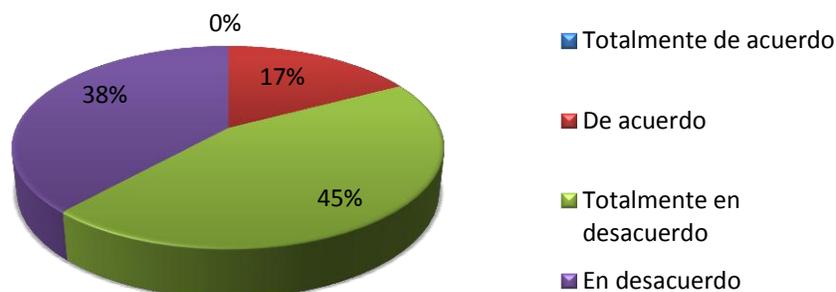
Pregunta No. 17



84% de los estudiantes está de acuerdo con que los docentes se interesan en la solución de los problemas que los afectan, lo cual anuncia una posibilidad de que los conflictos se traten oportunamente, no se posterguen, evitando su escalada.

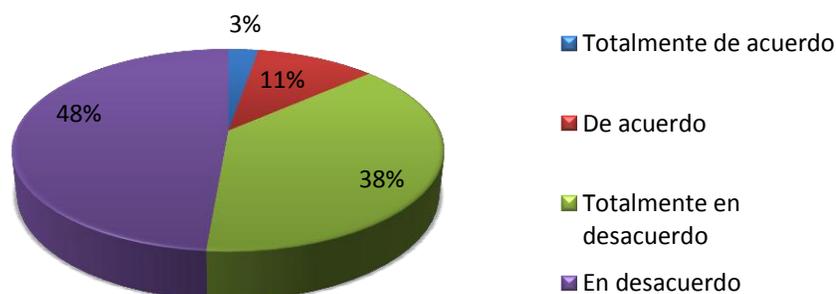
Pregunta No. 18

No se interesa mucho en los conflictos que se presentan entre los estudiantes



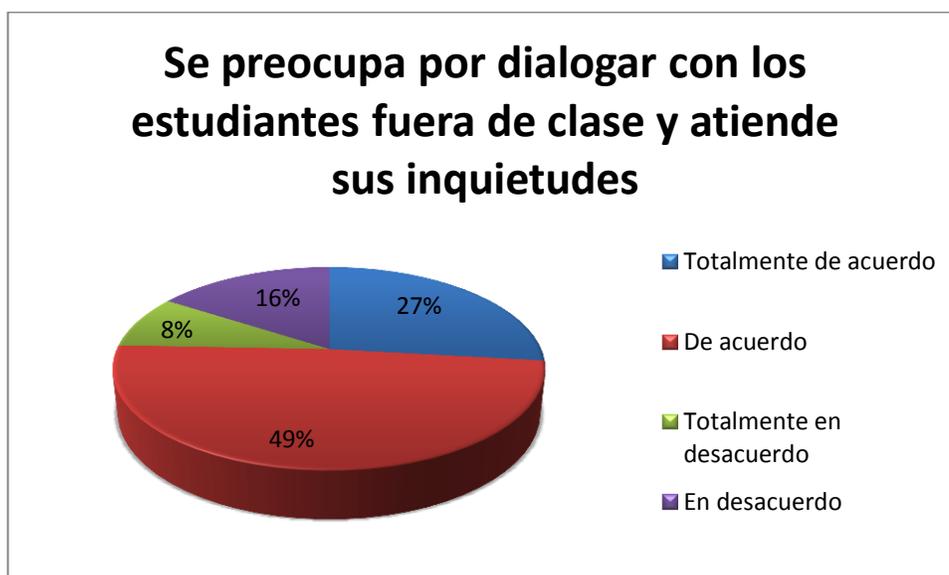
Pregunta No. 19

Es muy permisivo con los estudiantes y estos saben que pueden hacer lo que quieran



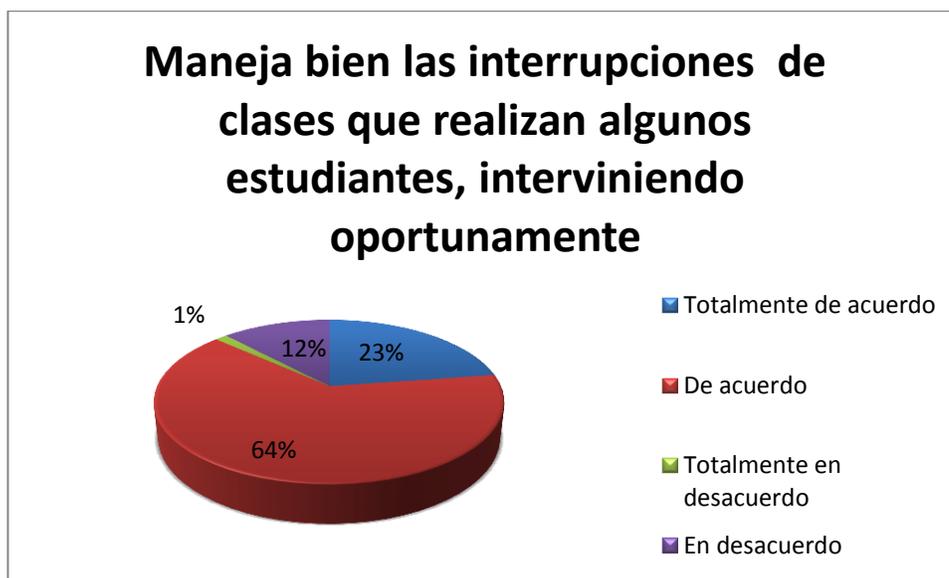
Existe una percepción en los estudiantes de que los maestros intervienen adecuadamente para poner límites y exigir el cumplimiento de las normas. Se contribuye así a la formación de ciudadanos que aprenden a respetar la normatividad que garantice la convivencia pacífica.

