

La significación de la norma escolar en estudiantes de la básica secundaria y media de la I.E.
Ciudad Don Bosco

Zuleima Astrid Barrada, zuleastrid68@yahoo.es

Tesis de Maestría presentada para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación

Asesor: Edgar Arias Orozco, Magíster (MSc) en Educación.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
COLOMBIA

Universidad de San Buenaventura Colombia

Facultad de Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

Medellín, Colombia

2019

Citar/How to cite	(Barrada, 2019)
Referencia/Reference	Barrada, Z. A. (2019). <i>La significación de la norma escolar en estudiantes de la básica secundaria y media de la I.E Ciudad Don Bosco</i> , Trabajo de grado Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de San Buenaventura Medellín, Facultad de Educación, 2019.
Estilo/Style: APA 6th ed. (2010)	



Maestría en Ciencias de la Educación, Cohorte XVI.

Línea de investigación Desarrollo Humano.

Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

Dedicatoria

A Dios que me inspiró,
A la que me parió,
A la que me vio crecer,
A la que me brindó la herramienta para leer,
A las mujeres de mi familia,
A los hombres que me dijeron no, y,
Justamente, eso me tiene aquí.

Agradecimientos

A quienes hicieron posible mi sueño de estudio,
A la institución educativa Ciudad Don Bosco que me brindó el espacio,
A mis estudiantes, quienes, con sus manifestaciones cotidianas, me cuestionan, desafían e invitan
a pensar y pensarme en la realidad.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	8
Introducción	10
1 Planteamiento del problema	12
1.1 Antecedentes	16
2 Justificación.....	30
3 Objetivos	33
3.1 Objetivo general	33
3.2 Objetivos específicos.....	33
4 Problema de investigación	34
5 Marco teórico	35
5.1 Sujeto: potencia y norma.....	35
5.2 Sujeto, devenir siendo normado o aperturándose.....	39
5.3 La norma legítima e ilegítima en tanto garantiza o no derechos.....	45
5.4 La construcción de la norma: un ejercicio adultocéntrico.....	47
5.5 Función pedagógica de la norma.....	48
5.6 Convivencia y disciplinamiento	52
6 Metodología	56
6.1 Tipo de investigación	58
6.2 Población.....	60
6.2.1 Estudiantes remitidos por el ICBF u otras entidades.....	60
6.2.2 Los estudiantes en la modalidad Consulta Externa.....	62
6.2.3 Aspectos Generales en cuanto a intereses y motivaciones.....	63
6.3 Técnicas e Instrumentos	65

6. 4 Plan de acción, análisis e interpretación.....	67
6. 4. 1 Momento exploratorio.	67
6. 4. 2 Delimitación de la pregunta de investigación.....	67
6. 4. 3 Diseño de la metodología.....	68
7 Resultados y hallazgos	70
7.1 El sujeto y su relación con la norma como referente de vida.....	71
7.2 La norma es legítima en tanto garantiza el respeto de la diferencia.....	74
7.3 La norma ilegítima: dispositivos que reducen las opciones de autonomía	77
7.4 La norma, aunque legal, susceptible de transgresión	78
7.5 La construcción de la norma: un ejercicio adultocéntrico.....	80
7.6 Función pedagógica de la norma: convivencia y disciplinamiento.....	81
7.7 La norma y relación entre generaciones: un asunto de poder	84
7.7.1 Relaciones intrageneracionales.....	84
7.7. 2 Relaciones intergeneracionales.....	85
7.8 Autoridad, disciplinamiento y sanciones	86
7.9 Propuestas enfocadas a la constitución de sujeto ético	89
8 Conclusiones	90
9 Recomendaciones.....	93
Referencias	94
Anexos.....	97

Resumen

La presente investigación se enfocó en hacer una comprensión de los planteamientos, significaciones y sentidos de la norma que construyen los jóvenes de la Institución Educativa Ciudad Don Bosco a partir de su estar en el mundo, de la lectura de sus posibilidades y formas de relación respecto de las normas. El modo como los jóvenes abordan las normas y responden a ellas se enlaza con exigencias o construcciones sociales. El interés reflexivo está en establecer la relación entre la construcción que el sujeto hace de la norma y las dinámicas pedagógicas que al interior de la Institución Educativa se presentan.

En el diseño metodológico se optó por un enfoque hermenéutico, el cual pretende una aproximación a lo social a través del reconocimiento específico de los sujetos en sus contextos de interacción, sus historias, sus actitudes, prácticas y conciencia frente a determinadas situaciones en relación con los otros; con un método cualitativo a través de un estudio de caso. Las técnicas empleadas fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal y las herramientas utilizadas fueron la guía de entrevistas y el cuestionario.

Entre los resultados o hallazgos que dan cuenta de la significación que los estudiantes de la Institución Educativa Ciudad Don Bosco, tienen de la norma y de sus relaciones con la misma -en tanto enunciado y mandato que regula, sanciona y fija pautas de comportamiento-, se encuentra que conciben la norma como legítima en tanto garantice el respeto a la diferencia, aunque pueda haber contradicciones en prácticas y actitudes en relación con las normas que consideran legítimas; entre tanto, la norma es ilegítima cuando reduce las opciones de autonomía en el joven y, aunque hay un reconocimiento de la norma legal, también se reconoce que es susceptible de transgresión, sobre todo cuando prima un interés particular.

En cuanto a la construcción de la norma, consideran que ha sido de dominio de los adultos y la participación de los jóvenes es poca o nula, lo cual daría sospecha de cierta ilegitimidad, al no ser tenidos en cuenta. La función pedagógica pasa necesariamente por preguntas y reflexiones acerca de la convivencia en el espacio escolar; allí se hace evidente la relación entre generaciones como un asunto de poder y, la autoridad, el disciplinamiento y las sanciones aparecen como las maneras de asumir la norma. Por último, los jóvenes esbozan propuestas con tendencia a la constitución o reconocimiento de sujetos éticos y morales, que se preparan para su participación en la vida colectiva.

Palabras clave: Sujeto, Normas, Significación, Legitimidad, Ilegitimidad, Función pedagógica.

Abstract

This research focused on making an understanding of the approaches, meanings and senses of the norm that young people of the Ciudad Don Bosco Education center, build from their being in the world, reading its possibilities and forms of relationship with respect to norms. How young people approach and respond to norms is linked to social demands or constructs. The thoughtful interest is in establishing the relationship between the construction that the subject makes of the norm and the pedagogical dynamics that are presented within the educational institution.

Methodological design was chosen for a hermeneutic approach, which aims to approximate the social through the specific recognition of the subjects in their contexts of interaction, their stories, their attitudes, practices and awareness in front situations in relation to others; with a qualitative method through a case study. The techniques used were the semi-structured interview and the focus group and tools used were the interview guide and the questionnaire.

Among the results or findings that give an account of the significance that students of the Ciudad Don Bosco Education Center have of the norm and its relations with it - as a statement and mandate that regulates, sanctions and sets behavior guidelines - it is found that they conceive of the standard as legitimate as long as it ensures respect for the difference, even if there may be contradictions in practices and attitudes regarding the rules they consider legitimate; In the meantime, the rule is illegitimate when it reduces the options of autonomy in the young and, although there is a recognition of the legal norm, it is also recognized that it is susceptible to transgression, especially when a particular interest prevails.

As for the construction of the standard, they consider that it has been the domain of adults and the participation of young people is little or no, which would raise suspicions of some illegitimacy, since they were not taken into account. The pedagogical function necessarily goes through questions and reflections about the cohabitation at the school space; there it becomes evident the relationship between generations a matter of power and, the discipline and sanctions appear as ways to take the rule. Finally, young people outline proposals a tendency to build or recognize ethical and moral subjects, which are preparing for participation in collective life.

Keywords: Subject, Rules, Significance, Legitimacy, Illegitimacy, Pedagogical function.

Introducción

Los jóvenes al vincularse al mundo escolar se incorporan a un marco normativo que regula las prácticas pedagógicas, los procesos curriculares y las relaciones de convivencia. La base de esta investigación fue justamente comprender las experiencias o procesos de significación que elaboran los sujetos en relación con las normas prescritas por la institucionalidad y, desde ahí, poder establecer un juicio académico respecto a las repercusiones actuaciones y concepciones que tiene la escuela respecto a los estudiantes en su constitución como sujetos éticos y morales y, por tanto, de su preparación para la vida en colectivo.

El planteamiento del problema surgió de observar en diferentes espacios sociales, situaciones de violencia, corrupción y desconocimiento de la norma; de observar en la estructura y dinámica familiar ausencia de la familia y su escasa participación en la formación del sujeto moral o del sujeto responsable y de observar, en el rol de docente, no con menos importancia, las dificultades en la Institución Educativa derivadas del manejo de la norma, evidenciado en reiteración de situaciones problemáticas en las responsabilidades de los estudiantes como evasión de clases, agresiones físicas y verbales, no cumplimiento de acuerdos; como también, las intervenciones institucionales poco efectivas, en algunos casos, en el tratamiento de conflictos. En cuanto a los jóvenes una percepción de inconformidad frente a las normas establecidas: se consideran caducas, no válidas, descontextualizadas.

En la revisión teórica se analizó la relación del sujeto con la norma o como resultado de la misma donde cobra importancia el contexto y las identificaciones que asume y atraviesan su historia de vida; así mismo, es importante, no dejar de lado, que en esas formaciones e identificaciones se asumirán posturas de contradicción, aceptación, transgresión o rechazo en tanto garantiza o no derechos para los jóvenes.

En la construcción o deconstrucción de la norma aparece la participación protagónica de los adultos, haciendo a un lado o desconociendo la presencia o palabra de los jóvenes, asunto que se devela claramente en los hallazgos.

En cuanto a la función pedagógica de la norma se observa que su función o papel fundamental se ha centrado en el control y sanción de conductas pero que poco o nada aportan a un ejercicio reflexivo y de orientación frente a la práctica pedagógica.

Desde lo metodológico se abordó con un enfoque hermenéutico, el cual pretende una aproximación a lo social a través del reconocimiento específico de los sujetos en sus contextos de interacción, sus historias, sus actitudes, prácticas y conciencia frente a determinadas situaciones en relación con los otros.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos se espera un diálogo abierto, reflexivo y analítico que lleve a identificar las causas de las sanciones y brinde alternativas de manejo para las diferentes situaciones que se presenten y, aunque por momentos, los jóvenes asumen posturas individualistas que buscan el beneficio personal, se empieza a vislumbrar la necesidad de cambiar algunas prácticas y concepciones respecto a la norma.

1 Planteamiento del problema

Esta investigación tiene la pretensión de ofrecer nuevas interpretaciones sobre las significaciones que tienen los estudiantes frente a la norma y sus formas de responder a la misma. Surge de la preocupación por entender a los sujetos en esta dimensión normativa y por establecer un juicio académico respecto a las repercusiones de la comprensión que tiene la escuela de los estudiantes en su constitución como sujetos éticos y morales y por tanto de su preparación para la vida en colectivo.

La escuela en Colombia enfrenta cotidianamente un reto mayúsculo en los procesos formativos de niños, niñas y jóvenes: la configuración de un *ethos* en los sujetos respecto a la norma, la formación de un carácter subjetivo que incorpore una actitud proclive a la aceptación de acuerdos para la convivencia social, asumiendo que en la interacción humana hay una condición permanente de incertidumbre y de indeterminación. En el devenir escolar y educativo, la emergencia constante de prácticas, relaciones, interacciones y situaciones que manifiestan la ausencia o las múltiples limitaciones de la formación de dicho *ethos*, demanda de todos los sujetos educativos ingentes esfuerzos para realizar los mayores propósitos formativos. Las expresiones de resistencia, desobediencia o transgresión de la norma en los diferentes espacios de interacción escolar, conduce a pensar diferentes contextos sociales en los que los sujetos pueden constituir un *ethos* o carácter en relación con la norma: la institucionalidad estatal o pública, las comunidades en diferentes escalas territoriales, los medios masivos de comunicación y la escuela, entre otros.

La sociedad colombiana actual ofrece un panorama bien complejo en cuanto al asunto de la vivencia y concepción de la norma; se promulgan leyes como marco de referencia que facilite la convivencia y la seguridad; se enfatiza en valores sociales como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, sin dejar de lado los Derechos Humanos, no obstante, la cotidianidad se encarga de mostrar de manera contundente, otra realidad acompañada de situaciones como la poca credibilidad en la institucionalidad, derivada de la corrupción; la poca claridad o inexistencia de referentes de autoridad, los medios masivos de comunicación ofrecen lecturas parcializadas de la realidad todo el tiempo con noticias de este mismo corte y, tampoco se visibilizan líderes positivos que con su actuar sean modelos para los ciudadanos en general.

Cotidianamente se observa el aumento en la comisión de delitos como: robos, estafas, asesinatos; se infringe la norma y se acomoda según la conveniencia egoísta, “el vivo vive del bobo”, excusa o justificación que se valida permanentemente; las fronteras invisibles, entendidas como ese fenómeno social que impide el paso a sus habitantes entre barrios, también es otro de los asuntos que toma fuerza y ante lo cual no hay respuesta contundente, desde el ente estatal.

El ciudadano de a pie, tiene la percepción de una ineficacia estatal para dar soluciones efectivas a los fenómenos sociales; ven con gran preocupación como los grupos que se reproducen al margen de la ley y ostentan el “poder” en diferentes comunas y barrios de la ciudad, se fortalecen a través de actividades económicas ilegales como la venta de sustancias psicoactivas, extorsión (vacunas), explotación de niños, niñas y adolescentes, explotación sexual, control en la venta de productos de la canasta familiar, entre otros; podría decirse que, los mecanismos empleados para mantener el control del orden y seguridad pública no han arrojado los resultados esperados.

Otro aspecto que merece considerarse tiene que ver con el empleo de menores de edad en la comisión de delitos, por parte de los adultos; según la ley 1098 de 2006, ningún menor de 14 años o menor de 18 con discapacidad podrá ser juzgado por un delito que haya cometido; es decir, no se le puede declarar responsable penalmente. Las acciones que se emprendan deben ser pedagógicas y diferenciadas de las que se emprenden con los adultos; y se debe garantizar su protección integral y la justicia restaurativa (Colombia. Congreso de la República, 2006). Lo anterior, deriva una serie de interpretaciones en pro y en contra de dicha ley que agudiza un poco más la sensación de malestar e inconformidad frente a la inoperancia de la ley o la norma.

Y, Si bien se reconoce el espíritu de la ley enmarcado en la protección y asistencia a los niños, niñas y adolescentes en el camino de la vida; iluminar decisiones que contemplen los derechos humanos fundamentales de los mismos, y la intencionalidad de reparación del daño causado, cuando el niño, niña o adolescente ha transgredido la ley, no se puede desconocer que aún falta mayor trabajo de responsabilidad en todos los actores sociales, desde todos los ámbitos que lleve a asumir la responsabilidad más allá de cumplir unas normas y evitar unas sanciones.

Estas situaciones de violencia y de quiebre normativo dan cuenta del devenir histórico del país, marcado por hechos como el narcotráfico, la corrupción y el abandono del Estado; cada día se observa más exclusión (desempleo, subempleo-informalidad) e inequidad social: son insuficientes los proyectos ciudadanos que vayan en vía del bienestar individual y colectivo y las

herramientas jurídicas, sociales y económicas con que se cuenta actualmente, no son referentes sociales.

En todo este contexto, no se puede dejar de lado la escuela y su aporte a la construcción de sociedad; y, si bien se reconoce la educación como un derecho fundamental, contemplado en la Ley General de educación de 1994, que aporta a la formación y desarrollo personal y colectivo (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2006), en su dinámica y prácticas educativas, tienden a reproducir a pequeña escala las dificultades e inequidades que se presentan a nivel social.

Igualmente, no se pueden negar los cambios estructurales y sociales que ha tenido la familia, concebida en la Constitución Política del 91, artículo 42, como el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla. El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia (Colombia. Presidencia de la República, 1991); la familia pasó de una conformación y dinámica nuclear a una multiplicidad de tipos o maneras de relación: familias monoparentales (un solo progenitor, sea la madre o el padre), extensas (abuelos, tíos, primos y otros parientes consanguíneos o afines), reconstruidas (los tuyos, los míos y los nuestros), entre otras. Ha cambiado no sólo su dinámica, sino también las expectativas e intereses de cada uno de sus miembros donde en algunas ocasiones, los más afectados con dichos cambios son los hijos, al quedar “sin acompañamiento” en su proceso de formación.

Así mismo, es importante no dejar pasar las acciones emprendidas por la Secretaría de Educación de Medellín que aportan a la comprensión de esta problemática, la convivencia escolar facilitada o no por el cumplimiento de normas, ésta ha unido esfuerzos con otras entidades tendientes a erradicar la violencia escolar, a través de la creación de campañas que buscan disminuir el número de agresiones e identificar las causas u origen de los conflictos y la puesta en marcha del Comité de Convivencia Escolar encargado de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar; y abrir espacios de capacitación para los docentes que permitan fortalecer los ambientes de convivencia y de formación (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Todos estos esfuerzos resultan insuficientes para mejorar la convivencia escolar, en tanto, se deje de lado el hecho de comprender a los sujetos en la construcción, vivencia y sentir frente a la norma y sus implicaciones en la convivencia misma.

Por tanto, este estudio se enfocó en investigar el problema descrito en la Institución Educativa Ciudad Don Bosco, la cual centra todos sus esfuerzos en atender niños y jóvenes provenientes de diferentes lugares de Antioquia, con problemáticas o historias familiares y de vida atravesadas por los conflictos y la violencia generalizada de grupos al margen de la ley (paramilitares, bandas delincuenciales y del narcotráfico, etc.) o también, como consecuencia de la violencia al interior de las familias; por ende, una de las principales dificultades que afronta la Institución Educativa es el manejo de la norma evidenciado en la reiteración de conflictos (agresiones físicas o verbales), la evasión de clases, compromisos derivados de sanciones no cumplidas, faltas reiteradas, poca credibilidad en los procesos disciplinarios, impotencia frente al manejo de algunos casos, falta de herramientas para el abordaje de situaciones o casos complejos y, frente a las sanciones se observa falta de seguimiento, actos de reparación frágiles o de poca conciencia o amenazas de expulsión de la institución escolar.

Así mismo, los mecanismos con los que cuenta la institución para hacer frente a las problemáticas e intentar resolver, a la luz del Pacto de Convivencia son: el diálogo entre las partes afectadas, la mediación, informe en ficha del estudiante, intervención con grupo interdisciplinario o acudiente y, por último, expulsión.

Este trabajo entonces, se centró en comprender las significaciones que frente *a la norma construyen los estudiantes de la básica secundaria y media de la Institución Educativa Ciudad Don Bosco*. Contribuir a su comprensión apunta a hacernos cargo de nosotros mismos y del otro, de nuestras acciones, no por miedo al castigo o por ganar un premio o beneficio, sino porque hay una toma de consciencia frente a sí mismo y frente al otro. Tarea para nada fácil, pero ahí está lo interesante del asunto. En la medida que se pueda visibilizar lo anterior, se facilitará una mejor convivencia, con unos ciudadanos más participativos, alegres y comprometidos en lo social.

1.1 Antecedentes

La norma, al interior de cualquier institución, sea de carácter educativo o de otra índole, pública o privada, siempre ha jugado un papel predominante en la determinación de las relaciones y las dinámicas institucionales. En el espacio social, familiar y escolar se ha enfatizado en el cumplimiento de la norma como una manera de favorecer la convivencia, el seguimiento de instrucciones, la evitación de conflictos y el desarrollo o madurez personal; pero este énfasis, está centrado en el cumplimiento o la legalidad de la norma, no en su análisis y discusión.

En el contexto nacional, algunos de los trabajos revisados, en relación con el problema de investigación, centran su atención en la norma a través del análisis del conflicto, su abordaje, causas y consecuencias y su incidencia en la disciplina escolar; se registran algunos estudios, desde el área de la psicología que se ocupan del sujeto en el contexto educativo, particularmente en intentar comprender lo que éste piensa o lo que pasa en él que lo lleva a relacionarse de una manera particular con la norma: posiciones, actitudes, resistencias, silencios que hablan pero no son escuchados o atendidos en su momento. Para estos estudios la realidad de la norma se presenta como un hecho que se impone con severidad, establece interpretaciones respecto a las circunstancias externas al sujeto que no permiten que éste integre la norma y la encarne, mientras que las dificultades de incorporación de la norma en la propia subjetividad devienen de la resistencia o incapacidad para asumir la ley, la prohibición, el límite.

Así, el estudio presentado por Valderrama (2001), centra su atención en la heterogeneidad, en la concepción y manera de asumir el conflicto. En las diferentes concepciones se vislumbra: el conflicto resulta de una disfuncionalidad en el individuo, de los roles o funciones que se establecen en el sistema educativo. Otra tendencia en las concepciones sobre el conflicto propone que éste es algo inherente al ser humano o constitutivo de la sociedad. Y, por último, hay una concepción que tiende a negarlo, evitarlo o reducirlo a su mínima expresión, de tal forma que se hace difícil asumirlo de manera creativa y pedagógica.

Al respecto, tanto la psicología como la sociología tienen su explicación del conflicto, para la primera como causa y consecuencia de situaciones internas y externas que aquejan al sujeto, donde el medio empleado tanto para la resolución del asunto en disputa o para la solución del mismo puede ser la agresión; mientras que para la sociología funcionalista es una desviación del funcionamiento normal de la sociedad y de las actitudes y comportamientos humanos, en esta

perspectiva sociológica el conflicto debe ser erradicado, corregido mediante la educación, la comunicación y la comprensión recíproca entre los diferentes miembros; cuando esto no funciona se debe acudir a los agentes de control. Existe otra postura desde la sociología que concibe el conflicto como algo inherente al ser humano, que forma parte de las dinámicas de las sociedades y debe ser afrontado y asumido como una dimensión clave del cambio social (Valderrama, 2001).

En esta perspectiva, la falta de claridad o precisión de la norma, evidenciada no sólo en las acciones institucionales, sino también en los criterios y formas de abordaje de una situación y aplicación de la norma, son fuente generadora de conflicto: al no haber reglas claras y la regulación o sanción ante el incumplimiento de una norma esté supeditada al estado de ánimo o poder de quien la ejerce, quien, a su vez, puede aprovecharla para su conveniencia (Valderrama, 2001).

A partir de lo manifestado por los actores escolares, la relación entre la norma y lo normativo con el conflicto tiene dos sentidos. El primero, que la transgresión de la norma y la aplicación de las sanciones correspondientes se configura como una de las principales fuentes del conflicto escolar. El segundo, el papel de lo normativo en la resolución de los conflictos. Éste, a su vez tiene al menos dos concepciones: una, lo considera fundamentalmente como un instrumento de coerción a través del cual, con la aplicación estricta de lo que se estipula en términos de procedimientos y sanciones, se pueden resolver todos los conflictos y las dinámicas de la convivencia; la otra, lo concibe más bien como un instrumento regulador, como un corpus que podría eventualmente ser usado como pretexto para el diálogo y el establecimiento de consensos: incluso, en alguno de los casos estudiados, como pretexto pedagógico para el trabajo en valores relacionados con la convivencia y el respeto a los derechos humanos (Valderrama, 2001, pp. 81-82).

Es importante considerar que muchas de estas manifestaciones del conflicto forman parte de una dinámica mucho más profunda y compleja, que darían cuenta de las resistencias de los diferentes actores (docentes y estudiantes) ante las estructuras rígidas y verticales de los procesos escolares tradicionales. El sentido coercitivo, controlador, normalizador de la norma no se presenta legítimo para ciertos actores escolares, quienes actúan de manera ambigua frente a ella, lo cual puede generar un conflicto escolar (Valderrama, 2001).

Algunas de las conclusiones del estudio de Valderrama, apuntan a la ausencia de propuestas pedagógicas que contemplen el conflicto como elemento dinamizador de la formación del sujeto y de la construcción de saberes específicos; no existe preocupación por asumir el conflicto escolar desde el ámbito pedagógico en tanto es una oportunidad para desarrollar aprendizajes o para formarse. Por el contrario, la tendencia ha sido actuar para prevenirlo, erradicarlo o controlarlo, o bien insistir en ocultarlo, que asumir crítica y pedagógicamente sus manifestaciones y dinámicas (2001).

La tendencia a considerar el conflicto desde lo individual y/o desde una perspectiva de carácter funcional; la actitud de soslayar la tensión conflictiva que se genera en la interacción y convergencia de culturas en la escuela; la expresión de carácter violento de las contradicciones culturales; y las exclusiones e invisibilizaciones individuales o colectivas en la dinámica escolar, están directamente relacionadas con la manera como la institución escolar, y por supuesto el sentido de la escolarización, concibe al sujeto de la educación.

El conflicto puede resultar de compromisos irracionales con lo normativo -la norma por la norma, la legalidad por la legalidad- que asumen la norma como causa y consecuencia de las relaciones interpersonales, por lo tanto, se niega las subjetividades, como las condiciones del medio o del contexto. Hay concepciones que niegan o minimizan el conflicto y lo abordan como algo que hay que eliminar. Mientras que hay otras que lo ven como la posibilidad de resignificar o develar ciertas realidades al interior de las estructuras sociales. No se prepara entonces al sujeto para tramitar o transformar el conflicto, sino para evadirlo o negarlo. A la luz de este estudio cabe entonces la pregunta ¿Qué tipo de ciudadanos se pretendería formar en prácticas educativas que defienden la concepción que niega la existencia del conflicto?

Ahora bien, no sólo hay que contar con la noción de conflicto, sino también con la representación o significación que frente a determinados hechos de la vida cotidiana tienen las personas que conforman una comunidad o grupo social, que involucra hechos e ideales, símbolos, mitos, lenguaje e historia, entre otros. Estas representaciones son “estructuras psicosociales intersubjetivas” que representan el acervo de conocimiento socialmente disponible y que determinarán el lente bajo el cual se dará significado social (Hoyos, 2013).

Es así, pues, como en la investigación *Representaciones sociales en el adolescente sobre la norma y el delito* se buscó comprender una realidad que tiene que ver con la responsabilidad subjetiva del adolescente transgresor de la ley, vale decir, de cómo el adolescente

se hace cargo del acto transgresor para explicarlo desde la lógica de su propia historia, en la cual juega un papel fundamental la justicia restaurativa. Entre los hallazgos se afirmó:

Para la comprensión de los imaginarios sociales, es necesario hacer una reconstrucción de los mundos de la vida de los sujetos, donde juega un papel importante la dimensión espacio-temporal. Uno de los planteamientos de este estudio es que las representaciones de los jóvenes, su imaginario del delito se origina de una sola fuente: lo que aprecian en la realidad social (Hoyos, 2013).

Para los adolescentes, el ser percibidos como delincuentes, lo experimentan como algo de prestigio, que les da poder y reconocimiento y les permite acceder a las mejores novias y productos que el mercado social les ofrece y a los cuales no quieren renunciar (Hoyos, 2013).

Según Hoyos (2013), para estos jóvenes, que no cuentan con una introyección de la responsabilidad penal y tampoco con una conciencia de la responsabilidad subjetiva, el problema por los actos realizados, está más bien en las consecuencias negativas de la sanción: no se evidencia un compromiso consigo mismo de no reincidir en el acto y una conciencia clara de la necesidad de reparar a la víctima. Por consiguiente, la justicia juvenil debe tener por finalidad asumir otra forma de hacer justicia que supere la tradicional justicia retributiva, donde el castigo, la pena, los sitios de reclusión determinaban el beneficio del sistema. Hoy, el enfoque es diferente, no se aplica a los adolescentes penas, sino sanciones pedagógicas con una visión formativa, educativa, restaurativa; no se les envía a cárceles, ni se les grava con antecedentes judiciales, todo ello en un contexto garantista, donde prima su reconocimiento como personas. La inquietud que queda es ¿eso es suficiente, se atiende realmente el fenómeno, da respuesta a las dificultades presentes?

Se deduce de esta investigación que la falencia está en la falta de educación y formación para que los adolescentes no sigan pensando que “tienen licencia para delinquir” y menos aún que si incurrieron en el delito, la víctima “es la culpable”, o “que me disculpe, pero es que estaba necesitado” y menos, “ni siquiera la conozco”, “que se las arregle como pueda”, como fueron las respuestas que muchos de ellos dieron en las entrevistas (Hoyos, 2013, p. 11).

En este estudio, si bien, se hace un acercamiento al sujeto, a su historia de vida no se logra observar una integralidad en la composición sujeto-contexto; el sujeto se presenta como alguien en falencia, que no ha logrado una introyección de su responsabilidad en diferentes esferas de su vida y, que si bien se reconoce un cambio en el enfoque de aplicar la justicia, éste no es suficiente y se le deja parte de la responsabilidad al sistema educativo, en términos de "falta educación y formación", ¿será la educación la respuesta a tal situación?

Rojas y Acuña en el trabajo: *Las representaciones sociales de la disciplina escolar*, centran su atención en la disciplina escolar como el medio privilegiado para garantizar, mediante el hábito y la regularidad, la internalización de normas sociales con finalidades adaptativas; y, la convivencia escolar que implica no solamente la consolidación de una interacción pacífica entre los ciudadanos, sino la capacidad de tramitar los conflictos con un criterio sólido de pluralismo, de solidaridad y de respeto por la integridad del otro (2013).

El encuentro entre los diferentes actores que llegan a la institución (docentes y estudiantes) está mediado por diferentes intereses y expectativas:

El estudiante en el mejor de los casos, con la intención de aprender algo –sino es que por imposición de los padres–, por tener amigos o pasar el tiempo; el docente, por su parte, en esta relación está situado en un lugar de poder, fundamentado principalmente en el conocimiento específico de alguna asignatura, su cargo, e incluso su edad, a la vez que soporta ciertas exigencias de las familias de los estudiantes, la institución misma, los propios estudiantes y la sociedad en general, quienes esperan que cumpla con determinadas funciones como mantener cierto orden, lograr el cumplimiento de determinadas normas institucionales, *hacer* de los estudiantes buenos ciudadanos y trabajadores eficientes y por supuesto, proporcionarles los conocimientos necesarios para su desempeño en la sociedad (Rojas & Acuña, 2013, p. 2).

Entre las conclusiones de este trabajo se encuentra que la disciplina está influenciada por ciertas relaciones de poder, lo cual da a entender que unos tienen la capacidad y responsabilidad de velar por ella, mientras que hay otros que son incapaces de asumirla, lo cual valida así una

especie de *desequilibrio necesario* que no deja de ser contradictorio: por un lado, se le pide al estudiante institucionalizado que sea autónomo, al mismo tiempo que se espera que se someta a reglas impersonales, externas y preexistentes (Rojas & Acuña, 2013).

Igualmente, la disciplina y las acciones disciplinarias están determinadas por los tipos de transacciones que los miembros de la comunidad educativa van construyendo día tras día: se vivencian situaciones de poder y del *deber ser*, impuesto por otros, enfocadas a la prohibición y al control que, en la mayoría de los casos, no suele dar los resultados de obediencia y conformidad esperados y genera más bien en los jóvenes, la defensa de sus actitudes, amigos, costumbres, subculturas, etc. al sentirse simplemente atacados y desconocidos por tales normas, y esto a su vez, los hace aparecer como atacantes de los profesores, los padres y las instituciones mismas. En consecuencia, la representación que se tiene de la disciplina refleja una desconfianza de ambas partes, manifestado en la vigilancia permanente de los docentes y en la precaución o recelo de los jóvenes (Rojas & Acuña, 2013).

En síntesis, la disciplina cumple la función de garantizar la convivencia, se expresa en normas para solucionar problemas y hacer seguimiento a las diferentes situaciones, según lo expresado en la norma y su sanción; no hay acuerdos, sino unas relaciones puramente institucionalizadas, en cuanto se limitan al cumplimiento o no de las normas. La aceptación y reflexión (mera formalidad) no apunta al desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, de generar alternativas de relación y de prever sus consecuencias de tal manera que determinen un clima escolar favorable al aprendizaje y al desarrollo personal y colectivo. No se posibilita la autonomía y responsabilidad y, en la medida en que se conserven las relaciones de poder, respaldadas en la norma y no en el valor constructivo de las interacciones, esto no será posible (Rojas & Acuña, 2013).

En este estudio pues, la norma es para garantizar la disciplina, la convivencia, la solución de problemas; la disciplina a su vez, se entiende como un asunto de poder para la prohibición y el control, donde los sujetos son invisibilizados. Queda en la atmósfera la idea de partir de dos ideales en relación a la convivencia y la disciplina que poco o nada se corresponden con la realidad e historia de los sujetos que participan en ella.

El psicólogo Norman Moreno, a través de su texto "¿Jóvenes en conflicto o crisis de adultos?" hace una radiografía de la problemática que presentan los jóvenes en la actualidad, lo

mismo que la participación de los adultos en este escenario. Según Moreno "las perturbaciones en el manejo de la norma y/o conductas conflictivas de los jóvenes vienen a constituir una modalidad de expresión en un contexto familiar y social particulares" (Moreno, 2009, p.1).

Desde la perspectiva de este autor, la forma como el joven se relacione con el medio depende en gran medida de las primeras relaciones establecidas con las figuras significativas y éstas a su vez, se convierten en la base de las relaciones sociales posteriores (Moreno, 2009).

En varias de las investigaciones realizadas, al analizar las historias de vida reconstruidas por jóvenes en conflicto, encontramos que, en su mayoría, con respecto a la figura paterna, los jóvenes no han llegado a establecer un vínculo; sus padres son representados como incompetentes y ausentes o abandonadores, que no lograron reconocerle a sus hijos un lugar, ni ubicarlos frente a su responsabilidad; y en relación con la figura materna, esta es significada como proveedora, conflictiva, protectora y que no los responsabiliza de sus actos (Moreno, 2009, p. 4).

Se enfatiza entonces, que en los primeros vínculos que establece el sujeto y su comportamiento como expresión de las vivencias familiares y sociales, las figuras parentales aparecen devaluadas o con deficiencias para suplir las necesidades básicas afectivas, emocionales y de confianza, es decir, no hay un otro garante de presencia significativa.

Apuntes sobre una experiencia profesional con adolescentes de una Institución Educativa de la ciudad de Cali, es el estudio presentado por Orozco (2010), donde intenta comprender cuál es el lugar de la norma entre adolescentes (de 12 a 18 años) y entre maestros y adolescentes.

Se puede decir que las conductas que manifiestan hoy los jóvenes, más o menos espectaculares y provocativas de ruptura y conflicto con el mundo social y escolar, no son más que modos de respuesta al choque que encuentran en una escuela negadora del sujeto, que sólo le ofrece de intercambio una norma, que no se

constituye en una herramienta de crecimiento personal ni de mediación de la palabra que le permita hacer lazo social y de esta manera pueda hablar las cosas que le inquietan a ese Otro para sentirse reconocido y para irse constituyendo en un sujeto que sabe qué quiere para su vida (Orozco, 2010, p. 50).

Este estudio invita a hacer una revisión no sólo sobre el lugar que ocupa cada uno de los sujetos al interior de la institución educativa, las claridades y exigencias que se demandan; claridad en el lugar y papel no sólo de los sujetos (docentes), sino también de la institución, en la autoridad, esto posibilitará que no se entre en contradicción con el sujeto (estudiante), con lo que se recibió en la familia; el asunto es que cada día los niños y jóvenes están más solos, carentes de un otro que acompañe su proceso formativo (Orozco, 2010).