Pregunta No. 20



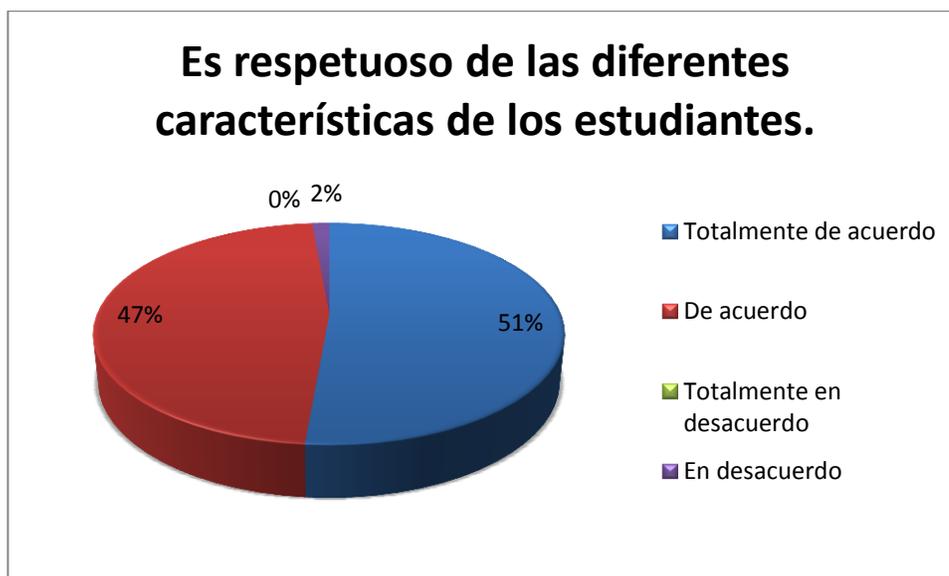
Los maestros no se limitan a “dictar clases”, se relacionan con los estudiantes fuera de clases y les dedican tiempo; contribuyen así a la formación integral, que va más allá de lo meramente cognitivo.

Pregunta No. 21



Los maestros saben cómo tratar la disrupción o las acciones perturbadoras que se generan en las clases. Ello quiere decir que los estudiantes valoran positivamente la intervención de los docentes.

Pregunta No. 22



Se refuerza claramente la idea de que los maestros trabajan con un enfoque diferenciador, no discriminador, que respeta las características personales de los estudiantes. Hay elementos de una pedagogía diferenciada, coherente con el respeto por los derechos humanos.

Pregunta No. 23



Casi todos los estudiantes se sienten muy valorados por sus docentes, perciben que no son sólo números en las listas de asistencia; son personas dignas y así reconocidas por sus maestros.

Pregunta No. 24



El alto porcentaje de estudiantes que se sienten tranquilos para participar en las clases, ratifica la existencia de un ambiente democrático, respetuoso de los derechos humanos y propicios para la formación de competencias ciudadanas y en los valores de una convivencia pacífica.

8. DISCUSIÓN FINAL Y CONCLUSIONES

Se han caracterizado ocho estilos docentes para relacionarse con los estudiantes y tratar los conflictos que surgen en la convivencia escolar. Ellos están presentes, de alguna manera en la Institución Educativa Ciudad Modelo pero también, muy seguramente, en la mayoría de las instituciones educativas del país. Esos estilos son: autoritario, negligente, permisivo, acomodado, líder, árbitro, mediador y democrático.

Cada uno de ellos expresa ciertas concepciones de la disciplina, de la autoridad, de la justicia, y encarna unos valores y actitudes en la personalidad de los docentes que los practican. En algunos casos, un docente puede combinar varios estilos en su relación con los estudiantes; así por ejemplo, un maestro autoritario puede ser, en algunos momentos diferentes, líder, árbitro y hasta mediador. Igual se puede predicar del maestro democrático. Resulta muy claro, sin embargo, de acuerdo con las características y valores atribuidos a cada uno de los estilos, que un estilo autoritario es incompatible con un estilo docente democrático. El estilo autoritario es punitivo y excluyente, mientras que el estilo democrático es restaurativo e incluyente.

La teoría consultada y los datos recaudados, permiten concluir que para los integrantes de la comunidad educativa los estilos docentes autoritario, negligente, permisivo y acomodado, no contribuyen a la consolidación de una convivencia cordial, respetuosa de los derechos humanos. El estilo árbitro no es una figura que resulte muy conveniente para el medio educativo; en cambio, los estilos docentes líder, mediador y democrático pueden ser muy importantes para la consolidación de relaciones sanas y estimulantes entre los diversos integrantes de la comunidad educativa. La cultura del

respeto por los derechos humanos ha permeado la vida escolar, por lo cual no es fácil encontrar que los estudiantes o sus padres acepten o compartan las actitudes excluyentes, irrespetuosas y dictatoriales que caracterizan el estilo autoritario. El estilo sigue existiendo, así lo han resaltado los estudiantes y los docentes consultados, pero ya de manera residual, no predominante, al menos en esta institución educativa. No es posible aseverar que ocurra de igual manera en los demás colegios, públicos y privados. Sin embargo, si se considera que la Ley 1620 de 2013 (Ley de convivencia escolar) es una respuesta a la conflictiva situación que vive la escuela hoy en Colombia, podría concluirse que sus prescripciones y exigencias para que los docentes promuevan prácticas pedagógicas alternativas, diferentes a las tradicionales, con el fin de promover el respeto integral de niños, niñas y adolescentes, constituyen un indicador de que ese estilo excluyente sigue vigente, de diversas maneras, en los colegios y escuelas del país.