El otro asunto hace referencia a la norma en el ámbito escolar, concebida para que el sujeto se adapte y responda a las exigencias de la sociedad: jóvenes pacíficos, obedientes y seguidores de la norma. Lo anterior, dista de lo planteado desde disciplinas como el psicoanálisis, donde se expresa que el acceso a la norma no es para adoctrinar o adaptar al medio, sino que significa darle la palabra que logre aprehender algo de su condición, de ser hablante y de su forma de relacionarse con la autoridad. Aparece aquí entonces la responsabilidad del sujeto con aquello que le acontece, consigo mismo y con el otro; se espera que se vincule y responsabilice de lo que tiene que hacer con la norma, pero no en términos de obediencia. El discurso de la escuela está encaminado a la prohibición y el control de los impulsos agresivos y sexuales con el fin de posibilitar una convivencia "armónica y pacífica" en la sociedad. Contradicciones teóricas y procedimentales que se reflejarán nuevamente en las problemáticas o síntomas de una parte de la sociedad (Ramírez, 2008), citado por (Orozco, 2010). Señala que,

Aquí no se trata de adaptarlo a la institución educativa sino del capturar su sujetamiento singular y es allí que emerge lo múltiple, las salidas que cada sujeto se ha construido en la existencia, los anudamientos en los que ha incurrido, las suplencias que ha creado, los síntomas que ha desarrollado para tratar sus vacíos (Orozco, 2010, p. 63).

La escuela con todas sus prácticas discursivas, se ha venido rezagando y los educadores comienzan a verse superados por las dificultades que encuentran en relación con su función tradicional de orientadores, cuando sus alumnos parecen tener criterios bastante fuertes y diversos, como son sus formas de comportamiento que obedecen a la mayor libertad en su movilidad, lo que permite que generen actividades autónomas, actitudes que lo van distanciando cada vez más del legado de la tradición transmitida por los adultos (Orozco, 2010, p. 64).

En el panorama latinoamericano aparecen estudios realizados en Argentina desde la psicología social, entre ellos está el de Barreiro y otros, sobre *Normas en el ámbito Educativo* que aporta a la comprensión del funcionamiento de la normativa institucional y su relación con el clima social escolar, entre sus conclusiones se destacan: la permanencia de ciertas normas, pese a ser transgredidas de manera recurrente, lo cual tiene un efecto negativo en doble vía: por un lado, la desmoralización de los estudiantes, pierden toda motivación, ya que consideran que el cumplimiento de la norma es independiente de su esfuerzo y, por el otro, surge la creación de estructuras sociales alternativas.

Otra de las conclusiones sería que lo común a las instituciones es la coexistencia de reglas que en teoría son válidas, prohibiendo determinadas acciones, pero que en realidad no actúan como límite para ninguna acción; queda la sensación que todo es negociable, que toda regla se puede transgredir. En las escuelas reina un doble discurso: por un lado, se dice que no se pueden hacer ciertas cosas, pero por otro, no pasa nada si las personas las hacen.

Igualmente, en otros estudios realizados en España, en los cuales se apoyó el estudio de Barreiro, advierten del riesgo de elevar las exigencias a los estudiantes a un extremo tal, que generen efectos contraproducentes, tanto para los alumnos como para el sistema en su conjunto. También, dentro esos mismos estudios, llama la atención que se pudo ver que se permitía a los alumnos hacer propuestas, discutir y negociar las sanciones, pero que ello no implicaba la modificación de las normativas disciplinarias y mucho menos de las pedagógicas o académicas (Barreiro, Beramendi, & Zubieta, 2011).

El estudio de Barreiro et al. (2011) enfatiza en las normas, en el manejo y concepción de las mismas y en su disparidad: se mantienen normas pese a ser inoperantes, transgredidas recurrentemente y su validez como regla no actúa como límite. Así mismo, las altas exigencias en

el cumplimiento de las mismas, produce el efecto contrario y, aunque se posibilita la participación de los jóvenes en su discusión, reflexión y negociación, eso no es suficiente para posibilitar una modificación en las normas.

En el informe *Jóvenes escolarizados: entre la sujeción y la transgresión a la norma presentado en las V Jornadas de Sociología de la UNLP en 2008*, se nombran como observaciones: primero, que en los jóvenes hay caída no sólo de los referentes o patrones de identidad, sino también de los discursos que los interroge y les asigne un lugar en lo social y les posibilite generar su propio discurso; segundo, hay una naturalización de la norma tanto para estudiantes como para docentes en los términos de prescripción-prohibición y como protección-contención, y lo que está en tensión en esa relación es justamente, la autoridad, entendida ésta como conjunto de disposiciones subjetivas y evidencias que median para que unos sujetos velen por las normas y otros, acepten esa intervención (Barilá, Fabbri, & Amoroso, 2008).

Otro asunto que llama la atención es la forma como los estudiantes se refieren a la norma como algo ajeno a ellos, que se manifiesta en dos sentidos: por un lado, como las pautas escritas dadas para el cumplimiento de aspectos propios de la vida institucional y por el otro, los alumnos dan cuenta de esta ‘lucha’, a través del decir y de los ‘actos’ realizados en reacción al contenido de las mismas, pues no hallan una justificación que vaya más allá de lo escrito. Estos enunciados generan ciertas actitudes y rechazos que luego son sancionados en el ámbito institucional. Así mismos, los mecanismos empleados por la institución escolar, tendientes a la reflexión de los sujetos sobre los actos realizados, sólo buscan o significan en la práctica escolar que el alumno acepte la ‘culpabilidad’ en el hecho, es decir, se sanciona, pero sin un efecto de responsabilidad (Barilá et al., 2008).

Se observa entonces, caída de los referentes de identidad, del discurso que posibilite a los jóvenes hacerse a un lugar en el mundo; se naturaliza la norma como un asunto de prescripción-prohibición, protección-contención, es decir, no se interroga la misma, simplemente se le sigue o se le rechaza, en esa medida, la forma de referirse a la misma es como algo ajeno al ser, algo externo. Los mecanismos empleados por la institucionalidad en la sanción buscan la reflexión del sujeto sobre el acto, pero una reflexión que tiende más bien a que el alumno acepte la culpabilidad en el hecho, logrando de esta manera que no haya un efecto de responsabilidad, de toma de consciencia en el sujeto (Barilá et al., 2008).

Uno de los propósitos de la investigación de Virginia Sáez es aportar una alternativa teórica y práctica frente a aquellas posiciones que estigmatizan a los estudiantes como sujetos peligrosos de los cuales habría que resguardarse; al respecto, plantea:

Se observa un “modo de reconocimiento adulto” sobre los jóvenes, el cual no se interesa por resaltar aspectos creativos o por destacar los aportes reales de este grupo etario dentro de las dinámicas sociales que conforman los relatos cotidianos de los periódicos analizados. Los significados que circulan trazan perfiles estereotipados que obstaculizan la edificación de un reconocimiento (Saez, 2017, p. 180).

En este sentido, se identifican dos formas de designar al “alumno violento” y al “alumno no violento” que aluden al repertorio con el que el discurso periodístico categoriza a los estudiantes: dimensión patológica y dimensión cognitivo-académica. En la dimensión patológica se recurre a diversos calificativos negativos como una forma de hacer presente al estudiante, calificativos avalados por profesionales de la salud como psicólogos y psiquiatras; y, desde ahí, se "autoriza" y justifica el proceder del mismo. Otra característica de esta dimensión patológica, tiene que ver con relacionar al alumno violento con las adicciones, articuladas a su vez, con problemas morales y otros trastornos (Saez, 2017).

En síntesis, estos modos de designar legitiman cierta mirada sobre los estudiantes y la escuela, y tienden a construir las experiencias de violencia en la escuela como fenómenos del orden de lo individual. A través de estas prácticas discursivas se da por supuesta cierta idea o modelo de humanidad y se retoma la idea normativa, evidente, y supuestamente universal de hombre. Desde el punto de vista de las prácticas discursivas de la prensa gráfica de La Plata, el concebir la violencia como una característica intrínseca o esencial del joven sustituye las condiciones sociales y escolares de producción del vínculo, que difiere según los contextos institucionales y los grupos sociales por los atributos naturales del individuo (Saez, 2017, p.182).

En la dimensión cognitivo-académica se relaciona al “alumno violento” con los calificativos de “poco aplicado”, haciendo referencia a su desempeño en el aula de clase y donde se alude a sus actos como “irracionales”, faltos de discernimiento moral e incapacidad para distinguir entre aquello que está bien y aquello que no lo está (Saez, 2017).

Queda entonces de este estudio que las formas de nombrar y clasificar a los jóvenes, no sólo en el ámbito periodístico, sino en otros espacios, tendrá gran relevancia en las formas de relación de los jóvenes con los adultos y estos modos de nombrar legitiman cierta mirada sobre los jóvenes; así mismo, el desconocimiento de otros factores de índole social, familiar o histórico que contribuyen a la presencia o manifestación de un fenómeno, en este caso violencia escolar, tienden a construir las experiencias de violencia como un asunto individual, se atribuye al sujeto toda la responsabilidad en el mismo. Por último, se observó que se asoció al estudiante violento con trastornos psicosomáticos y adicciones, lo cual entraría a justificar, por un lado, cierto proceder en ellos y, por el otro, se perpetúa con ello ciertos estereotipos.

Maluf (1999), en el texto *Educación, subjetividades y culturas juveniles: ¿una relación imposible?* Se aborda la relación entre educación, subjetividad y culturas juveniles en su dimensión de oposición y conflictividad. Allí se expresa la necesidad de que la educación se oriente a los problemas de las subjetividades en los jóvenes, pues se observa que hay una concepción de lo juvenil que se opone al mundo de los adultos y se desconoce o se da poca importancia a las condiciones socio- culturales de los jóvenes.

Igualmente, se analiza en el plano escolar, algunos de los comportamientos-rituales de los jóvenes, que distan de lo establecido en la institución, les hace merecedores del calificativo de inadaptados y se plantea que la escuela sigue operando bajo el paradigma: rituales, control de los cuerpos, del tiempo y los ritmos individuales. Los medios se han convertido en fines perdiendo con ello, el sentido social.

Por último, la escuela ha sido refractaria a trabajar las subjetividad y se sigue trabajando en las colectividades ordenadas o las multiplicidades diferenciadas, como lo planteara M. Foucault en 1987 (Maluf, 1999).

Emilio Tenti (2000) en *Culturas juveniles y cultura escolar* plantea interrogantes en torno a qué le ofrece la educación a los adolescentes y jóvenes en América Latina y si ello responde a las condiciones de vida, necesidades y expectativas de las nuevas generaciones, para dar respuesta a estos interrogantes hace una revisión de los cambios que caracterizan el desarrollo de

la educación en América y cómo estos se reflejan en la relación y sentires de los adolescentes y jóvenes.

La escuela ha crecido, pero este crecimiento no ha sido acompañado de los recursos públicos requeridos y resultado de ello: masificación, afectación de recursos e infraestructura. Dicha masificación, afecta los viejos dispositivos reguladores de la relación profesor-alumno y está acompañada a su vez, por un cambio en la morfología social de los alumnos (cada uno trae lo de su clase y cultura).

Los adolescentes y jóvenes son diferentes y los cambios que se han presentado afectan también la construcción de sus subjetividades. Todas las transformaciones demográficas, morfológicas y culturales de las nuevas generaciones afectan a la escuela y su estar en ella, no se puede dejar de lado el sentido de obligatoriedad de la educación, que ha cobrado fuerza en los últimos años y que se convierte en fuente de contradicción y conflicto para los actores escolares.

En síntesis, y, para terminar, es probable que la escuela para los adolescentes sea una construcción, en la medida en que la propia adolescencia es una edad “nueva” y en plena transformación. Y como “todos los adolescentes no son iguales”, habrá que pensar en formas institucionales lo suficientemente diversificadas y flexibles como para dar respuestas adecuadas a las múltiples condiciones de vida y expectativas de las nuevas generaciones. Quizás una de las claves del éxito sea comprender que una escuela para los adolescentes deberá ser, al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes, es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo, sino protagonistas activos y “con derechos” (Tenti, 2000, p.11).

Para terminar, esta revisión de estudios relacionados con el tema de investigación, se tuvo en cuenta el informe presentado por Arturo Alvarado *Nociones de justicia, legalidad y legitimidad de las normas entre jóvenes de cinco países de América Latina*, estudio realizado en cinco países de América Latina, donde se hace una exploración sobre las percepciones que tienen los jóvenes de estos países sobre las normas legales, su conocimiento, aceptación, y legitimidad de las instituciones asociadas a ellas, en particular las normas penales y las autoridades policiales; dicho estudio explora también qué conocen los jóvenes de esas normas, de sus derechos y cómo

responden ante situaciones hipotéticas de uso de las normas. Los hallazgos presentados a partir de este estudio fueron:

En su mayoría, los jóvenes aceptan las normas legales impuestas por las elites políticas (sin conocer ni entender cómo se construyen) y tienden a practicarlas, aceptarlas, rechazarlas o romperlas en sentidos contextuales, prácticos y casuísticos; pero tienen un escaso conocimiento de sus derechos; tienden a conocer en términos generales las normas legales (sobre todo ciertas normas penales) y presentan cierto consenso respecto de los principios que sustentan estas normas en la vida cotidiana. También observa el estudio la tendencia de vincular ciertas actuaciones sociales con concepciones morales y religiosas de lo que es correcto y lo que es el bien (individual o colectivo), las cuales no necesariamente están en correspondencia con lo que las normas definen, proponen y sancionan.

Igualmente, dentro de los hallazgos aparecen que la mayoría tiende a aceptar y comportarse de acuerdo con lo exigido en la norma, aunque la critique o considere injusta, lo cual parece estar asociado a una forma de concepción sobre la justicia y legitimidad de la norma; el comportamiento de los representantes de la ley, como jueces y policías, es muy importante en la valoración, aceptación y obediencia de la norma y, en esa medida cuestionan el ejercicio arbitrario de la ley. Se encontró así mismo que, en las ciudades donde se presenta una alta tasa de violencia, criminalidad e impunidad, la visión y aplicación de la norma es diferente, es decir, el contexto tiene un peso que afecta la concepción de la misma, más allá de su concepto formal (Alvarado, 2015).

2 Justificación

La Constitución Política de Colombia reconoce en su Capítulo 1, De los Derechos Fundamentales, en los artículos 11 al 22 la dignidad del ciudadano a través del respeto a la vida, al buen trato, a la libertad e igualdad, al reconocimiento, a la intimidad personal y familiar y a su buen nombre, al libre desarrollo de su personalidad, a la libertad de conciencia, la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, el derecho a la honra y a la Paz (Colombia. Presidencia de la República, 1991).

No obstante, cotidianamente se observa, ya sea presentado por los medios masivos de comunicación o por otro medio, o por las vivencias de barrio o de la escuela, la violación o desconocimiento de dichos Derechos Fundamentales: se mata o aniquila al otro, no sólo con un fusil, sino con la palabra o el acto; cada día hay menos tolerancia, no se soporta la diferencia y tampoco la norma.

La rabia, la ira o intenso dolor se han convertido en el móvil perfecto para ajusticiar a alguien; se ha perdido credibilidad en las instituciones y por ello, “nos tomamos la justicia por nuestra propia mano”. Hay la creencia, cada vez más acentuada, de decirle a alguien cómo comportarse, cómo vestirse, cuál debe ser su preferencia sexual... en fin, de decidir sobre su propia vida, y si no lo hace o es contrario a lo pedido...se le violenta.

Se pide por diferentes medios que haya Paz en Colombia, que cese el fuego, el enfrentamiento entre grupos armados, que haya Justicia, que cese la impunidad, que haya penas más severas para los violadores, más cárcel para los de cuello blanco... en fin un sinnúmero de peticiones; pero no hay un desarme o acto de sanación de corazones heridos, maltratados, abandonados o violentados. No se acepta la norma o se valida desde un lugar incierto, no se reconocen sus límites o simplemente, no se quiere encontrar otras formas de solución de nuestros conflictos o de relación con el otro; por el contrario, cada día justificamos más la trasgresión a la norma, la violencia como único mecanismo válido de solución.... El asunto es... ¿hasta cuándo vamos a seguir así?, ¿hasta cuándo vamos a seguir justificando el acabar con el otro como único remedio a nuestros males?

La misión de la escuela, en este caso, está definido por la mirada cristiana de Don Bosco, la cual centra su misión en formar buenos cristianos y honrados ciudadanos; sin embargo, en algunos momentos, este enfoque se pierde o desdibuja y se centra en lo instrumental, en lo

operativo y así, responder a las exigencias del medio, con una visión más empresarial, de desempeño, de competencias, de productividad y, lo humano, es decir aquello que nos atraviesa y que por lo que a veces somos seres presas de dolor, tristezas, decisiones fallidas, repeticiones.... Alegrías, triunfos y demás, quedan de lado.

Queda entonces comprender de qué manera se ha ejercido o se ha hecho el manejo de la norma en la Institución, la cual no ha sido eficaz, evidenciado en la reiteración de conflictos (agresiones físicas o verbales), en la evasión de clases, compromisos no cumplidos, faltas reiteradas, poca credibilidad en los procesos disciplinarios, impotencia frente al manejo de algunos casos, falta de herramientas para el abordaje de situaciones o casos complejos y, escaso seguimiento a las sanciones y a los actos de reparación escolar.

También es importante tener claro que, en ese devenir escolar, no sólo interactúan individualidades identificadas con sus historias de vida, sino que allí confluyen otra serie de aspectos o situaciones de orden social, cultural o familiar que agravan o mantienen la situación, de ahí que sea válido hacerse la pregunta ¿cuáles son las significaciones que frente a la norma tienen estudiantes de la básica secundaria y media de la I.E Ciudad Don Bosco?; *dichas significaciones* posibilitan la aparición de conflictos en el aula o alteran la dinámica de convivencia escolar y, pueden ser síntomas de problemas más profundos.

Las ventajas consideradas en este proyecto se enfocan a:

Favorecimiento de la elección de herramientas para el abordaje de las problemáticas manifiestas en la convivencia; en esa medida, la creación de estrategias para una sana convivencia que propendan por una ciudad más tolerante y menos violenta.

- Posibilidad de revisión y ajuste al Pacto de convivencia escolar
- Posibilidad de abrir espacios de capacitación a los docentes que permitan la reflexión frente a su relación e intervención en situaciones que confrontan la norma y su manejo
- Aportar desde un enfoque crítico una postura o mirada diferente que posibilite la comprensión de los actos de desobediencia, resistencia que tienen los jóvenes y sus nuevas apuestas.

Y, en sintonía con la visión de la ciudad de Medellín, contemplada en el Plan de Desarrollo, que propende por una ciudad más segura, más legal y más equitativa, en la que los ciudadanos recuperen la esperanza y la confianza en su administración y su ciudad, brindando una mejor calidad de vida para todos, aportar elementos pedagógicos que faciliten la comprensión de las dinámicas de relación dadas a partir de la norma.

La Alcaldía de Medellín, (2016), en El Plan de Desarrollo Medellín cuenta con vos 2016-2019 se enmarca en un proceso mucho más amplio de surgimiento de nuevas transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que requieren de la acción institucional y del potencial de los ciudadanos para disminuir las persistentes brechas sociales y las desigualdades, pues creemos en la necesidad de construir una cultura ciudadana en donde las personas se sientan dueñas y responsables con su ciudad, apuntando a la construcción conjunta de una ciudad segura, legal y equitativa que tenga la capacidad de adaptarse a las necesidades de una ciudad dinámica y en permanente cambio.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender las significaciones que frente a la norma escolar construyen los estudiantes de la básica secundaria y media de la I.E Ciudad Don Bosco, como contribución a una revisión crítica de su función pedagógica

3.2 Objetivos específicos

- Contextualizar la función pedagógica de la norma escolar en la institución educativa.
- Describir las significaciones que construyen los estudiantes frente a la norma escolar.
- Identificar las propuestas de los estudiantes frente a la función pedagógica de la norma en la institución educativa C.D.B
- Plantear estrategias de deliberación de las normas escolares que regulan la convivencia.

4 Problema de investigación

La sociedad colombiana actual ofrece un panorama bien complejo en cuanto al asunto de la vivencia y concepción de la norma; se promulgan leyes como marco de referencia que facilite la convivencia y la seguridad; se enfatiza en valores sociales como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, sin dejar de lado los Derechos Humanos, no obstante, la cotidianidad se encarga de mostrar de manera contundente, otra realidad acompañada de situaciones como la poca credibilidad en la institucionalidad, la violencia y desconocimiento de la norma.

Así mismo frente a la función socializadora de la familia se observa ausencia de la misma, en gran parte de los jóvenes, y su participación en la formación del sujeto moral o del sujeto responsable es mínima, derivada quizás de los mismos cambios estructurales, sociales y culturales a los que se ha visto expuesta.

Entre tanto, en el contexto escolar se reproducen condiciones de inequidad y violencia y se presentan dificultades para construir colectivamente las normas y los acuerdos para convivir y realizar los propósitos formativos. En la I.E. Ciudad Don Bosco, en general, los estudiantes manifiestan inconformidad frente a las normas establecidas, pues las consideran caducas, no válidas y descontextualizadas. De tal forma, tanto las relaciones de convivencia como las prácticas pedagógicas son condicionadas por las maneras en que los estudiantes entienden, asimilan, y vivencian las normas. Por ello es importante preguntarnos: ¿desde dónde se conciben las normas?, ¿Cuáles son los sentidos que se otorgan a las normas? ¿la institución educativa con qué propósitos construye las normas y los estudiantes cómo perciben dichos propósitos?, entre otras preguntas, para buscar una mayor comprensión de la significación que generan los sujetos en sus relaciones cotidianas con las normas.

5 Marco teórico

Esta investigación inicialmente surge del deseo de saber sobre la norma en el campo educativo, sobre cómo opera o cómo se relaciona cada sujeto con la misma; este deseo de saber, además, está impregnado de una historia de vida atravesada por preguntas y cuestionamientos en relación a la norma, a su ejercicio no sólo personal sino también institucional; y, es en la institucionalidad, a través de su concepción, aplicación y, por supuesto, cumplimiento, donde los sujetos que la conforman darán cuenta de la misma.

A nivel institucional, son muchas las situaciones que de uno u otro modo remiten a intentar comprender la forma como los estudiantes se relacionan con la norma, qué les significa, qué puede ser lo representativo en su experiencia y, desde sus lecturas o apreciaciones, poder develar nuevas apuestas o formas de vivir, comprender cómo en la relación con la norma emergen otros asuntos subjetivos y existenciales entretejidos en sus interacciones que devienen más determinantes que el debatirse con la norma.

5.1 Sujeto: potencia y norma

El Estado, la escuela y la familia realizan un papel determinado en el proceso de socialización del individuo, por tanto, inciden decisivamente en la construcción de las identificaciones juveniles y en la configuración de las subjetividades. Entre otros aprendizajes posibles, los sujetos jóvenes pueden integrar como información y como práctica una vivencia de sus derechos y hasta asumir responsablemente sus deberes, en virtud de procesos de educación y normalización experimentados en la institución educativa y en las interacciones con el Estado. Así pues, el sujeto juvenil está amarrado a una serie de exigencias, demandas y situaciones de las cuales ni siquiera es consciente y de las cuales toca dar cuenta en un proceso formativo en torno a las normas. ¿Quién es entonces el sujeto o, cuando se habla del mismo, a qué se hace referencia?

Del latín *subiectus*, un sujeto es una persona innominada. El concepto se usa cuando no se sabe el nombre de la persona, cuando no se quiere declarar acerca de quién se está hablando. Sujeto también es un adjetivo que permite describir la exposición a algo o alguien.

Para la gramática, el sujeto es el sustantivo, pronombre o sintagma nominal que cumple una función oracional en concordancia obligada de persona y de número con el verbo. En otras palabras, el sujeto es quien realiza la acción de la oración.

Para Morin (1970), el sujeto sólo puede ser o existir en la relación que establece con el otro: Finalmente, existe en nuestra subjetividad humana ese lugar habitado por las nociones de alma, de espíritu, animus, ánima, y tenemos el sentimiento profundo de una insuficiencia del alma que sólo puede llenar el otro sujeto. Y, en el fondo, con la relación de amor, en el sentimiento de amor, está la idea de que el otro nos restituye a nosotros mismos la plenitud de nuestra propia alma, permaneciendo totalmente diferente de nosotros mismos. Es nosotros aun siendo otro (p. 10).

Continuando en la línea de comprender la noción de sujeto se hace necesario incluir elementos como el sujeto en su condición histórica y su capacidad de construcción de sentido de la realidad, no desde lo cognitivo sino desde la naturaleza misma de su vivencia; al respecto (Zemelman, 2010), en *Sujeto y Conciencia Histórica como ángulo de construcción del conocimiento*, plantea:

Es así como, para establecer los modos de relación con lo “externo” al sujeto, se tiene que partir por aceptar que toda realidad es un espacio de posibilidades que, en tanto tal, conforma ámbitos diversos para ser activados por el propio sujeto. Razón por la cual éste se encuentra orientado a invocar a lo nuevo que es lo que configura el sentido de sus propias prácticas, sean individuales o colectivas. Y que en otros órdenes de problema plantea exigencia acerca de cómo ser nombrado (p.15).

La perspectiva desde donde se aborde al sujeto permitirá crear una postura encaminada a la construcción de su propia realidad, no determinada (Zemelman, 2010):

Caminar por el mundo como sujeto que se va haciendo a sí mismo, y descubriendo que a la vez se van ocupando espacios para gestar mundo. Poder abordar al sujeto en tanto conformador de campos de realidad desde su emergencia como portador de futuro, en la medida que su condición reside en el permanente tránsito hacia lo esperado (p.17).

Es en lo incierto, en lo desconocido, en lo no dado, en lo indeterminado, donde hay posibilidades para el ser humano, donde se da el desarrollo de la historia personal y social, donde el ser humano puede ser “hacedor” de sí mismo.

En ese devenir, el sujeto a través de la historia, donde intenta construir un mundo de sentidos, de humanizarlo, se vale de algunas formas que intentan rescatar esa condición de lo humano. “Es lo desconocido e incierto, transformado en modos de existencia que encuentren el equilibrio entre lo bullente y sus formas, sin recurrir a identidades a priori que nos protejan de la búsqueda en la quietud de establecer comunicación con otros” (Zemelman, 2010, p.20).

Lo anterior expresa la necesidad del sujeto por romper con los significados y certezas del discurso estático y totalizante que lo ha envuelto a lo largo de la historia.

Surge entonces una pregunta: ¿acaso ese comportamiento y discurso cotidiano de los estudiantes obedece a esa necesidad de romper con esos discursos hegemónicos, totalizantes, que no han permitido ser? Y, entonces, poder ser autónomos y no meros reflejos de lo que la sociedad exige. Nos dice Zemelman (2010):

El ser como expresión de la necesidad de pensar-ser como sujeto potencial ante aquello que nos hace ser un yo pensante y actuante. El ser como la necesidad del discurso sobre lo necesario, y lo necesario como lo opuesto al discurso de predicados sobre objetos; discurso que no se agota en la apropiación de ningún objeto particular. El ser como la posibilidad de la multiplicidad de objetos en base a su misma necesidad. El ser como el límite que hace a la condición de existencia en su calidad de cierre, pero que también es condición de existencia en su apertura (ser –no ser del ente); el ser como la necesidad de límite que se contiene en su misma necesidad de trascendencia (p.21).

Asomarse a lo desconocido y asumirse tendrá que ver con organizar la forma de pensar, desde todas las facultades del hombre, no sólo desde lo cognitivo; el sujeto, al pensarse más allá de lo externo, desde su autonomía, y al colocarse ante sus circunstancias, busca no quedar sometido a imperativos o exigencias de su entorno, se disputa un lugar en su mundo con conciencia y libertad.

Para Zemelman (2010), el sujeto deviene en una especie de contradicción constante entre las determinaciones que intentan totalizar la vida social (sujeto sujetado) y las indeterminaciones

que la misma vida colectiva provee o las posibilidades que como sujeto contiene en el aperturamiento al mundo. El sujeto enfrenta la inestabilidad en su propio mundo, pero esta condición le reta a inventar, a crear posibilidades para el futuro desde la incertidumbre y los materiales que la cotidianidad le ofrece.

Entre tanto, cuando el sujeto no se afirma en su potencial como sujeto de pensamiento y acción, capaz de abrirse a las posibilidades que ofrece lo no dado, el sujeto se transforma en el cumplidor de una serie de funciones sociales, que lo subordinan a una estructura social, y lo acomodan en un sentimiento de protección respecto de su propia levedad y abandono.

Al considerar al sujeto histórico como quien se debate entre su dependencia y autonomía, su construcción de sentido y de otras realidades; como quien se abre a posibilidades, que intenta romper con lo dado y crear otras alternativas de ser y estar, ligado a la cultura y al lenguaje; como sujeto con conciencia y límites que no lo determinan, pero sí lo deben inspirar para ir más allá de lo dado o establecido; es importante no dejar de lado un componente fundamental, arraigado en lo más profundo de su ser y, que en muchas ocasiones lo lleva a actos descontrolados o desconocidos de sí mismo: las identificaciones.

No se pretende hacer una revisión exhaustiva del concepto de *identificaciones*, pero es importante nombrar que, en ese proceso de constitución como sujetos, que nos permite ser y estar en relación con los otros, las identificaciones, las “apropiaciones” que hacemos del otro y de lo otro, tendrán una gran incidencia en la vida de cada uno.

Kant y Hegel, citado por (Pérez, 2011). Señala que “si no tuviéramos la capacidad de reconocernos a nosotros mismos, careceríamos de la posibilidad de orientarnos en el mundo; que simplemente deambularíamos en él, como muy probablemente lo hacen los animales” (p. 11). La capacidad de reconocimiento sólo es posible en los seres humanos y, desde muy temprano en su existencia. Este hecho es determinante para su presencia en el mundo, en los diversos sentidos.

En el texto *Singularidad Subjetiva e Identificación*, Pérez (2011) afirma:

Los humanos se sostienen en sus vínculos, en sus relaciones con las cosas y consigo mismos gracias a ciertos significantes que los representan (su linaje, su etnia, sus costumbres, los espacios donde se reconocen...), todo lo cual muestra el

valor subjetivo que tiene la identificación, pues sin ello, como dice Kant, estaríamos perdidos en el mundo (p.14).

Existe pues, un mecanismo mediante el cual el sujeto quiere para sí mismo, algo que ve o reconoce en el otro y lo incorpora como rasgo propio, y actúa desde allí, incluso para ir en contra suya. Pérez (2011), menciona que:

Se habla de identificación para señalar un mecanismo (y sus efectos), mediante el cual un sujeto adopta como suyos uno o más atributos, provenientes del Otro, que asume como propios, y halla un lugar en el mundo desde donde le es posible actuar. El hecho produce un saber sobre sí, un lugar para existir, una forma del lazo social y formas para actuar (p.16).

El sujeto de potencia al que se refiere Zemelman (2010), es también un sujeto que se identifica, que configura sus circunstancias con base en la observación que hace de los otros que devienen con él. Al identificarse o no con el otro, el sujeto es capaz de participar de decisiones grupales que lo constituyen como seguidor o transgresor de las normas que circunscriben las relaciones de un determinado grupo social. La conciencia a la que convoca el planteamiento zemelmaniano supondría ejercicios subjetivos de identificación-desidentificación respecto de los otros que participan en el entramado normativo. El sujeto de potencia, que se asume sujeto histórico, no sólo se coloca ante las normas como parte de unas determinadas circunstancias, sino que establece para sí las decisiones y acciones que pueden hacerlo trascender lo establecido como norma, hacia aquello que lo potencia.

5.2 Sujeto, devenir siendo normado o aperturándose

Las Instituciones Educativas reproducen en su devenir y quehacer las demandas sociales, políticas y económicas de la sociedad en general; así mismo, establecen formas de relación y conservación de la autoridad y los mecanismos que permiten la regulación de dichas formas de poder. Es decir, jerarquizan, fijan pautas, rigen su funcionamiento a partir de normas y, valoran el comportamiento adecuado de las personas a partir de las mismas. En esa medida, las formas de

participación de los sujetos ante dichas exigencias son de aceptación, rechazo o mediación, y no hay cabida a nuevas posibilidades de ser o estar que vayan más allá de la reproducción del sistema; cuando hay posturas que entran en contradicción o contraposición con lo establecido, se tiende a censurarlas.

El sujeto está desvanecido o invisible, restringido en sus posibilidades de ser, de construcción, de darle sentido a su realidad y subordinado al cumplimiento de roles que obedecen a unas lógicas de poder. Al respecto, Zemelman (2010), en *Sujeto y subjetividad*, en relación con la constitución de subjetividad, plantea que hay que tener prácticas congruentes con determinadas visiones del mundo social:

Desde esta visión, la constitución de la subjetividad plantea tener que reconocer momentos, que, teóricamente, son claros pero que no son fáciles de analizar metodológicamente, como: I) el momento de coaligarse en el plano individual y/o primario, II) la constitución de referentes de pertenencia más incluyentes, III) la consolidación de disociaciones sociales entre realidades estables y su expresión en prácticas sociales, y IV) desde éstas a las formas de organización que la potencian y garanticen su proyección (p.7).

No obstante, las prácticas que se potencian apuntan más a la subordinación y el cumplimiento, que a la visibilización del ser y la escuela no es ajena a esta realidad; aparece la norma como forma de regulación, de cumplimiento, ser o estar en tanto se cumpla con lo establecido, se es visible como individuo en tanto “sujeto normado”; no hay sujeto de narración posible, no hay una reflexión que lleve a analizar cómo es la relación de ese sujeto con la realidad, cuál es su experiencia, qué piensa de su comportamiento en relación con las circunstancias de vida. No se hace una diferencia entre el sujeto y sus acciones o funciones.

Hay normas escolares que se establecen bajo unos parámetros jurídicos, sin mayor discernimiento, pero su exigencia o cumplimiento se hace bajo un parámetro moral, donde la posibilidad de construcción subjetiva y colectiva se desvanece. Se espera que el sujeto -a quien no se le ha dado la oportunidad de crear otras realidades, de darle otros sentidos a su realidad- responda en consecuencia frente a un otro sujeto-autoridad, que le exige u obliga el cumplimiento de deberes y lo haga con supuesta conciencia, voluntad y autonomía.

En palabras de Zemelman (2010), en la subjetividad social el ser humano pasa de la pura potencialidad (mundo de las necesidades) a la concreción de alternativas particulares de sentido.

Pero este momento puede estar fuertemente moldeado por factores externos (ideologías, exigencias políticas concretas, distorsiones organizativas, etcétera) que alteren su dinámica interna. Es posible que se impongan determinadas interpretaciones de la realidad, las que pueden moldear un deseo de futuro que se imponen a lo que hay de potencial en el sujeto. En esta situación, la utopía se convierte en una meta externa al movimiento constitutivo de la subjetividad, respondiendo, más bien, a una ideología acerca de lo que significa trascender la realidad dada, en vez de ser un mecanismo de reconocimiento de la potencialidad que se contiene en dicha situación dada (p. 357).

Al hombre como sujeto, lo que lo determina son sus actos y lo comprometen subjetivamente con el acontecimiento. Entonces, más allá de las determinaciones sociales y culturales, el hombre es un sujeto de acción, que participa del acontecimiento vivo de ser actuante (Cárdenas, 2016).

Así como los actos dicen y comprometen al sujeto, también lo es el sentido, la significación, la valoración, el punto de vista que se tiene sobre algo, lo cual proviene de la situación discursiva o momento en el que se encuentra el sujeto discursivo.

En esa misma línea, si la significación de la norma es una construcción que tiene un gran componente social, se requiere precisar de qué manera es que el proceso de significación de la norma que el sujeto lleva a cabo, resulta de una construcción social. Hay entonces, las siguientes posibilidades de entrada a esta reflexión, según (Andrade, 2002):

Al momento de nacer, el ser humano llega a un mundo normativo establecido y en movimiento, modificado y revisado por los otros humanos que hacen parte de un determinado grupo social.

- La familia, cuando existe, es un lugar en el que se empiezan a establecer pautas de comportamientos, guías morales o éticas, mandatos para la convivencia, o puede,

contrariamente, ser un escenario carente de toda orientación normativa en el sujeto.