El estilo democrático, o asertivo, según el concepto utilizado por el Ministerio de Educación, así como ha sido caracterizado en esta investigación, es coherente con los propósitos de lograr una convivencia escolar más incluyente y acogedora, que tenga en cuenta de manera real y efectiva el enfoque de derechos humanos, diferenciador y de género; un enfoque que no olvida el interés superior del niño, la prevalencia de sus derechos y la necesidad de garantizarle, desde y en la escuela, una protección integral.

El camino para lograr que en todas las comunidades educativas llegue a hacerse predominante el estilo democrático, no es fácil. Muchos docentes pueden compartir los postulados democráticos y sus valores, pero en la práctica resultan incapaces de comportarse coherentemente con ellos. No bastan las competencias cognitivas, es esencial avanzar en el fortalecimiento de las competencias emocionales, de las habilidades sociales indispensables para que los docentes puedan relacionarse más cordialmente con sus estudiantes, comprendiéndolos, apoyándolos, aplicando la pedagogía de la confianza y del cariño. Otros sienten temor de empoderar mucho a los

estudiantes, si les permiten una participación muy activa en la construcción de las normas que los rigen, piensan que pueden perder autoridad y poder. Pero los mismos estudiantes y los docentes participantes en la investigación se han encargado de precisar qué es lo que para ellos significa realmente que un docente tenga autoridad, poder o control: lograr que los estudiantes hagan lo que ellos desean que hagan, pero sin acudir a la fuerza o la violencia, es decir, las mismas ideas desarrolladas por filósofos como Hannah Arendt, Olivier Rebol y pedagogos como Erick Prairat. Y, con base en esta acepción de la autoridad, reconocen que el maestro merece respeto y que, a pesar de la igualdad de derechos y de la vigencia del derecho al libre desarrollo de la personalidad, es posible aceptar que cierto desequilibrio en la relación maestro-estudiante, es necesario.

Como lo han dicho los docentes participantes en la investigación, romper los viejos paradigmas de la punición y la represión, es tarea ardua, pero posible. Si se quiere avanzar en el cumplimiento de la misión de contribuir a la forja de personas autónomas y libres, no hay más remedio que poner en su sitio esos paradigmas de la disciplina represiva y del autoritarismo, analizando las razones históricas de su existencia y aquellas que los hacen hoy inútiles y los convierten en enemigos de la convivencia pacífica. Debe aclararse algo que puede también generar temor en algunos docentes: el estilo democrático no es sinónimo de permisividad ni laxitud. Él es exigente: alto control, alto nivel de estructura o señalamiento de límites y aplicación de las normas; él es cuidadoso: alto nivel de apoyo y de acompañamiento a los estudiantes.

El estilo democrático puede recibir un importante soporte conceptual y práctico en los principios y valores de la justicia restaurativa. La mencionada Ley de convivencia escolar, ha incluido algunos de ellos en su texto, como prescripciones que se constituyen en una muy buena oportunidad para que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas, realizando procedimientos de carácter restaurativo, colaborativo,

con los estudiantes. De esta manera, el estilo democrático puede ser el vehículo que permita la instauración de una cultura restaurativa en los ambientes escolares, una cultura profundamente respetuosa de los derechos humanos, propicia para la formación de los ciudadanos autónomos y proactivos que necesita Colombia. Por ello, se aporta, desde la investigación realizada, un anexo con un listado de estrategias que pueden ayudar a las comunidades educativas en la consolidación de la convivencia pacífica.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. *¿Qué es la autoridad?* En <http://es.scribd.com/doc/53732515/Arendt-Hannah>. Recuperado: Marzo 11 de 2014.
- Bettelheim, B. (1998). *Educación y vida moderna*. Barcelona: CRITICA.
- Bettelheim, B. (2003). *No hay padres perfectos*. Barcelona: CRITICA.
- Boqué T, M. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Octaedro
- Caillaud, G. (2013). *L'autorité au collège, mode d'emploi*. Bielsko-Biala: ESF.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Chaux, E. (2012). *Educación y convivencia escolar*. Bogotá: Taurus.
- Cirera, J. V. (2008). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- _____ *La Civilización de los padres*. Disponible en:
<http://es.scribd.com/doc/66086789/Norbert-Elias-La-Civilizacion-de-los-Padres>.
 Recuperado en marzo 11 de 2014.
- Fisas, V. (2002). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar*. Bogotá: Círculo de Lectores.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Disponible en:
<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. Recuperado: marzo 11 de 2014
- G. Casamayor, S. A. (2011). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- García, C (2008). *Thomas-Kilman Modos de Conflicto*. Instrumento. Disponible en:
http://www.ceedad.org.mx/jdownloads/19._thomas__kilman__modelos_de_conflicto_tki.pdf. Recuperado: marzo 12 de 2014.
- Giroux, H. (2011). *Teoría y resistencia en educación*. México, D.F: Siglo XXI