- La escuela puede constituir para muchos el segundo lugar, posterior al de la familia, en el que se van a adquirir una serie de normas y reglas que van a organizar el mundo del sujeto de una determinada manera.

De otro lado, la escuela no puede perder de vista que el discurso es la arena social donde se juega la diversidad cultural que, por más que queramos identificarla con un grupo o con una cultura, siempre pone en evidencia que el sentido no es un reflejo de la realidad, que la representación no apela necesariamente a la verdad sino que es una refracción de la misma y, por supuesto, está cargada de valores (Bajtín/Voloshinov, 1992), lo que quiere decir que: no se puede construir un enunciado sin valoración. Cada enunciado es una práctica con una orientación axiológica (Cárdenas, 2016, p. 83).

Precisando entonces, se encuentra la norma como una construcción social, que intenta regular el comportamiento, so pena de una sanción; asociada a las creencias y dinámica social que estimula o prescribe determinada conducta en el sujeto y, a su vez, está en estrecha relación con quien la manda o prescribe; no obstante, se espera que, el sujeto, en su deber ser, asuma la norma, en el sentido de un querer, como un acto de voluntad, de autonomía y se comporte ante el otro de un modo.

Dentro de las normas sociales, según Cialdini, Reno y Kallegren (1990), se conciben dos tipos de normas: a) las que hacen referencia a una conducta apropiada, llamadas prescriptivas y b) las que hacen referencia a lo que hace la mayoría, nombradas descriptivas. En esa medida, el cumplimiento o no aceptación no está asociado sólo al convencimiento que tenga la persona, sino también al contexto social (Barreiro, Beramendi, & Zubieta, 2011).

En otra perspectiva de la construcción social de la norma, desde el ámbito jurídico, ésta se enmarca en términos de directivas, mandatos, órdenes; sin embargo, mandar no es la única función de una norma, también lo son autorizar, permitir y derogar. Por tanto, las normas hacen referencia a expresiones formuladas con la intención de influir en el comportamiento de otro. De tal modo, al hablar de normas es importante no desconocer la tradición jurídica que sustenta un

entramado normativo, sin embargo, no es el objetivo de esta investigación hacer un análisis de la significación que producen los jóvenes sobre la norma desde una perspectiva jurídica, aunque sí se reconoce que está involucrada en las mismas.

Las investigaciones sobre la relación sujeto - norma, se han centrado en el tema del cumplimiento o no cumplimiento de la norma, pero no en interpretar qué significa o qué representa ésta para el sujeto en su historia de vida o biografía. Para el caso de la escuela habría que preguntarse: ¿qué pasa en los jóvenes?, ¿qué quieren expresar, más allá de su descontento, cuando transgreden una norma, no la adoptan o la critican? Los niños y jóvenes estudiantes participan de un sistema educativo en el que no son reconocidos como sujetos, esto es, ser reconocidos como personas capaces de asumir lo que les corresponde ante las normas y las transgresiones a la misma, no como sanción o castigo, sino como sujetos éticos que piensan y asumen otras formas de relación consigo mismo y con los otros, como seres autónomos y responsables.

Butler (1997) destaca que la producción material de los cuerpos, si bien se caracteriza por la adaptación a determinado marco normativo cultural, lleva consigo una necesaria sujeción al poder; es decir, un apego vital a la ley y a la norma que deviene constitutivo del cuerpo y el sujeto citado por (Abeijón, 2014, p.2).

En otras palabras, lo anterior, implica que el funcionamiento de toda norma conlleva a un tipo de violencia y ésta a su vez produce la división en zonas normales y anormales. Así mismo, la producción de cuerpos sujetados al poder contiene necesariamente la posibilidad de producir cuerpos capaces de escapar a la norma que en un principio los produce.

Pensar dicha violencia en relación no sólo con determinado ideal normativo, sino también con un apego a la ley constitutivo del sujeto, permite establecer diferentes modos de resistencia a la norma, en tanto producción y sujeción se revelan como dos caras de la misma moneda, es decir como dos polos inherentes a la mecánica del poder (Abeijón, 2014, p. 2).

La norma reguladora, según Butler tiene su origen en una sumisión primaria a otro, sea su cuidador o progenitor; específicamente la dependencia del niño que para poder sobrevivir se debe someter: esta situación de dependencia primaria condiciona la formación y la regulación política de los sujetos y se convierte en el instrumento de su sometimiento; es decir, los vínculos iniciales de dependencia, necesarios para poder sobrevivir, además de posibilitar el reconocimiento propio desde el otro, permite también un sentido vital y primario. Esta sujeción, definida como sumisión al poder, abre una dimensión no explorada por Foucault: la *disposición* del sujeto a ser sujetado, o bien la disposición del sujeto a ser producido bajo determinado ideal normativo.

Butler afirma que, si el poder forma al sujeto y es la condición de su existencia, entonces el poder, en cierta medida, también es algo de lo que dependemos para existir; en palabras de Althusser, el sujeto es *siempre-ya sujeto* en tanto es preso, inclusive antes de nacer, de una determinada configuración ideológica. Finalmente, se concluye que “si la producción misma del sujeto y la formación de su voluntad son consecuencia de una subordinación primaria, entonces es inevitable que el sujeto sea vulnerable a un poder que no ha creado” (Butler, 1997).

Tenemos entonces que la producción del sujeto, los modos de resistencia o su disposición a ser sometido a determinado ideal normativo, tiene su origen en una sumisión primaria, necesaria para garantizar la existencia; esta sumisión, permite además el reconocimiento propio y del otro, así como también un temprano apego a la ley.

Desde Lacan, esto puede entenderse como la sumisión primera del sujeto a la ley simbólica y como la alienación propia de la constitución del yo a través de un Otro del cual se depende para sobrevivir. Este apego a la ley es, así, la condición de futuras sujeciones, anudándose deseo, conciencia (formación del yo) y ley en la forma de un sujeto.

Por tanto, la dialéctica del yo y el otro es trascendida, situada en un plano superior, por la relación con el otro, por la sola función del lenguaje, en tanto éste es más o menos idéntico, en todo caso en tanto está fundamentalmente ligado, a lo que llamaremos la regla, o mejor aún, la ley (Lacan, 1975, p. 237).

Guillaume Le Blanc, (2004): La formación de la conciencia es contemporánea de la adhesión a la ley. Esto significa que el individuo sólo se vuelve hacia la ley porque también se vuelve hacia sí mismo, y así reconoce que ese “yo” es el mismo

al que se dirige la ley. La ley me transforma en sujeto posible por el hecho de que me reconozco como sujeto de la ley. Ese vuelco que me transforma en sujeto social ha sido mediante la sumisión arcaica de la existencia infantil a sus condiciones de posibilidad parentales (p. 51).

5.3 La norma legítima e ilegítima en tanto garantiza o no derechos

La significación de la norma en el sujeto está dada, no sólo por la sumisión primaria (subsistencia), las primeras identificaciones que el sujeto hace, que lo ubica en el lugar de seguidor o transgresor de la norma, sino también, por el deseo (su relación con una *falta*), la conciencia (formación del yo) y la ley en la forma de un sujeto, es decir, el otro (contexto), y se verá reflejada en el juego cotidiano de las diferentes realidades.

No existen normas morales determinadas válidas por sí mismas, sino que existe el sujeto moral con determinada estructura (que no es, desde luego, psicológica ni física), con el cual hemos de contar: es este sujeto quien ha de saber qué cosa y cuándo resulta moralmente necesaria, o más exactamente, “qué es en general lo debido [...] (porque no existe un deber ser específicamente moral” (Bajtín, 1997), citado por (Cárdenas, 2016, p.12).

Siguiendo a Weber, aunque este no define el concepto de legitimidad, si deja entrever su idea, en los siguientes términos: toda legitimidad está basada en determinadas valoraciones que sin ser inmutables tienen cierto arraigo temporal. Segundo, estas valoraciones tienen para una asociación política el carácter de verdaderas y, en ese sentido, tienen el status de creencias, esto es, de “verdades” socialmente incuestionables. Tercero, la legitimidad otorga mayores probabilidades de estabilidad a las organizaciones (Rúa, 2013).

El concepto de legitimidad, tiene un recorrido histórico largo, en el cual se pueden distinguir cuatro etapas:

1. En latín clásico se usaba la palabra “legitimus” para significar lo que es acorde con la legalidad y con el derecho. También se utilizaba la palabra para designar lo que es acorde con el derecho sucesorio, para designar la filiación acorde con las leyes, etc. San Agustín hacía referencia a la legitimidad política y jurídica, basadas en el concepto de justicia.
2. Una segunda etapa se abre ya desde finales de la Edad Media con las primeras formulaciones de la teoría democrática del poder; aunque proceda de Dios en última

instancia, descansa de inmediato sobre el consentimiento del pueblo. Bartolo en su obra empieza a hacer una diferenciación entre legitimidad de título y legitimidad de ejercicio; el concepto de legitimidad democrática, tanto de título como de ejercicio, alcanza su formulación expresa y clara en Locke y más tarde en Rousseau.

En Locke el contenido del pacto original constitutivo del Estado (“compact”, o sea, “pacto común”) consiste en:

Hacer entrega, ante la mayoría de esa comunidad, de todo el poder necesario para cumplir los fines para los que se ha unido en sociedad... y esto y sólo esto es lo que dio o pudo dar principio a cualquier gobierno legítimo (lawful) del mundo (Locke 1991, p. 275).

Locke reconoce dos tipos de legitimidad:

- La legitimidad de origen del titular del poder radica en la entrega de todo el poder por los individuos asociados a la mayoría de la comunidad.
- La legitimidad de ejercicio del poder radica en que esa mayoría y el gobierno salido de ella sólo pueden usar el poder para cumplir los fines del pacto original
- En Rousseau el concepto de legitimidad es el centro de su teoría política. De hecho, constituye el objeto de estudio de su obra fundamental, el *Contrato social*, que comienza así: “Quiero investigar si en el orden civil puede haber alguna regla de administración *legítima* y segura... a fin de que la *justicia* y la utilidad no se encuentren divididas”. Y poco más abajo dice: “El hombre ha nacido libre y por todas partes se halla encadenado... ¿Cómo se ha producido este cambio?”

Rousseau relaciona legitimidad con Justicia y libertad; la legitimidad de origen es el fundamento de la legitimidad de ejercicio.

3. En la tercera etapa se plantea el problema de la legitimidad como una reacción de las monarquías tradicionales (absolutas) contra los regímenes democráticos y republicanos nacidos de la Revolución francesa. El uso del término “legitimidad” para referirse a la dinastía histórica que debe ocupar el trono se mantuvo durante todo el siglo XIX.
4. Es en la cuarta etapa, a principios del siglo XX, cuando la idea de legitimidad se convierte en un tema clave en la teoría política, debido a tres autores, sobre todo: Max Weber, Carl

Schmitt y Guglielmo Ferrero, (Bobbio 1967, p. 47), y comienza a ser tratado en las obras de teoría del Estado (Jellinek, H. Heller, M. Kriele, etc.) (López, 2009, p. 158).

La legitimidad es juzgada en función de la justicia, es decir, si la norma realmente cumple con los ideales de justicia emanados, bien del proyecto político colectivo definido constitucionalmente, o bien, en aquellas ideas de justicia que circulan en el horizonte de las reflexiones sobre los derechos y la dignidad. La legitimidad se define en el horizonte de la justicia y se realiza como un otorgamiento. Es considerada un elemento esencial para el buen funcionamiento de las instituciones políticas y jurídicas.

La legitimidad entonces, tiene que ver, en un primer momento, con las valoraciones que hace el sujeto de acuerdo al tiempo, lugar y pertenencia a un grupo; en un segundo momento, con el respeto general a unas reglas decididas según el criterio general de la mayoría, y en la toma de decisiones acordes a determinados objetivos o valores; decisiones que no pueden desconocer el respeto a la libertad individual, la igualdad real, la participación y, por supuesto, la dignidad. La legitimidad se ocupa de lo justo y bueno para todos.

No es suficiente que las normas jurídicas estén dotadas de una validez formal, que sean dictadas por quien tiene la potestad para hacerlos y de acuerdo a un procedimiento dado, es necesario que dichas normas respeten y aseguren la plena satisfacción de los principios de libertad, igualdad y solidaridad y seguridad jurídica que constituyen la substancia de los derechos humanos, universalmente aceptados.

5.4 La construcción de la norma: un ejercicio adultocéntrico

En palabras de Carli, “[...] ser alumno es hoy una experiencia problemática, conflictiva y muchas veces violenta, que permea el clima político y cultural de una sociedad en crisis”. Las posibilidades de resolver la encrucijada actual, se darán cuando aparezcan espacios sociales que permitan sostener la palabra propia; una palabra alejada de los rigores de la exigencia utilitaria, y los silencios que, en ese nuevo contexto, no impliquen vacío o sin sentido (Carli, 1997), citada por (Barilá, 2008, p.13).

Herbart reclama para el educador la mirada pedagógica, bajo la idea de “círculo visual propio” que aquel construye desde la Pedagogía, algo que, según sus propias palabras, olvidan enteramente formarse la mayoría de los que educan antes de entregarse a ese empeño (Tournián, 2013, p. 1).

En cuanto a la relación intergeneracional se podría tener en cuenta lo planteado por Foucault, en tanto menciona que esta técnica surta efecto (control del comportamiento), es necesario que entre el profesorado y el alumnado se establezca un tipo de relación específica. Hablamos pues, de una relación de señalización, donde el maestro pone la disciplina a su sometido a través de señales tales como órdenes verbales, o acciones (como escribir en pizarra, sonidos de timbre...).

El profesor tradicional, en palabras de Foucault aparece como una figura de control que se encarga del “encauzamiento de la conducta”, de la restricción de la libertad y la creatividad con el fin de la *normalización* de los estudiantes puestos bajo su cuidado y formación (Foucault, 1992, citado por Urraco & Nogales, 2013, p. 158).

5.5 Función pedagógica de la norma

A las funciones de vigilancia se les incorpora un papel pedagógico, haciendo que queden integrados “en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada” (Foucault, 1992), citado por (Urraco & Nogales, 2013, p. 7).

La educación tiene la doble condición de ámbito de conocimiento y de actividad y la función pedagógica se concreta en la relación educativa bajo principios de acción. La función pedagógica, por tanto, es el ejercicio de las tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación; son competencias que capacitan para construir hechos y decisiones pedagógicas en las tareas propias de la función; el carácter específico de la función

pedagógica es generar hechos y decisiones pedagógicas que permiten justificar, descubrir y explicar qué y cómo se producen y/o deben producirse cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas. La función pedagógica queda vinculada necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y la sustenta (Tourriñán, 2013. p.3).

En la Pedagogía, el acontecimiento se convierte en hecho pedagógico significativo a la luz de la teoría. Es el propio marco teórico el que nos dice qué es lo que debe ser explicado, porque existe el carácter axiológico de los hechos. Pero, además, los hechos tienen que contrastarse. Representamos el acontecimiento en conceptos, pero no consideramos aceptable esa representación, si no supera las condiciones de prueba. Desde el punto de vista del descubrimiento, la teoría presupone el conocimiento de ciertos acontecimientos. Desde el punto de vista de la justificación, la teoría precede a los hechos y dirige su producción. Así se crean las normas que tienen fundamento en el conocimiento de la educación (Tourriñán, 2013).

A partir del postulado anterior, las normas al interior de la institución escolar, deben estar fundamentadas desde la teoría pedagógica; tenerla como marco de referencia para leer, interpretar o justificar el acto educativo posibilitaría una intervención acorde a la situación y una relación centrada en la formación del sujeto.

Las funciones pedagógicas se identifican entre sí y, a la vez, se distinguen de otras funciones, porque su carácter específico es la acción de educar, construyendo hechos y decisiones pedagógicas. Las funciones pedagógicas de docencia, apoyo al sistema educativo e investigación son funciones pedagógicas lógicamente distintas, cada una de esas funciones reclama un núcleo pedagógico de formación específico, centrado en el conjunto de conocimientos especializados acerca de la educación que se han de dominar para ejecutar las tareas correspondientes a la función ejercida. Pero también son complementarias en sus actividades respecto del sistema educativo. En unos casos se puede hablar de complementariedad, porque las funciones se ejercen en un sistema, de tal manera que la escasa eficacia en una función dificulta otra. Tal es el caso de la docencia y la organización escolar. Ambas son funciones distintas. Pero la organización pierde buena parte de su sentido, si no facilita la función docente y la docencia se paraliza o dificulta, según el caso, si la organización escolar es deficiente (Tourriñán, 2013).

La función pedagógica va más allá de desempeñar una función, en este caso, enseñar una asignatura o área específica; tiene que ver con los actos directos o indirectos que como docentes o directivos de una institución se asuman y tales actuaciones tendrán efectos o repercusiones sobre los miembros de ese mismo espacio. La pregunta entonces sería, cómo miembros encargados de aportar a la formación de un colectivo, niños y jóvenes, estamos preparados en lo personal para responder a los desafíos o nuevos planteamientos que este colectivo plantea? interrogantes que van más allá del área específica o de dominio? o cuándo sucede algo, que nos interroga o confronta en lo personal o en el quehacer, qué hacemos, a dónde se recurre para encontrar las respuestas o alternativas a dichos planteamientos?

De lo que se trata en cada función es de poseer los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos, de la racionalidad que corresponda y que nos capacitan para ejercerla; cada función pedagógica realiza investigación activa, es decir, ajustan las secuencias de intervención a cada caso concreto en el que intervienen y dominan los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que les permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica, propia de su función (Touriñán, 2013), no obstante, no debe ser lo único, pues se estaría dejando de lado la persona, enfatizando sólo en el desempeño.

Hay que insistir en que la educación es un ámbito de realidad susceptible de conocimiento y una actividad que se desempeña mediante la relación educativa. Esta doble condición marca la complejidad de la acción educativa para el conocimiento pedagógico, que nace siempre del estudio de la relación teoría-práctica y obliga a establecer principios de acción específicos (Touriñán, 2013).

Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y éste se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento, por principio de significación, sólo es válido si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación (Touriñán, 2013).

El profesor Ibáñez-Martín, recuerda un texto de Gusdorf (1969) al hablar de viejos y nuevos riesgos en la acción educativa, en un discurso reciente en el que resalta la lucidez de los clásicos para plantear las preguntas permanentes de la acción educativa: El profesor de matemáticas enseña matemáticas, pero también, aunque

no la enseña, enseña la verdad humana; el profesor de Historia o de latín enseña historia o latín, pero también, aunque piense que la administración no le paga para eso, enseña la verdad. Nadie se ocupa de la formación espiritual, pero todo el mundo lo hace, e incluso ese mismo que no se ocupa (Ibáñez-Martín, 2010), citado por (Tourriñán, 2013, pp. 16-17).

Es objetivo de la Pedagogía describir, explicar, interpretar y transformar cualesquiera estados de cosas, acontecimientos y acciones educativas, y, en relación con las áreas de experiencia educativa, eso implica utilizarla como instrumento y meta de la educación, es decir, desarrollar con el área de experiencia, principios de educación, es decir los valores derivados del carácter y sentido inherentes al significado del concepto “educación” y utilizar las áreas para generar en los educandos destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que los capaciten para decidir y realizar su proyecto de vida personal y construirse a sí mismos, sin afectar la posibilidad de abordar además, cada área de experiencia educativa como manifestación de la creatividad cultural que hace posible su conocimiento, enseñanza, investigación y realización (Tourriñán, 2013).

En definitiva, se ejerce la función pedagógicas para educar con las áreas de experiencia, cuando se convierte en espacio de educación y se ejecuta una acción controlada y sistematizada con la mirada pedagógica y, desde ahí, generar principios que permitan una intervención pedagógica, acorde a la dependencia disciplinar y la fecunda relación interdisciplinar, sin dejar de lado la autonomía funcional en el conocimiento de la educación (Tourriñán, 2013).

Según Tourriñan (1987) la función pedagógica está vinculada al conocimiento que se tiene de la educación. Educar, va más allá de saber y enseñar, implica también dominar el carácter y sentido propios del significado de “educación”, todo lo anterior aplicarlo a cada área de experiencia cultural con la que educamos.

Por lo mismo, el discurso pedagógico, además de los elementos típicos de la representación, comporta actitudes, puntos de vista, acentos, valores, etc., que se debaten en la arena social del

encuentro y el diálogo con el otro, cosa que no debe ser desatendida por los pedagogos (Cárdenas, 2016, p.81).

5.6 Convivencia y disciplinamiento

En síntesis, en la Modernidad asistimos al nacimiento de una nueva “anatomía política” cuyo fin es que se establezcan relaciones de disciplina: “...proyectar una institución disciplinaria perfecta. Pero se trata también de demostrar cómo se pueden “desencerrar” las disciplinas y hacerlas funcionar de manera difusa, múltiple, polivalente en el cuerpo social entero. Son disciplinas “que la época clásica elaborará en lugares precisos y relativamente cerrados –cuarteles, colegios, grandes talleres- y cuyo empleo global no se había imaginado sino a la escala limitada y provisional de una ciudad en estado de peste” (Urraco & Nogales, 2013, p. 164).

Se trata de una nueva concepción del ser humano, originada en la Modernidad, en la cual descansa y a la cual retroalimenta. Presenta las cuatro características siguientes, según manifiesta Foucault:

Es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas)”. Y para ello la disciplina se aplica mediante cuatro grandes técnicas: “construye cuadros [distribución]; prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas, dispone “tácticas” [señales] (...) [siendo esta última] la forma más elevada de práctica disciplinaria” (Foucault, 1992), citado en (Urraco & Nogales, 2013, p. 158).

5.7 Autoridad, disciplinamiento y sanciones: maneras de asumir la norma

“En su conjunto las prácticas disciplinarias conforman la docilidad automática, la subordinación, las coerciones continuadas (tanto individuales como colectivas), la educación y la formación indefinidamente progresivas y, por lo mismo, interminables, asintóticas, inalcanzables, tantálicas” (Urraco & Nogales, 2013, p. 159).

Lo que se busca entonces con la penalización es que todos los sujetos se parezcan, se comporten igual; es decir, sean previsibles tanto en sus acciones como en sus reacciones. La homogeneidad, la desaparición de las diferencias, temida por unos y defendida por otros, al ser vista como un triunfo de la igualdad. Este ha sido uno de los ideales que ha acompañado al ser humano durante toda su historia (Urraco & Nogales, 2013).

Surgen entonces interrogantes como ¿Cuáles son los aportes reales de la escuela en cuanto a la formación del sujeto como sujeto responsable y creador de su propia vida?, ¿Cómo responde la escuela frente a las nuevas posturas de los estudiantes?

Pero ¿por qué el castigo se ha considerado, tanto en su génesis como en su evolución, como algo *natural*? Porque quienes ejercen el poder han convertido el derecho a castigar en una defensa de la sociedad, una corrección orientada a reformar, a curar, a “volver bueno” al desdichado. El castigo se presenta como algo inextricablemente unido a la propia naturaleza humana, a la necesidad imperiosa de corregir, de “normalizar” (Urraco & Nogales, 2013, p. 155).

“La disciplina no es simplemente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz esta exigencia se traduce de diversas maneras” (Foucault, 1992), citado en (Urraco & Nogales, 2013, p. 156).

Vemos, por lo tanto, como el castigo es entendido como elemento correctivo, como instrumento de re-educación, en el que el efecto de cambio tiene un propósito que Foucault sintetiza en una noción clave: “encauzar”, enderezar conductas desviadas. Tomando como accesorio el arrepentimiento o la expiación de los “errores” y las falta (Urraco & Nogales, 2013, p. 160).

Si nos referimos al ámbito académico, vemos cómo “...en la escuela (...), reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad) ...” (Foucault, 1992) (Urraco & Nogales, 2013, p. 160).

La disciplina a través de la observancia y exigencia en el cuerpo de no piercing, el corte del cabello de una determinada forma, porte del uniforme acorde a las exigencias de la institución.

Ahora se concibe el cuerpo como una pieza de máquina multisegmentaria (...) el cuerpo singular se convierte en un elemento que se puede colocar, mover, articular sobre otros. Su arrojo o su fuerza no son ya las variables principales que lo definen, sino el lugar que ocupa, el intervalo que cubre, la regularidad, el orden según los cuales lleva a cabo sus desplazamientos (Foucault, 1992), citado por (Urraco & Nogales, 2013, p. 156).

Se hace necesario reconocer que al interior de la institución escolar existe, como lo plantea Foucault (1975) un poder disciplinario que desempeña la función principal de enderezar conductas. Para ello, hace uso de instrumentos como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el propio examen.

La exigencia en la disciplina, se convierte en el argumento esencial bajo el cual se entra a castigar “el acto o falta” del alumno: sea una tarea no realizada o un retraso en el cumplimiento de sus deberes.

“Castigar es ejercitar” Foucault (1992), es repetir, como por ejemplo con los cursos “no aprovechados lo suficiente”. Ese ejercicio del castigo, esa praxis de la disciplina, hace uso de un sistema doble de gratificación-sanción, como consecuencia del cual podremos cuantificar (a través de la penalidad tenemos conocimiento de los individuos, separados, divisibles en secuencias, en espacios, en registros... en *casos*) y cualificar (siempre la cualificación: lo bueno y lo malo, lo inteligente y lo torpe, lo sano y lo enfermo, lo moral y lo patológico... la dicotomía fundante sobre la que se construye nuestra concepción del mundo) (Urraco & Nogales, 2013, p. 160).

Para alcanzar estas características es necesaria la existencia de un régimen disciplinario que aumente habilidades útiles y fabrique cuerpos sometidos, ejercitados, dóciles, a través de la creación de vínculos de coacción mediante técnicas minuciosas (“microfísica del poder”, en la

terminología foucaultiana) llevadas a cabo en escuelas elementales, colegios... Es una “anatomía política del detalle”, usada tanto en la pedagogía escolar como en la propia formación del ciudadano (del soldado, del obrero, del consumidor, del devoto...), que pone el énfasis en los aparentemente nimios elementos. “Técnicas minuciosas siempre, con frecuencia ínfimas” (Foucault, 1992) en que se puede descomponer la actuación escolar, pero de importancia, ya que servirán para encauzar conductas, además de sustentar y posibilitar la creación de reglamentos minuciosos que construyen una racionalidad económica o técnica (Urraco y Nogales, 2013, p. 155).

Así mismo, la comparación estará omnipresente en la vida de los individuos, y no sólo en el período escolar. Nuestras vidas, como dirá después Bauman (2005/2006) en su análisis de la postModernidad, se basan en un sistema de mediciones relativas, de permanente comparación de unos individuos entre sí y con respecto a un modelo o ideal, individuos que tienden a verse reducidos a productos en un gran escaparate de consumo y producción (Urraco & Nogales, 2013, p. 156).

El poder se ejerce directamente sobre el tiempo y se asegura así su control y garantiza su uso a través de la regularidad en pautas y comportamientos y la exigencia en el cumplimiento y exactitud y puntualidad y, en esto, la escuela no escapa ni es ajena a dicha realidad.

6 Metodología

En esta investigación sobre las significaciones que frente a la norma escolar construyen los estudiantes de la básica secundaria y media de la I.E Ciudad Don Bosco, se opta por un enfoque hermenéutico, el cual pretende una aproximación a lo social a través del reconocimiento específico de los sujetos en sus contextos de interacción, sus historias, sus actitudes, prácticas y conciencia frente a determinadas situaciones en relación con los otros.

Al respecto Ángel, (2011) en su texto *La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método* al referirse a la finalidad de las ciencias del espíritu, manifiestan que se trata de:

Comprender el objeto, y esto implica asumir que los fenómenos sociales son eventos de significado, es decir, que el significado no es un simple epifenómeno que habría que abstraer para llegar a una realidad social enmarcable en leyes y regularidades, sino que constituye la propia facticidad de lo social (p. 13).

Los jóvenes al vincularse al mundo escolar se incorporan a un marco normativo que regula las prácticas pedagógicas, los procesos curriculares y las relaciones de convivencia. Para esta investigación, las experiencias o procesos de significación que elaboran los sujetos en relación con las normas prescritas por la institucionalidad constituyen la base de la labor hermenéutica.

Ricoeur, citado (Rojas & Acuña, 2011) define la hermenéutica como “la teoría de las reglas que presiden una exégesis; es decir, la interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptible de ser considerado como un texto” (p. 182). Así, las acciones de los sujetos, sus sensibilidades y discursos pueden constituir textualidades para el propósito interpretativo.

Para Heidegger citado por Ángel y Herrera, 2011. La hermenéutica tiene la labor de hacer el existir propio de cada momento accesible en su carácter de ser al existir mismo, de comunicárselo, de tratar de aclarar esa alienación de sí mismo de que está afectado el existir. En la hermenéutica se configura para el existir una posibilidad de llegar a entenderse y de ser ese entender (p.14).

Estudiantes y docentes demandan cotidianamente comprensión e interpretación del entorno y contexto en los que sus prácticas devienen, sin embargo, lo regular no es acudir a una labor hermenéutica que repara en el interés de propiciar efectivamente un aporte a la comprensión de las situaciones o hechos que se presentan; la velocidad de la dinámica escolar y de las interacciones educativas conlleva a una producción de respuestas inmediatas en el ir y venir de lenguajes y mundos de vida. La investigación se instala en un propósito de aportación al entendimiento del existir en medio de dispositivos normativos, de regulaciones y de acciones disciplinarias que median la vida en las comunidades escolares. “El ser humano interpreta de acuerdo con su interés por lograr su propia realización. La comprensión es responsable, asume Heidegger, del círculo hermenéutico, ya que comprendemos algo como parte del todo y viceversa” (Rojas & Acuña, 2013, p.5).

Respecto de las normas en la escuela, se observa que los jóvenes establecen actitudes de aceptación, crítica, resistencia, temor o sumisión. La lectura que hacen de ello, las expresiones del habla a las que acuden para manifestar su sentir sobre las normas, permitirían hacer aproximaciones a interpretaciones sobre la configuración de la institución escolar en tanto escenario de transmisión de pautas de comportamiento y de direccionamiento en la vida personal y colectiva. La hermenéutica “sería el modo de dar cuenta de las instituciones y acciones humanas, desde las creencias e intenciones que les confieren sentido” (Bolívar, 2004).

Un aspecto relevante para el enfoque de esta investigación es el lugar que se quiere otorgar al proceso de significación que los jóvenes realizan frente a la norma, en términos de su implicación en contextos sociohistóricos locales y nacionales; para ello, es importante tener en cuenta su historia, prejuicios, forma de relación con la autoridad, costumbres, conciencia frente a la situación y contexto actual.

Es importante señalar que, en la investigación hermenéutica, el investigador se concibe como un sujeto con historia, mediado por valores e intereses, cuya subjetivación es un devenir como la de quienes constituyen su propósito de investigación. De ahí que para el investigador sea de central importancia el hecho del diálogo en la búsqueda de la información, tanto para entrar en relación con los informantes como para establecer una relación dialéctica con el problema de conocimiento.

Esta temática que relaciona significaciones, norma y escolaridad, es abordada con un método de tipo cualitativo donde su principal característica es su interés por captar la realidad

social a través de las personas que hacen parte del contexto abordado. “El investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina” (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Afirman también Bonilla y Rodríguez (1997) que el método cualitativo no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas. El proceso de investigación cualitativa explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal. Esto implica que no aborda la situación empírica con hipótesis deducidas conceptualmente, sino que de manera inductiva pasa del dato observado a identificar los parámetros normativos de comportamiento, que son aceptados por los individuos en contextos específicos históricamente determinados (p.86).

La investigación cualitativa otorga gran relevancia a los lenguajes de los sujetos, a sus interpretaciones y sus procesos de significación en contextos específicos. Los marcos teóricos de la investigación son guías del proceso, intervienen para contribuir con categorías y conceptos a la interpretación de los hechos sociales, sin embargo, la información producida en el trabajo de campo puede propiciar una lectura crítica del marco teórico que se utiliza para abordar el fenómeno estudiado.

6.1 Tipo de investigación

Esta propuesta de investigación se realizará a partir de un **estudio de caso**, y según el concepto de Yin (1994) citado por (Yacuzzi, 2005).

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes. (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en

múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p.3)

“El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Martinez, 2006, p. 4).

En resumen, frente al estudio de caso se puede decir que:

Es un medio para investigar unidades sociales complejas que permiten comprender un fenómeno o hecho específico; es un estudio exhaustivo de un fenómeno delimitado, donde se intenta comprender las características del fenómeno y de otro similar a mayor escala. Es el análisis de la particularidad y complejidad de un fenómeno para llegar a comprender su funcionamiento.

Es la investigación que estudia un fenómeno actual, dentro de su contexto de vida cotidiana, especialmente cuando no son bien definidos o delimitados el fenómeno y el contexto; es decir, es extraer lo particular de esa situación que se está presentando, en unas condiciones y momento determinado y donde los investigadores y los investigados participan de una forma activa en todo el proceso (Martinez, 2006).

Por último, como lo plantea (Walker, 1983), citado por (Vázquez, 2003):

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de los idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo (p.1).

Desde esta óptica se busca comprender de manera detallada las significaciones que vienen configurando sobre la norma un grupo de sujetos (estudiantes de grado 6° a 11° de la Institución

Educativa Ciudad Don Bosco) con características socioculturales y socioeconómicas compartidas, con necesidades comunes, habitantes de contextos comunitarios que han marcado sus vidas y biografías con problemas y conflictos. Estas características enunciadas permiten señalar que nos aproximamos a un estudio de caso, como un espacio donde hay la posibilidad de la pregunta por la experiencia propia, por el intercambio de experiencias, pero también la comprensión del sentido de lo que allí se habla o escribe: ¿cómo y por qué lo dijo o hizo?, ¿qué quiere manifestar con ello? Se “intenta realizar inferencias válidas a partir del estudio detallado de acontecimientos que no se desarrollan en un laboratorio, sino en el contexto de la vida social e institucional” (Yacuzzi, 2005. p.4).

6.2 Población

La Institución Educativa Ciudad Don Bosco, ubicada en la comuna 7 de la ciudad de Medellín, atiende a población entre los 8 y 17 años, escolarizados en los grados 1° a 11°, del sexo masculino, provenientes de diferentes sitios de la ciudad, el departamento y otros municipios del territorio nacional. Dentro de la población atendida se conjugan diversas dinámicas relacionadas con el ingreso de los estudiantes al servicio educativo:

6.2.1 Estudiantes remitidos por el ICBF u otras entidades.

Ciudad Don Bosco (ONG) tiene contrato para la atención bajo medida de protección en la modalidad de internado atención especializada a un grupo de 200 niños, adolescentes y jóvenes; en la sede principal Robledo Aures, a través de los Programas:

Semillas de Vida:	46 estudiantes	} PROGRAMAS ICBF
Forjadores de Esperanza:	79 estudiantes	
Proyección para la Vida:	30 estudiantes	
Caminos de Amistad:	38 estudiantes	

Los estudiantes pertenecientes a los programas de Protección a través del ICBF u otras entidades tienen como motivo de ingreso situaciones que vulneran los derechos fundamentales como la: Vida, salud, educación, alimentación, vivienda, entre otros; algunas características presentes son:

- Familia ausente o carencia total de la misma por situaciones de abandono o muerte de uno o ambos padres (en muchos casos por violencia).
- Pobreza extrema
- Víctimas de desplazamiento forzado, desarraigo de su entorno
- Permanencia durante largos períodos de tiempo en hogares sustitutos, niños y adolescentes institucionalizados desde su nacimiento.
- Maltrato y/o violencia intrafamiliar, carencia afectiva y emocional.
- Dificultades comportamentales
- Evasión del hogar
- Amenaza y/o riesgo de vinculación a grupos armados

En este punto es importante aclarar que los estudiantes pertenecientes al **Programa de Caminos de Amistad**, no están en la modalidad de internado, sino a través de un proceso denominado “Externado Tiempo completo”, en cual se garantiza la permanencia del niño, adolescente y joven, entre las 7:00 am. y las 3:30 pm., vinculado tanto a actividades académicas o de formación laboral y a su vez, formativas como talleres de orientación personal y construcción de proyecto de vida, espacios lúdico recreativos, entre otros.