- _____ *La Pedagogía de Frontera y la política del postmodernismo*. Revista Intrínquilis No. 6 Sept-Dic 1992 pp.33-47
- Houssaye, J. (1995). *¿Autoridad o educación? Entre saber y socialización, el sentido de la educación*. París, ESF.
- Houssaye, J; Hameline, D; Legrand, L. y otros. (2003). *Cuestiones Pedagógicas. Enciclopedia Histórica*. Madrid, Siglo XXI Editores.
- Obiols, Guillermo, Di Segni, S. (2008). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Hernandez S. Roberto, C. F. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico, D.F: Mc Graw Hill.
- Jarés, X. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular, S.A.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Norma.
- Morales, J. A. (2011). *La diabla y otras historias escolares*. Cali: Poemia.
- Merieu, Ph. (2009). *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" á la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- _____ (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes
- Ortega y Gasset, J. (1984). *Historia como sistema*. Madrid: Sarpe
- Palanca Maresca, I. *Cómo los criamos. La producción de la víctima y el agresor*. Disponible en: www.archivosdepsiquiatria.es. Recuperado: Marzo 11 de 2014.
- Perrenoud, P. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Bielsko-Biala: ESF.
- _____ (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Bogotá. Magisterio.
- Prairat, E. (2013). *Questions de discipline á l' école*. Toulouse: Érès.
- Reboul, O. (2013). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Puf.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sánchez, M. (2006). *Disciplina, Autoridad y Malestar en la Escuela*. En Revista Iberoamericana de Educación, No. 41.

- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Bogotá: Ariel
- Soetard, M. (2014). *Johan Heinrich Pestalozzi*. Disponible en:
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF>.
Recuperado: Marzo 11 de 2014
- Tamarit S, Joseph Ma. (2006). *Victimología, Justicia Penal y Justicia Reparadora*.
Bogotá: Ed. Ibáñez
- Zambrano, A. (2012). *Lo insuficiente de la educación*. Cali, Icesi.
- _____ (2002). *Pedagogía, Educabilidad y formación de docentes*. Cali, Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zehr, H, Gohar A. *The little book of restorative justice*. Disponible en:
<http://www.unicef.org/tdad/littlebookrjpakaf.pdf>. Recuperado: Marzo 11 de 2014.
- Zuleta, E. (1995). *La educación un campo de combate*. Publicada en el libro *Educación y Democracia: un campo de combate*. Compilación y edición de Hernán Suárez y Alberto Valencia, Fundación Estanislao Zuleta.
- En búsqueda de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa*. Ponencia de Paul McCold y Ted Wachtel en XIII Congreso de Criminología, Rio de Janeiro, 2003.
- Barra, Enrique. *El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg*. *Revista Latinoamericana de Psicología* [en línea] 1987, 19 () : [Fecha de consulta: 4 de mayo de 2014] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80519101> ISSN 0120-0534
- Guía No. 49. (2014). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013- Decreto 1965 de 2013*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

10. ANEXOS

Anexo No. 1. Cómo fortalecer el estilo democrático en las instituciones educativas

Es importante para la construcción y consolidación de una convivencia pacífica y respetuosa en las instituciones educativas, lograr que los maestros asuman como algo vital la práctica de un estilo docente democrático. Se aportan aquí algunos elementos para que ello sea posible.

1. Tener en cuenta los siguientes elementos:
 - Maestros y maestras, directivos, estudiantes y padres de familia con habilidades sociales para tratar la conflictividad.
 - Una convivencia escolar basada en los principios y valores de una cultura de paz.
 - La gestión democrática y participativa de la convivencia
 - Una pedagogía de la confianza que ponga en el corazón de las actividades escolares el desarrollo de las competencias sociales y emocionales. Profundizar en el conocimiento de uno mismo y de los otros como seres cuyos sentimientos y emociones afectan la vida de relación social.
 - Fortalecer la emoción de la confianza y no la del temor.
 - Orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia formas más cooperativas, que estimulen la comunicación y la negociación.
 - Líderes estudiantiles (representantes de grupo, consejeros) capacitados en técnicas, principios y valores de la mediación escolar.

- Direcciones de grupo periódicas en las que se trabaja intencionalmente la formación en valores.
 - Asambleas de grupo en las cuales los estudiantes pueden participar activamente y adquirir habilidades para afrontar los conflictos pacíficamente, ser asertivos.
 - Conformación de equipos de convivencia y paz para el tratamiento de los conflictos de tal manera que no deban ser afrontados sólo por un coordinador. El Comité Escolar de Convivencia es institucional y no puede abarcar este tipo de tareas.
2. Actitudes de los docentes que facilitan los procesos restaurativos y de construcción de paz
- Capacidad de arriesgarse en intentar nuevas alternativas.
 - Apertura al cambio.
 - Constante revisión de sus relaciones con sus alumnos y colegas.
 - Capacidad de escucha.
 - Ánimo y entusiasmo.
 - Buen humor.
 - Ver los problemas desde distintas perspectivas.
 - Tolerancia y paciencia.
 - Respeto por las diferencias.
 - Promoción de espacios de confianza.
 - Estar abierto a las críticas.
 - Otorgar participación y libre expresión al grupo.
3. Elaborar acuerdos restaurativos con los estudiantes, tan sencillos como el del siguiente ejemplo:

Preguntas para un escrito reflexivo de tipo restaurativo:

1. ¿Qué fue lo que pasó? ¿Qué fue lo que hice? Describir los hechos
2. ¿A quién o a quiénes he afectado con mis actos? ¿He dañado algo o a alguien con ellos?
3. ¿Cuáles normas del manual de convivencia he quebrantado?
4. ¿Asumo la responsabilidad por lo que he hecho?
5. ¿Cómo voy a reparar lo que he dañado? ¿Cuáles acciones voy a realizar en casa y en el Colegio?
4. Tener en cuenta el listado de prerrogativas básicas del niño, que la disciplina escolar debe tomar en cuenta para permanecer fiel al espíritu y a la letra de la Convención Internacional de los derechos del niño, de acuerdo con Erick Prairat:
 - La necesidad de seguridad
 - La necesidad de pertenecer
 - La necesidad de reconocimiento
 - La necesidad de poder (libertad de palabra y de acción)
5. Tener en cuenta la lista de derechos del aprendiz, elaborada por Philippe Perrrenoud, para plantear el debate con docentes, padres y estudiantes acerca de sus implicaciones.
 1. El derecho a no estar constantemente atento
 2. El derecho a su fuero interior
 3. El derecho a aprender solo lo que tenga sentido
 4. El derecho de no obedecer 6 a 8 horas por día
 5. El derecho de moverse
 6. El derecho de no cumplir todas sus promesas
 7. El derecho a no amar la escuela y a decirlo
 8. El derecho de escoger con quién quiere trabajar
 9. El derecho de no cooperar en su propio proceso
 10. El derecho de existir como persona

6. Propiciar la construcción de las normas con la participación de los estudiantes, elaborando contratos o acuerdos grupales, desde el comienzo del año lectivo, para que rijan el menos en el espacio del aula; fijar los contratos en lugar visible y hacerle seguimiento periódico a su cumplimiento, en las asambleas de grupo (direcciones de grupo). Tener en cuenta el principio *norma consensuada, norma acatada*. Contribuir al ajuste del manual de convivencia, teniendo en cuenta la Guía No. 49 del Ministerio de Educación Nacional.

7. En cuanto a la aplicación de las sanciones, recordar que se trata de sancionar la falta, no a la persona. Abandonar cualquier sentimiento de “venganza”. Dialogar con el estudiante acerca de por qué se le ha sancionado. Escuchar sus razonamientos.

8. Avanzar poco a poco hacia la aplicación de sanciones o medidas correctivas de contenido restaurativo o reparativo, tal como lo pide la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013). Previamente deben construirse colectivamente tales medidas correctivas.

9. Prohibirse excluir estudiantes de clase y utilizar palabras o acciones soeces o agresivas. Acordar con ellos medidas alternativas, similares a la tarjeta amarilla, por ejemplo. Procurar que se realicen trabajos reparativos como antes se ha mencionado, teniendo presentes los valores de una cultura de paz para difundirlos y reforzarlos. Imaginar símbolos como el “cuaderno del buen ciudadano” en el que se registren las buenas y las malas acciones, dentro del aula. Evaluar periódicamente.

10. Contribuir al logro de la formación de los estudiantes mediadores en cada uno de los grupos, al tiempo que cada docente se asume como mediador (Artículo 21, Ley 1620 de 2013).

Anexo No. 2. Guía para el grupo de discusión con docentes

Investigación: Los estilos docentes para tratar los conflictos con los estudiantes de básica secundaria y media

Fecha: **Miércoles** 26 de Febrero de 2014

Número: 6 docentes

Áreas:

Sede: La Primavera

Género: 5 hombres y 1 mujer

Características: docentes que se han caracterizado por practicar diversas maneras de abordar las relaciones y los conflictos con los estudiantes

Relator: el Coordinador de la jornada de la mañana, Danilo Calvo

Lugar de la sesión del grupo: Sede La Primavera, Salón de audiovisuales

Hora: 1 a 3 PM

Procedimiento para la convocatoria: Se pidió a un grupo de docentes la colaboración para participar en el grupo de discusión. Varios de ellos ya sabían del asunto porque se había planteado en el Consejo Académico realizado el día 28 de Enero.

Desarrollo de la sesión:

1. Presentación del organizador y moderador de la sesión: el investigador, de los propósitos de la investigación y del Grupo de Discusión
2. Explicación del procedimiento de la sesión: la voluntariedad para participar, agradecimiento por ello. Si están de acuerdo todos, la sesión se va a grabar en audio y video. Lo que ellos digan se va a utilizar dentro de la investigación, que es

de carácter estrictamente académico, y algunas afirmaciones podrían ser luego publicadas en un texto. Para ello se requiere su autorización. En el Grupo pueden plantear libremente las ideas y referirse a las situaciones que quieran. No se trata de investigar lo que está bien o lo que está mal para hacer reproches a alguien. Se pueden controvertir las afirmaciones de los otros participantes pero teniendo en cuenta las reglas de juego.

3. Reglas de juego: el moderador da el uso de la palabra y cada uno lo va recibiendo en la medida en que lo pida. Se pide ser completamente respetuoso de las afirmaciones de los demás, así no se esté de acuerdo con ellas. Cada docente recibe una hoja de papel para que escriba lo que desee en relación con las preguntas o temas que se van planteando.
4. El Coordinador Danilo estará en la sesión exclusivamente para tomar nota de lo que se diga, y como observador de la sesión. También colaborará con la tarea de la grabación.
5. Participará como observador el Profesor Jorge Ordoñez, Director del Depto. de Psicología de la Universidad Icesi, Investigador y tutor en esta investigación.
6. Objetivos de la investigación

Objetivo General

Describir la manera como los docentes abordan y tramitan los conflictos con sus estudiantes en el ambiente escolar, en la educación básica secundaria y media.