En cuanto a desempeño escolar presentan:

- Repitencia de uno o más grados: Frente a este aspecto cabe anotar que según el diagnóstico realizado por los docentes entre los meses de enero y febrero de 2018, se identificó que por lo menos en cada grado escolar existe 1 estudiante con antecedentes de repitencia escolar, de uno o más grados.
- Antecedentes de desescolarización por períodos de uno hasta tres años aproximadamente.
- Deserción escolar.
- Atraso escolar e inicio tardío de actividades escolares.

- Desmotivación total por el ámbito académico.
- Antecedentes de dificultades comportamentales, expulsión, cancelación de matrícula.
- Marcadas barreras de aprendizaje y/o discapacidad cognitiva y social, asociada a diversos trastornos de la conducta, el desarrollo cognitivo u otros no especificados:

La Institución Educativa cuenta con una alta tasa de estudiantes con marcadas barreras de aprendizaje, discapacidad cognitiva, discapacidad psicosocial y otros diagnósticos que se encuentran en etapa de valoración por especialistas en Neurología y Psiquiatría infantil; a la fecha se registran en SIMAT 25 estudiantes con algún tipo de discapacidad, sin embargo, la cifra puede superar los 50 chicos, ya que no sólo se refieren discapacidades sino trastornos de la conducta y la personalidad que no se refieren como discapacidad pero que sí inciden en el desempeño y aspecto comportamental a diversos niveles, siendo la escuela uno de ellos. Desde el servicio Médico se registran un total de 16 estudiantes de la IE, que reciben tratamiento psiquiátrico en la actualidad.

6. 2. 2 Los estudiantes en la modalidad Consulta Externa.

Para el momento del estudio se contaba con un total de 81, pertenecen en su mayoría al sector de Robledo Aures, Villas de Santafé, Asentamiento el Paraíso, Villa Sofía, Robledo Kennedy y El Diamante, en condición socio económica de pobreza y diversas carencias; las dinámicas familiares por lo general, están marcadas por la ausencia de uno o ambos padres, quedando en manos de cuidadores como abuelos, tíos, padrastros o madrastras, entre otros; no tienen ningún vínculo con el ICBF en ninguna de sus medidas de atención, para el restablecimiento de los derechos fundamentales.

Su permanencia en la institución se da entre las 7:30 am. y las 2:00 pm.; reciben los servicios de refrigerio y almuerzo, además tienen posibilidad de vincularse a espacios formativos propios de Ciudad Don Bosco como los Clubes Juveniles, previa autorización de su acudiente y/o representante legal. Dentro de los aspectos fundamentales que enmarcan este grupo se identifican:

- Altos niveles de pobreza dentro del núcleo familiar, en su mayoría. El sustento económico proviene de actividades informales como ventas ambulantes y en algunos casos mendicidad.
- Riesgo psicosocial, dado que dentro de su familia se refieren algunos miembros de grupos al margen de la ley del sector aledaño a la institución.
- Carencias afectivas y emocionales.
- Grupos familiares que provienen de situaciones de desplazamiento intraurbano o rural.
- Ausencia de límites y pautas de crianza y cuidado parental.
- Grupos familiares con miembros iletrados o alfabetizados en básica primaria.
- Niños, adolescentes y jóvenes con antecedentes de repitencia escolar, deserción y expulsión de uno o varios colegios del sector aledaño, ya sea por dificultades comportamentales o bajo rendimiento escolar.
- Estudiantes con barreras de aprendizaje y/o referencias de discapacidad o trastornos de la conducta y la personalidad.

En cuanto a estilos de aprendizaje predomina lo audiovisual y el juego, la dinámica y kinestésia son sus actividades preferidas. Lo anterior se correlaciona perfectamente con sus antecedentes de desfase del desarrollo y en adquisición de destrezas sociales y cognitivas, ante el poco estímulo (no asistieron a jardín, preescolar, otras actividades, etc.) y otras condiciones, que, en la mayoría, aún no han sido exploradas suficientemente por personal de la salud (psicología, terapias, medicina, psiquiatría, neurología infantil, etc.) o de quienes desconocemos procesos médicos al respecto.

6. 2. 3 Aspectos Generales en cuanto a intereses y motivaciones.

Es importante reconocer que los intereses gustos, motivaciones y afinidades de los estudiantes se dirigen hacia los siguientes aspectos:

- **El deporte:** Las prácticas deportivas, principalmente el fútbol y microfútbol, tienen gran aceptación y demanda dentro de los estudiantes, buscando con

frecuencia participar en torneos y espacios que les permitan desarrollar y mostrar sus cualidades físicas y destrezas en el campo deportivo.

- **La Música y el baile moderno:** Los niños, adolescentes y jóvenes de la Institución Educativa Ciudad Don Bosco, son excepcionalmente talentosos para el baile y la música, poseen destrezas en cuanto a baile urbano, hip hop, reggaeton. Musicalmente se destacan en la composición de temas relacionados con sus propias vivencias y las del contexto institucional, son habilidosos en el aprendizaje de instrumentos musicales como Guitarra, Batería, Organeta, Flauta, entre otros.
- **Trabajos Manuales:** Elaboración de manillas, bisutería: Una de las características más destacables del grupo de estudiantes de la Institución Educativa es su capacidad para el trabajo manual desde la elaboración de accesorios como manillas, collares y otros elementos en lana y bisutería, destacándose por su dedicación y gusto por el mismo.

La Institución busca entonces, formar un estudiante integral con habilidades y competencias en las diferentes áreas del conocimiento con un alto sentido de lo social, enfocado a la construcción de su proyecto de vida, sustentado en los valores del Sistema Preventivo Salesiano, con altos niveles de responsabilidad, ejerciendo su derecho a la participación, asumiendo la disciplina, el respeto, las normas de convivencia, el bien común y el servicio a los demás y promoviendo procesos de autoevaluación que afirmen la confianza, la autoestima y el valor del niño o joven.

Las principales dificultades que afronta la Institución Educativa a nivel de convivencia son el manejo de la norma, la solución o resolución de los conflictos, la evasión de clases y la rotación de estudiantes durante todo el año lectivo, es decir, en cualquier momento del año ingresan o egresan estudiantes de la institución.

Para atender las dificultades enunciadas anteriormente, se emplean diversas estrategias pedagógicas como el diálogo, la suspensión de ingreso a clases, actos de reparación pública, citación a acudiente o intervención con grupo interdisciplinario, entre otros. Se busca con ello,

acompañarlos en su crecimiento personal y en su formación integral para lograr la reintegración a la vida familiar, laboral y social (Institución Educativa Ciudad Don Bosco, 2019)

6. 3 Técnicas e Instrumentos

La forma como se recolectará la información que dará aproximaciones a la pregunta sobre las significaciones frente a la norma que tienen los jóvenes de la institución educativa será a partir de la técnica de grupo focal y la entrevista semiestructurada, utilizando como instrumento para la recolección de información las guías de preguntas.

La técnica de grupo focal como lo plantea Bonilla y Rodríguez (1997):

En términos generales, es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio. Este tipo de entrevistas constituye una fuente importante de información para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga (p.104).

Esta técnica es muy útil para explorar y conocer los sentimientos, las experiencias y conocimientos de los sujetos en un espacio o ambiente de interacción; permite examinar qué piensan las personas, cómo piensan y por qué piensan de esa manera. Trabajar con el grupo focal facilita la discusión y la participación activa de todos para opinar o comentar sobre algún tema en articular y esto genera una gran riqueza de testimonios.

Para llevar a cabo el grupo focal, se tuvo presente el objetivo, el cual determinó la guía de la entrevista y la logística para su consecución (elección de los participantes que pertenecientes a los grados de sexto a once, con características diversas en cuanto a desempeño académico y comportamental).

Finalmente, antes de iniciar el grupo focal, se establecieron los convenios iniciales, explícitos e implícitos, y se aclararon los propósitos de la reunión. Se aclaró además quién

preguntaba y quien(es) respondían y la participación en dicho grupo no implicaba retribución alguna. Esto se acordó desde la invitación a participar, y se reafirmó al inicio de la entrevista colectiva.

Para la realización de esta investigación como se dijo anteriormente, se contó con la participación de los estudiantes de grado sexto a once de la Institución Educativa de la siguiente manera: entrevistas al personero estudiantil y al representante estudiantil al consejo directivo y dos grupos focales (un grupo focal con 10 estudiantes de 6° a 8° y un grupo focal con 10 estudiantes de 9° a 11°). Se seleccionan los estudiantes con niveles de representación en el gobierno escolar debido a su vinculación con procesos de la gestión escolar que involucran el conocimiento de las normas, su difusión, seguimiento y reflexión. Los demás estudiantes se seleccionan teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Estudiantes que tienden a asimilar las normas de la institución
- Estudiantes que tienen contradicciones y diferencias con las normas que los lleva a hacer críticas explícitas en diferentes escenarios
- Estudiantes que tienden a transgredir diferentes normas incurriendo en faltas de diferente grado o gravedad (agresiones físicas o verbales, evasión de clases, daños a las instalaciones, no cumplimiento de acuerdos de convivencia)
- Estudiantes que se presentan pasivos o indiferentes respecto al entramado normativo de la institución.

En términos generales, la entrevista puede definirse como una conversación o un diálogo que tiene como objetivo conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular (Bonilla, 1997).

La entrevista semiestructurada presenta un grado mayor de flexibilidad que las entrevistas estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados y una respuesta puede llevar a otra que complemente la idea o visión respecto a lo que se dice. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

6. 4 Plan de acción, análisis e interpretación

Para llevar a cabo esta investigación, se hicieron presentes varios momentos, necesarios y de arduo trabajo para lograr una comprensión, en la medida de lo posible, amplia del tema en cuestión; se elaboró un plan ordenado y sistemático que permitiera cumplir con los objetivos propuestos. A continuación, una descripción de cada una de estos momentos o fases:

6. 4. 1 Momento exploratorio.

La etapa inicial estuvo acompañada de interrogantes y confusiones frente al tema, pues, aunque se observaba dificultad en el manejo de la norma, la autoridad y la ineficacia de los procedimientos y sanciones no se contaba con los elementos teóricos para fundamentar una acción o propuesta. Se empieza entonces, una fase de lecturas sobre el tema de interés con el fin de ir teniendo ciertas claridades que permitieran un diseño y abordaje del tema seleccionado.

6. 4. 2 Delimitación de la pregunta de investigación.

Fueron muchas las ideas e interrogantes que se hicieron presentes al momento de definir la pregunta que orientaría la investigación; es así como se tuvieron las siguientes:

¿Qué significados sobre la norma tienen los estudiantes de la IE Ciudad Don Bosco?

¿Cuáles teorías o aproximaciones teóricas permiten una lectura crítica de estas significaciones?

¿Qué investigaciones hay sobre el tema y cuáles son sus aportes aplicados en el ámbito escolar?

¿Qué elementos influyen o determinan la obediencia en los escolares?

¿Cuáles son los referentes de obediencia que manifiestan los estudiantes en su vida cotidiana?

¿Qué tipo de normas son más aceptadas por los estudiantes?

¿En qué situaciones los estudiantes se expresan resistentes, desobedientes a las normas?

¿Qué tipo de propuestas de transformación a las normas institucionales han realizado los estudiantes?

¿Cuáles son las motivaciones que tienen los estudiantes para aceptar o asumir las normas?

Preguntas que aunque tocan directamente con los estudiantes, confronta o tiene que ver no sólo con ellos, sino con el resto de actores escolares y las dinámicas establecidas al interior de la institución educativa. Se definió entonces para esta investigación la pregunta: ¿Cuáles son las significaciones que frente a la norma escolar construyen estudiantes de la básica secundaria y media de la I.E Ciudad Don Bosco?

6. 4. 3 Diseño de la metodología

Posterior al proceso de campo y de recolección de información, se procedió a la organización, sistematización e interpretación de la información obtenida que permitiera ir en la vía del objetivo propuesto; todo este proceso desde lo *cualitativo*, con un enfoque *hermenéutico*. Los pasos siguientes fueron:

- **Revisión y codificación:** sistematización de la información a través de la transcripción de las entrevistas semiestructuradas y de los grupos focales, teniendo en cuenta los criterios y recomendaciones metodológicas para este tipo de procedimientos.
- **Categorización de la información:** Se revisa el sistema categorial previo, diseñado a partir de los objetivos de investigación, de los antecedentes y del marco teórico para extraer códigos descriptivos con los cuales se inició la lectura y análisis de la información realizando una codificación abierta.
- **Depuración de categorías:** se pasó a una etapa de reducción de datos o de información que consistió en hacer una lectura pormenorizada, detallada y rigurosa de la información obtenida mediante las entrevistas y los grupos focales, que condujo a su codificación descriptiva, utilizando las categorías previas o creando nominaciones que condensaron en significados los testimonios ofrecidos por los participantes. El sistema categorial se revisó y releyó constantemente a la

luz de la información de campo, así como el marco teórico pudo ser revisado y problematizado a partir de las interpretaciones que emerjan en el proceso de análisis.

- **Categorías emergentes:** posterior a la codificación descriptiva se propició un ejercicio de codificación categorial, que surgió del proceso de reducción de datos. En este proceso se utilizaron las categorías previas y se propusieron categorías emergentes.
- **Identificación de patrones significativos** (análisis hermenéutico): se realizó un análisis detallado de toda la información obtenida y se contrastó con la información revisada en el marco teórico y los estudios realizados con anterioridad en el plano local y latinoamericano.
- **Hallazgos, conclusiones e informe final:** se realizó la elaboración del informe de investigación para dar respuesta o un acercamiento a la pregunta formulada que dio origen al tema de investigación y a su objetivo general *Comprender las significaciones que frente a la norma escolar construyen los estudiantes de la básica secundaria y media de la I.E Ciudad Don Bosco, como contribución a una revisión crítica de su función pedagógica.*

7 Resultados y hallazgos

"El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse".

Michel Foucault

Este apartado da cuenta de los hallazgos y resultados del proyecto de investigación, teniendo en cuenta el objetivo general y los objetivos específicos delimitados. Se pretende entonces una aproximación descriptiva e interpretativa a las significaciones que respecto de la norma escolar construyen estudiantes de la básica secundaria y media de la Institución Educativa Ciudad Don Bosco, con este análisis se busca establecer una revisión crítica de la función pedagógica que tienen las normas en el contexto escolar señalado. Posteriormente se identifican algunas de las propuestas de los estudiantes frente a lo que consideran debe ser la función pedagógica de la norma, así como posibles estrategias de deliberación de las normas escolares que regulan la convivencia.

La información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales permitió hacer un acercamiento a las lecturas de la realidad que hacen los jóvenes de su contexto escolar y también permitió hacer un análisis que diera cuenta de los objetivos planteados.

Los elementos observados principalmente fueron: el sujeto y su relación con la norma como referente de vida, formas de relación o significación de la norma legítima en tanto garantiza el respeto de la diferencia, así como la significación de la ilegitimidad de la norma en tanto dispositivo que reduce las opciones de autonomía. También se realiza una aproximación a la norma que, aunque legal, es susceptible de transgresión, así como a la construcción de la norma como un ejercicio adultocéntrico.

Un segundo aspecto de análisis que se tuvo en cuenta fue la función pedagógica de la norma y dentro de ésta lo relacionado con la convivencia y el disciplinamiento, la relación entre generaciones como un asunto de poder (relaciones inter e intrageneracionales); la autoridad, el disciplinamiento y las sanciones como maneras de asumir la norma. Por último, aparecen algunas propuestas que esbozan una intención transformadora de las relaciones con las normas en la

escuela, hacia dónde deberían estar enfocadas mismas: ¿hacia la constitución del sujeto ético? o ¿hacia más de lo mismo?

Por supuesto, este proceso hermenéutico estuvo acompañando de los supuestos teóricos delimitados para comprender los hallazgos, lo que facilitó dar cuenta de los objetivos de investigación.

7.1 El sujeto y su relación con la norma como referente de vida

La significación no se entiende por fuera del sujeto, sino como evidencia o proceso que conjuga las realidades de cada sujeto, atravesadas por las experiencias, los aprendizajes y la historia de vida; es decir, cuando un sujeto habla de la norma y de lo que le significa, pone en escena las enseñanzas, la historia de vida, las experiencias personales, los aprendizajes que lo atraviesan y dan cuenta de su contexto y de su cultura, de su encuentro con el otro y lo otro y, por supuesto, de su intento por abrir, transformar o reproducir dichos espacios.

El sujeto que habla, en palabras de Bajtín, no es una entidad sino una configuración de posturas, de situaciones, de actitudes o puntos de vista desde los cuales da sentido al mundo. El sujeto, presa de las determinaciones del mundo, los demás y de sí mismo, responde a diversas modalidades de subjetividad que obedecen a las diferentes posiciones que ocupa en la cultura; por eso, el sujeto no es garantía de nada dada su escisión y su finitud en cuanto forma emergente e histórica del ser humano (Cárdenas, 2016, p.79).

Intentar comprender las dinámicas institucionales escolares relacionadas con la norma, desde la óptica de los jóvenes, particularmente en esta institución educativa Ciudad Don Bosco - reconocida en el contexto social por ser una institución de protección que acoge a los niños y jóvenes en situación de vulneración de derechos por diferentes circunstancias-, resultó ser una gran apuesta de conocimiento, sin dejar de lado que, como lo plantea Foucault (1992),

De manera general todas las instancias de control individual, funcionan de un doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco; peligroso-inofensivo; normal-anormal); y el de la asignación coercitiva, de la distribución

diferencial (quién es; dónde debe estar; porqué caracterizarlo, cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante, etc.). Los mecanismos de poder, todavía en la actualidad, se disponen en torno de lo anormal, tanto para marcarlo como para modificarlo (Foucault, 1992), citado por (Urraco & Nogales, 2013, p. 163).