Objetivos Específicos

1. Describir los estilos como los profesores abordan los conflictos
2. Comprender las razones por las cuales los docentes adoptan uno u otro estilo

3. Establecer cuáles estilos favorecen el fortalecimiento de una convivencia pacífica y cordial entre los integrantes de la comunidad educativa

7. Preguntas guía:

1. ¿Cuál es la idea que usted tiene de conflicto? ¿Cuáles conflictos identifican en las relaciones con los estudiantes?
2. ¿Cuándo considera usted que un conflicto ha sido mal manejado?
3. ¿Cuál es su percepción acerca de la conflictividad con los estudiantes: es más grave o compleja hoy que antes? ¿Son más irrespetuosos? ¿Son más groseros?
4. ¿Hay una *crisis de autoridad*? ¿Todo tiempo pasado fue mejor?
5. ¿Qué opinión le merece el viejo sistema educativo en el cual los maestros tenían una autoridad casi incuestionable (el maestro mandaba y el estudiante obedecía)?
6. ¿Cuál es su opinión acerca del adagio *la letra con sangre entra*?
7. Si usted cree que el comportamiento de los estudiantes se ha tornado más complejo y difícil, ¿Cómo se ha preparado usted para afrontar esos cambios?
8. ¿Ha recibido formación específica en tratamiento de conflictos con estudiantes? ¿Dónde recibió esta formación, si la recibió? ¿Acaso en la universidad? ¿Había en el plan de estudios de su carrera una materia o un programa específicamente encaminado al aprendizaje del tratamiento de los conflictos? ¿Tal vez se estudió alguna materia de psicología o de sociología en la que se aprendieran elementos sobre la caracterización de los estudiantes de hoy---niños y adolescentes – y la manera como se deben tratar?
9. ¿Cómo cree usted que se podría tratar esta situación de mejor manera? ¿Cree usted que su manera de tratar los conflictos depende mucho de lo que a usted le enseñaron cuando niño, de cómo lo trataron a usted?
10. ¿Ha tenido oportunidad de reflexionar profundamente sobre esto?
11. ¿Qué significado le da usted al concepto autoridad? ¿Cuál es el objetivo de ejercer la autoridad en las clases? ¿Qué significa ser autoritario? ¿Es usted autoritario?
12. ¿Cómo adquiere la autoridad un maestro? ¿En algunas ocasiones usted ha evitado

el diálogo con los estudiantes por temor a perder autoridad?

13. ¿Cree usted que en ocasiones es mejor aparecer ante los estudiantes como un apersona autoritaria, de personalidad fuerte, para evitar que *se la monten*?
14. Algunos estudiantes perciben las sanciones como el ejercicio del poder del maestro para afirmar su poder. ¿Por qué creen que esto ocurre?
15. ¿Es posible acordar o negociar con los estudiantes algunos asuntos sobre el desarrollo de las clases, sobre los mismos contenidos curriculares y el manejo de la disciplina en el aula? ¿Estos acuerdos podrían ser tomados por los estudiantes como expresión de debilidad del docente?
16. ¿Cree usted que la igualdad de derechos entre maestros y estudiantes ha llevado a estos a abusar de su nueva posición?
17. ¿Cuál es su parecer acerca del énfasis que han hecho los jueces y la Corte Constitucional en la necesidad de garantizar el respeto por el libre desarrollo de la personalidad y demás derechos de los estudiantes? ¿Esta posición contribuye a mejorar o a empeorar la conflictividad escolar?
18. ¿Qué relación puede existir entre la democracia y los conflictos en la vida escolar? ¿Cree usted que a veces hay exceso de democracia en el tratamiento de los conflictos?
19. ¿Cuál es su opinión acerca de organizar asambleas de grupo en la que los estudiantes sean los orientadores y puedan analizar situaciones que los afectan y eventualmente llegar a acuerdos?
20. ¿Cuál es para usted el sentido de la sanción? ¿Significa lo mismo que castigo?
21. ¿En qué consiste que una sanción tenga contenido o sentido pedagógico? ¿Qué hace usted para que este sentido se de?
22. ¿Cuáles son los actos de sus estudiantes que más le perturban? ¿Cuáles son aquellos que le cuestan manejar con más eficacia (aquellos ante los que literalmente tira la toalla)?
23. Por qué los docentes practican uno u otro estilo....qué los lleva a actuar así...tienen la convicción de que con ese estilo logran mejores resultados con los estudiantes? O se trata de algo meramente natural, sin mucha reflexión...

24. ¿En la IE se ha trabajado consciente y sistemáticamente en favorecer un determinado estilo para tratar los conflictos?
25. Para la imposición de una sanción o correctivo, ¿Usted suele darse un tiempo entre el momento de ocurrencia del hecho y la toma de la decisión? ¿Cree que es mejor escuchar al estudiante antes de decidir cualquier cosa? ¿Piensa que puede ser más beneficioso tomar la decisión de inmediato para que el estudiante sepa a qué atenerse?
26. ¿Cree usted que es posible aceptar cierta insolencia o irreverencia en los estudiantes cuando estos tratan de defender sus derechos, aún en contra del docente o los directivos?
27. ¿Qué hacer frente a estudiantes que manifiestan inconformes con las reglas del colegio, que rebelan contra ellas?
28. Entonces: ¿Cuáles son los medios que usted utiliza para disciplinar al estudiante? (serían al menos de dos tipos, preventivos y represivos...pero esto no se dirá a los maestros participantes)
29. ¿Qué opina de esta frase: la escuela fue, es y sigue siendo un lugar privilegiado de coerción...?
30. ¿Sobre la posición de los alumnos en el aula, ¿le parece más adecuado que los puestos estén ordenados en filas?
31. ¿Le parece que una manera de ayudar a evitar o controlar la indisciplina cuando el docente no está, es dejando a un estudiante para que registre a los indisciplinados?
32. ¿Cuál es la estrategia o las acciones que más le han dado resultado para manejar conflictos con estudiantes?
33. ¿Cuál estilo sirve mejor para promover o fortalecer la convivencia pacífica, por qué lo dicen..?
34. ¿Es diferente la manera cómo aborda el conflicto un maestro joven a la de un maestro mayor? Hay relación entre cierto tipo de estilos y la edad de los docentes? Los de mayor edad prefieren determinado estilo?
35. ¿Los estilos dependen de las edades de los estudiantes? Tratan a unos de una manera y a otros de otra?

36. Cuando se presenta un conflicto en su clase –una actitud de grosería o irrespeto, de agresión a compañeros—usted qué piensa acerca de quién debe asumir el caso?
37. ¿Usted utiliza estilos diferentes para tratar los conflictos según sea el tamaño de los grupos?
38. ¿Cuál es su idea acerca de la mediación escolar entre pares para resolver los conflictos?
39. ¿Es posible una pedagogía de la confianza, confiar en los estudiantes?
40. Claro. Algunas de estas categorías saldrán de los mismos observadores del estudiante que se revisen...lo que han descrito los maestros...
41. Hay una relación entre el estilo de resolución de conflictos y el género (si el maestro es hombre o es mujer)? Las mujeres practican más determinado tipo de estilo?
42. El maestro democrático (que da participación, que escucha a los estudiantes, ...) practica un determinado estilo de R de C? Hay relación entre la manera como un docente habita el aula de clase y su estilo de R de C? (si se para generalmente al frente, si organiza trabajos grupales, si ...)
43. Opinión acerca de la afirmación: “Es necesario disciplinar al niño para poderlo instruir”
44. Opinión sobre: “Cuando el maestro tiene que castigar lo que se pone en juego no es su autoridad sino su competencia”.
45. El maestro frente a las reglas de la vida escolar (M de C): ¿Las reglas son para los estudiantes o también para los docentes?
46. Posición frente a que las reglas puedan ser construidas por los mismos estudiantes
47. Si un estudiante se ha apropiado de un objeto que pertenece a otro compañero (celular p.e)...en su estilo...cuáles medidas tomaría?
48. Cómo influyen las emociones en el maestro a la hora de afrontar un conflicto? Valor de la inteligencia emocional..

Anexo No. 3. Guía para el grupo de discusión con estudiantes

Investigación: Los estilos docentes para tratar los conflictos con los estudiantes de básica secundaria y media

Fecha: 17 de Febrero de 2014

Número: 7 estudiantes

Grados: noveno, décimo y undécimo

Grupos: cuatro más conflictivos, tres menos conflictivos

Sede: La Primavera

Género: 4 hombres y tres mujeres

Características: descritos por los docentes como líderes de sus grupos, en sentido positivo o en sentido negativo (perturbador de la clase)

Relator: un docente con liderazgo en los temas de convivencia (Ivonne)

Lugar de la sesión del grupo: Sede Central, Salón de Biblioteca. Solicitar con anticipación

Hora: 1 a 3 PM

Fecha: Lunes 17 de Febrero

Procedimiento para la convocatoria: Se pidió a los docentes que conocen a los estudiantes recomendar un grupo con características de líderes muy positivos o muy negativos en sus grupos. Luego se les reunió y se les planteó el objetivo de la investigación. Se escogió a quienes mostraron más voluntad participativa. Luego, se envió comunicación a sus padres precisando el objetivo de la investigación y el sentido de la participación de sus hijos en ella; se les pidió la autorización para su participación y para asistir a la sesión formal del grupo de discusión en la sede central.

Grabación de la sesión: Se pide a una persona que ayude con esta tarea (un docente de convivencia de la sede central). Se utilizará grabadora de audio (dos: celular y graba), grabadora de vídeo (alistar trípode, cassettes...)

Desarrollo de la sesión:

1. Presentación del organizador y moderador de la sesión: el investigador, de los propósitos de la investigación y del Grupo de Discusión
2. Explicación del procedimiento de la sesión: la voluntariedad para participar, agradecimiento por ello y a sus padres por permitirles asistir a la sesión. Si están de acuerdo todos, la sesión se va a grabar en audio y video. Lo que ellos digan se va a utilizar dentro de la investigación, que es de carácter académico, y algunas afirmaciones podrían ser luego publicadas en un texto. Para ello se requiere su autorización. En el Grupo pueden plantear libremente las ideas y referirse a las situaciones que quieran. No es necesario utilizar nombres de docentes. No se trata de investigar lo que está bien o lo que está mal para reprochar a los maestros. Se pueden controvertir las afirmaciones de los otros participantes pero teniendo en cuenta las reglas de juego.
3. Reglas de juego: el moderador da el uso de la palabra y cada uno lo va recibiendo en la medida en que lo pida. Se pide ser completamente respetuoso de las afirmaciones de los demás, así no se esté de acuerdo con ellas. Cada estudiante recibe una hoja de papel para que escriba lo que desee, para que diagrame o prepare respuestas o preguntas.
4. La profesora Ivonne estará en la sesión exclusivamente para tomar nota de lo que se diga, y como observadora de la sesión. También colaborará con la tarea de la grabación.
5. Preguntas guía:
 1. ¿Qué entienden ustedes por conflicto? ¿Pueden dar ejemplos de conflictos que han vivido o les ha tocado presenciar?
 2. ¿Son más abundantes o complicados los conflictos en los grados inferiores o en los superiores, como los de ustedes? Utilicen lo que recuerden de su paso por los grados inferiores y lo que viven actualmente.
 3. ¿Creen que los maestros influyen o tienen algo que ver con la conflictividad

- que se presenta con los estudiantes? E decir, ¿Influyen con sus actitudes, sus palabras, sus maneras de relacionarse con los estudiantes?
4. ¿Qué idea tienen ustedes de autoridad? ¿Cuándo tiene autoridad un docente, cuándo no?
 5. ¿Cuáles son las características, los valores, las actitudes, de un maestro que tiene autoridad?
 6. Influye el género del maestro, si es hombre o mujer, en la manera de relacionarse o de tratar los conflictos con los estudiantes?
 7. Influye la edad? Si el maestro es más joven o más viejo..?
 8. Cuáles características tiene un maestro al que se puede llamar autoritario? Han tenido maestros así? Cómo actúan?
 9. A ver, ¿Cuáles otras maneras o estilos de tratar a los estudiantes y los conflictos que se presentan, podrían identificar entre los maestros? Utilizar ejemplos
 10. ¿Qué es lo que hace cada uno de estos maestros? Caractericemos (tener en cuenta la manera de saludar, de moverse en el salón, de preguntar a los estudiantes, de corregir los errores, de estimular al que hace algo bueno, uso de la voz, cómo se relaciona con los padres de los estudiantes, cómo aplica a las reglas del manual, para aplicar las sanciones o correctivos, si se toma tiempo o lo hace de inmediato, si dialoga o no, etc.)
 11. Vamos a tomar cada uno de los estilos. ¿Cuáles cosas les gustan más de cada uno? ¿Cuáles cosas les disgustan más?
 12. Los maestros siempre utilizan el mismo estilo o un mismo maestro puede utilizar diversos estilos en circunstancias diferentes?
 13. ¿Hay maestros que ante conflictos muy complicados, verdaderas tempestades, logran rápidamente disminuir su intensidad y convertirlos en simples brisas? ¿cómo lo hacen? ¿Qué es lo que ellos hacen?
 14. ¿Hay otros que convierten una situación conflictiva pequeña en una verdadera tempestad? ¿Qué es lo que hacen?
 15. Como todos deseamos una convivencia pacífica, respetuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa, ¿Cuál sería el estilo docente que más

convendría para ello?

Anexo No. 4. Guía para la entrevista a profundidad con estudiantes

Preguntas para tener en cuenta:

1. ¿Qué entiendes por conflicto? ¿Qué idea tienes? ¿Puedes dar ejemplos de conflictos que hayas vivido o te haya tocado presenciar?
2. ¿Crees que los maestros influyen o tienen algo que ver con la conflictividad que se presenta con los estudiantes? Es decir, ¿Influyen con sus actitudes, sus palabras, sus maneras de relacionarse con los estudiantes?
3. ¿Cuál es el maestro que más recuerdas en tu vida como estudiante?
4. ¿Por qué lo recuerdas tanto? ¿Qué hacía? ¿Cómo se comportaba? ¿Qué decía?
5. ¿Qué idea tienes de autoridad? ¿Cuándo tiene autoridad un docente, cuándo no?
6. ¿Cuáles son las características, los valores, las actitudes, de un maestro que tiene autoridad?
7. Influye el género del maestro, si es hombre o mujer, en la manera de relacionarse o de tratar los conflictos con los estudiantes?
8. Influye la edad? Si el maestro es más joven o más viejo..?
9. Cuáles características tiene un maestro al que se puede llamar autoritario? Han tenido maestros así? Cómo actúan?
10. A ver, ¿Cuáles otras maneras o estilos de tratar a los estudiantes y los conflictos que se presentan, podrían identificar entre los maestros? Utilizar ejemplos
11. ¿Qué es lo que hace cada uno de estos maestros? Caractericemos (tener en cuenta la manera de saludar, de moverse en el salón, de preguntar a los estudiantes, de corregir los errores, de estimular al que hace algo bueno, uso de la voz, cómo se relaciona con los padres de los estudiantes, cómo aplica a las reglas del manual, para aplicar las sanciones o correctivos, si se toma tiempo o lo hace de inmediato, si dialoga o no, etc.)
12. Vamos a tomar cada uno de los estilos. ¿Cuáles cosas te gustan más de cada uno?

¿Cuáles cosas que más te disgustan?

13. Los maestros siempre utilizan el mismo estilo o un mismo maestro puede utilizar diversos estilos en circunstancias diferentes?
14. ¿Hay maestros que ante conflictos muy complicados, verdaderas tempestades, logran rápidamente disminuir su intensidad y convertirlos en simples brisas? ¿cómo lo hacen? ¿Qué es lo que ellos hacen?
15. ¿Hay otros que convierten una situación conflictiva pequeña en una verdadera tempestad? ¿Qué es lo que hacen?
16. Como todos deseamos una convivencia pacífica, respetuosa entre todos los miembros de la comunidad educativa, ¿Cuál sería el estilo docente que más convendría para ello?