La configuración o construcción de la norma que hacen los estudiantes de la Institución Educativa Ciudad Don Bosco, responde en un primer momento a una noción básica de aceptación de la norma en términos de su aporte a la socialización y a la regulación de los comportamientos que pueden afectar la vida de otros o que generan desventajas para el logro de los propios resultados:

"Las normas son necesarias para que no haya "despelote", desorden; por medio de las reglas que nos rigen, nos ayudan a ser mejores personas y a adaptarnos para un futuro, en un trabajo. Las normas son como regulador, sin ese regulador esto sería un caos, todo el mundo elegiría qué hacer, atentaría contra la vida del otro, dañaría su dignidad". Las normas, el regulador, evita eso". (GF1)

"El conocimiento de las normas depende de la autonomía de cada uno, de saber qué está bien y qué está mal y, aunque no se conozca una norma, se sabe que no se puede hacer. Es decir, está dada desde el otro" (GF1)

"También son las normas "las que lo ponen a uno a recapacitar los errores cometidos, algo indebido. Las normas se cumplen para no perder". (GF1)

Siguiendo los planteamientos de Kohlberg, los niveles preconvencional y convencional son los que tienen mayor presencia en estas construcciones iniciales de la norma; su característica es ser heterónoma, juzgada en función del beneficio o no que pueda implicar, es individualista, es decir, prima el interés personal y, por tanto, su cumplimiento, así no se esté de acuerdo con ella, permite alcanzar unos propósitos u objetivos.

Un aspecto a tener en cuenta es el hecho de hacer presente a la familia, pese a estar fraccionada o ausente, sigue teniendo peso en sus mandatos o enseñanzas y se espera que en el colegio se continúe lo “inculcado” en la casa, lo cual servirá a la sociedad. Hay un pedido a la institución para que continúe o vaya de la mano con las normas dadas por fuera del ámbito escolar e institucional (la familia y otros espacios), de lo contrario se generaría "desorden, descontrol, cada uno haría lo que quisiera y se cambiaría un poco".

"Las normas desde pequeños nos las enseñan, nos dicen que es lo bueno y qué es lo malo como para que uno vaya creciendo y vaya teniendo cierto grado de madurez y ser una persona de bien como el país y ustedes quieren, pero no como nosotros queremos".(GF1)

No obstante, aún en medio de las contradicciones que plantean los jóvenes en cuanto a la norma, ya sea porque la acepten, la exijan o la desafíen, se reconoce que éstas son necesarias dentro de la institución escolar para una buena educación, para formarse para el futuro, para que haya orden, disciplina y convivencia.

En cuanto a la socialización, entendidas las normas como el punto de encuentro para poder convivir en sociedad; como necesarias para que haya un orden, control y regulación que facilite la convivencia, hay en los imaginarios de los jóvenes que la respuesta positiva u obediente a las normas resulta de un cálculo costo-beneficio, su cumplimiento resulta de un interés pragmático, no de una reflexión ética:

"Las personas cumplen las normas sólo cuando les dan beneficios, de lo contrario, hacen desorden, cosas inadecuadas". (GF1)

Se observa entonces, en este primer momento, una marcada tendencia a la aceptación de la norma como regulador social o como código moral, necesario para organizar la conducta colectiva, aunque, de acuerdo a los beneficios o castigos que impliquen su cumplimiento o desobediencia, se considerará buena o mala. No hay una reflexión o análisis frente al conocimiento de la norma y el discurso empleado contiene una serie de categorías que se

reproducen con facilidad y expresa la ausencia de problematizaciones respecto a sus contenidos o significados.

De este primer tipo de “discurso” frente a las normas, se infiere también una apropiación repetitiva, copiada, “políticamente correcta”, sobre el sentido de las normas; no se observa una reflexión que conduzca a una revisión crítica del sujeto consigo mismo, de la constitución de su propia historia, no se vislumbra una orientación hacia una constitución como sujeto crítico de su propia experiencia. En términos de Foucault (2001),

Se hace necesario realizar una historia de lo que hemos hecho, que es, al mismo tiempo, un análisis de lo que somos; un análisis teórico que tenga un sentido político; me refiero a un análisis que tenga sentido para lo que queremos aceptar, rechazar, cambiar de nosotros mismos en nuestra actualidad (p. 497).

7.2 La norma es legítima en tanto garantiza el respeto de la diferencia

En un segundo momento, la norma aparece como norma legítima en tanto garantiza el respeto de la diferencia. Para los estudiantes, las normas válidas son aquellas que tienen que ver con el respeto y la aceptación de la diferencia, transmitidas desde la familia y la escuela, las cuales tendrán repercusiones en el ámbito laboral. Según Weber:

Toda legitimidad está basada en determinadas valoraciones que sin ser inmutables tienen cierto arraigo temporal; tales valoraciones tienen el carácter de verdaderas y, en tal sentido, tienen el status de creencias, esto es, de “verdades” socialmente incuestionables. Por último, la legitimidad otorga mayores probabilidades de estabilidad a las organizaciones (Oro, 2002).

La legitimidad apunta, a partir de lo planteado por Weber, no sólo a la validez de la norma, a su justicia, sino también a la realización de unos determinados valores y a una conciencia que se tiene de sí mismo; en esta dirección, una acción es legítima en tanto el sujeto actúa de acuerdo a unos valores:

“Por medio de las reglas que nos rigen, nos ayudan a ser mejores personas y a adaptarnos para un futuro, en un trabajo” (GF1).

Los valores que los estudiantes destacan como el respeto y la aceptación de la diferencia contienen un significado y sentido que para los estudiantes es propicio y se constituye en una orientación legítima. No obstante, aunque se enfatiza en unos valores específicamente, se observa que los sujetos guardan contradicciones en las prácticas y actitudes en relación con las normas que consideran legítimas; es más, se tiene conciencia de que se está rompiendo la norma, pero hay una justificación para ello: "se me acabó la paciencia".

También aparece en algunos de ellos, concepciones o acciones enfocadas a fines particulares o a la consecución de un objetivo práctico; enfatizan en lo que para ellos tiene una validez, porque la actitud consecuente con la norma o lo establecido no es valiosa en sí misma, es solo una disposición necesaria para alcanzar un objetivo. Así, un estudiante manifiesta respetar el cumplimiento de los medios habilitados para lograr un fin, en este caso el pacto de convivencia, sin sentirse para nada identificado con él; incluso puede responder de manera violenta, agresiva o irrespetuosa al gesto, actitud, comportamiento de "un otro" que considera diferente o va en contra de sus intereses.

Los enunciados que los estudiantes expresan al referirse al valor y significado de las normas, aunque las legitimen, dan cuenta de un discurso aprendido social y culturalmente respecto de lo que es correcto o incorrecto según la costumbre, lo aceptado por la mayoría del colectivo social. En consecuencia, las normas son legítimas en tanto responden a las expectativas, deseos o valores más apreciados y que les permitan alcanzar o realizar una meta. Es legítima en tanto garantiza el respeto y la aceptación de la diferencia del otro hacia sí mismo, lo que no significa que ello obligue a ser corresponsable; hay un discurso de los valores, pero en la práctica éstos pueden ser olvidados.

Es posible rechazar o sancionar la actitud y postura de un compañero por el hecho de intentar diferenciarse, distinguirse dentro del grupo; lo que parece ser una contradicción, se defiende la necesidad de respetar la diferencia o las configuraciones identitarias que diferencian los modos de ser de los sujetos, pero se censura a quien quiere dentro del grupo de pares ser diferente. Se da entonces una especie de necesidad de conservar la homogenización para evitar la exclusión, la discriminación. ¿Contribuye este proceder a mantener la vigilancia y, por ende, la

disciplina? ¿Cuál es la conducta que se quiere mantener: la que defiende el diferenciarse dentro del grupo o la que busca homogenizar? ¿Qué desea la mayoría?

La dificultad con la norma se asume por el hecho de ser jóvenes:

"eso como que nos corre por la sangre, porque nosotros no estamos tan acostumbrados a que nos digan qué hacer o cómo hacerlo; entonces, si a nosotros no nos gusta algo o una persona, nos dejamos llevar por el impulso, le faltamos al respeto, sin importar que las reglas estén ahí" (GF1).

"Las normas para convivir en la institución o en la sociedad son muy importantes; ayudan a entender cómo convivir con los demás. Si no tenemos presentes estas reglas, nunca vamos a ningún punto estable entre dos personas; todo se vuelve un caos, sino se cumplen las normas" (GF1, 299).

*"Normas es como el respeto hacia todos, como ser capaz de tomar cuenta que somos diferentes, eso viene así con el **respeto**, pero me refiero a este punto, todos somos diferentes, todos pensamos diferente, y todos tenemos una actitud diferente, entonces ahí también entra la convivencia" (GF2.96).*

"Hay jóvenes que saben las reglas y todo eso, pero ellos prefieren un estilo de vida como libre, no les importa como las normas y empiezan a faltar, a romperlas, entonces ahí, empieza a generarse los conflictos" (GF2).

Así pues, las prácticas pedagógicas y educativas que incorporan una mirada reflexiva de las configuraciones de significado y sentido que sobre la norma realizan los niños y jóvenes, requieren incorporar preguntas como ¿con qué tipo de sujetos se hace la labor educativa? ¿en qué formación sociocultural han constituido los criterios y posturas respecto de las normas? ¿qué mediaciones cognitivas, simbólicas, afectivas, atraviesan las subjetividades y las experiencias de los sujetos en su colectividad más cercana? Las subjetividades de los jóvenes aparecen mediadas por la institucionalidad, por la familia, así también sus creencias y criterios normativos, sin

embargo, las resistencias y transgresiones a lo que consideran válido o necesario como regulación de la vida colectiva, dan cuenta de unas subjetividades en tensión, en disputa con lo establecido y con las propias formas de nombrar y contemplar lo que consideran legítimo.

Estas tensiones, resistencias y transgresiones darían cuenta también de un intento de ser visibles, valorados, pero de manera individual; asunto que cada día coge mayor fuerza. Esta capacidad de tensionar las interacciones jóvenes-adultos, hace parte de un entramado de relaciones de poder, que, a través de un discurso de superación personal, de competencia, de fomento de lo individual para ser mejor, deja de lado lo colectivo, aunque en apariencia se muestre como lo contrario; se aprecia entonces, el establecimiento de diferencias, tendiendo siempre hacia la modificación de comportamientos y no a la comprensión de los mismos.

7.3 La norma ilegítima: dispositivos que reducen las opciones de autonomía

Si el poder constituido genera acciones con arreglo a fines, se debe a que él es obedecido por conveniencia, por tanto, es ilegítimo, inestable y frágil. En efecto, “un orden sostenido sólo por motivos racionales de fin es, en general, mucho más frágil que otro que provenga de una orientación mantenida hacia él únicamente por la fuerza de la costumbre [...] Pero todavía es mucho más frágil comparado con aquel orden que aparezca con el prestigio de la legitimidad (Oro, 2002, p.5).

En los estudiantes aparecen expresiones que denotan malestares y reclamos en relación a la norma por la limitación en la satisfacción de algunas de sus necesidades vitales, la coacción a la libre expresión y desarrollo de la personalidad, el no respeto a la libertad de cultos y, en ocasiones, de sentirla como una obligación de algo que no se quiere hacer, pero hay que hacer.

Un alegato persistente en los estudiantes consiste en reclamar el espacio de autonomía al que consideran tienen derecho; en sus discursos regularmente citan sus derechos y libertades, demuestran una aproximación básica a los enunciados de la constitución nacional. Establecen un sentimiento de tensión con aquellas normas que conciben contrarias al desarrollo de su autonomía, que orientan todo lo que deben ser y hacer.

Hay normas que se estipulan y nos dicen que hacer esto y esto, pero en realidad no nos dejan ser nosotros mismos. La sociedad nos trata de llevar por ese caminito, entonces nos tenemos que ir y no nos dejan ser nosotros mismos (GF1).

Hay diferentes situaciones en que las normas son percibidas como obligaciones, como sometimientos a la voluntad, negaciones del deseo. Los jóvenes elaboran algunos cuestionamientos:

Si se viene a hacer lo que se tiene que hacer, no hay ningún problema (aretes, pelo, en su color y corte) porque no se está ofendiendo a nadie; porque es decisión de uno, es el cuerpo de uno, y uno verá lo que hace (GF1).

Se tiende a pensar que la exigencia en las normas hace parte de una estrategia institucional con la que se busca vender una imagen a la sociedad, mostrarlos distintos. Como afirma un joven: "mostrarnos excelentes y no nos dejan ser nosotros mismos".

Para los jóvenes, la norma es ilegítima porque atenta o desconoce la autonomía y el libre desarrollo de la personalidad; no obstante, sus discursos no van más allá de quejas o reclamos y tampoco se devela un interés por saber o indagar al respecto. Los estudiantes critican a la institución en sus procedimientos sancionatorios respecto a asuntos que tocan más la esfera de lo personal como prohibición de relaciones de noviazgo, presentación personal, que en lo concerniente a su formación integral.

7.4 La norma, aunque legal, susceptible de transgresión

La legalidad de una norma se ajusta al criterio de validez al momento de su juzgamiento, es decir, la norma es legal cuando proviene de un orden instaurado por las vías del derecho, de un poder que se reconoce ajustado a la ley jurídicamente instaurada y cuyos procedimientos de instauración se reconocen como correctos.

Hay estudiantes que reconocen las normas establecidas como normas legales, que por lo tanto deberían cumplirse, aunque sean inadecuadas; según su comprensión, el no cumplimiento

de estas normas podría ocasionar situaciones de agresión o conflicto. Se da una consideración racional sobre los posibles beneficios o consecuencias a los que conllevaría el cumplimiento o transgresión de las normas.

En la dicotomía valorativa, evidente en las consideraciones de los estudiantes, sobre la legalidad de la norma, se valida o justifica transgredirla, siempre y cuando se considere que la acción del sujeto transgresor es positiva y no va a lesionar a otra persona; asumen que puede ser transgredida cuando perciben que dicha norma va en contra de sus intereses personales: *Si no que les da miedo como decir que están equivocados, que en verdad nosotros tenemos la razón de una manera u otra (GF2).*

El contexto es importante o hay que tenerlo en cuenta en la validación de algunas normas; no obstante, ese mismo contexto devuelve a los jóvenes la exigencia en el cumplimiento de ciertas normas, mandatos que llevan a que se vivan ciertas situaciones de manera oculta. No se brindan alternativas diferentes. ¿Se incentiva entonces la doble moral, la vivencia del sí, pero no?

En la línea de los cuestionamientos hacia diversas normas legales de la institución y su transgresión se hacen aseveraciones como: *“¿en qué se afecta el proceso educativo de un estudiante si tiene un aspecto diferente, es decir, en nuestro proceso estudiantil, realmente en qué afecta nuestro cambio de apariencia?”*. Según los jóvenes, incumplir una norma o transgredirla no siempre lleva a una consecuencia negativa; puede llevar a hacer acuerdos, a que se creen otras normas, pero que favorezcan a todos.

Se sabe que, como jóvenes, a veces se hacen las cosas sin pensar, se rompen las normas y se cree solucionarlo fácilmente, sin ver o dimensionar las consecuencias, no se piensa en las otras personas. Todos queremos diálogo, obviamente ayuda, pero hay algunas situaciones que hay que ser como más estrictos y buscar otras estrategias. (GF2)

Hay normas que se transgreden y no pasa nada, no hacen nada, son como las normas básicas... (Est1).

Frente a la trasgresión de la norma los jóvenes, en muchas ocasiones actúan sin pensar en las consecuencias, son de impulso; creen que todo va a salir bien y ya luego todo se olvidará y no se dan cuenta de cómo afectará su estudio y las

limitaciones que tendrán; tampoco los afrontan y buscan el culpable en el otro. No piensan si son los culpables o los que incumplieron. (Est2)

"Hay conciencia de cumplir o no con la norma; también de romperla porque muchas de esas normas no nos interesan o como usted dice, no las conocemos, pero no conocerlas no nos libera de la responsabilidad que eso nos conlleva. (Est1)

"Trasgredir la norma es bueno y malo, dependiendo del contexto y de la situación. Ejemplo la revolución francesa, en ese momento lo que estaban haciendo las personas, buscando los derechos humanos, era trasgredir una norma; es algo de lo que no vamos a estar exentos, en algún momento lo vamos a tener que hacer por una buena o mala manera, o un fin que estemos buscando. El hecho de llegar a matar a una persona, ese hecho puede llegar a variar demasiado dependiendo del contexto en que estemos. Otro ejemplo sería: una persona a mí me va a matar, y entonces yo tengo como defenderme y la mato, yo a ella, pues a esa persona, entonces ahí estaría yo como violando esa norma, pero es como... pues me estaba defendiendo, y si no me defiende, pues me matan. Eso no, pues llevaría a una consecuencia, sería defensa propia. Entonces, es una norma que se rompió, pero no por mal, si no por bien". (GF2).

Entre tanto, se acepta por los estudiantes que la legalidad otorgada a las normas involucra necesariamente un mecanismo sancionatorio.

7.5 La construcción de la norma: un ejercicio adultocéntrico

El contexto social que atraviesa la escuela, como las visiones estereotipadas de los adultos y sus prácticas educativas, tienden en la mayoría de las ocasiones a invisibilizar la presencia de los jóvenes a través de las expresiones y actitudes que asumen frente a los mismos.

Hay un reclamo persistente en los estudiantes: no son convocados a construir de manera participativa las normas que regulan su vida escolar, éstas resultan de ejercicios unilaterales de los directivos y docentes. Podría sugerirse que, en determinadas circunstancias, el comienzo de la

relación normativa docente - estudiante inicia con una sospecha de ilegitimidad para los estudiantes.

También es evidente que hay un reclamo, deseo o necesidad de aportar a la construcción de las normas para restablecerlas, poder conocerlas y tener control de las mismas y, quizás, ese reconocimiento y aceptación de la norma conduzca al buen comportamiento, según los estudiantes.

En situaciones que requieren una orientación vital como la vivencia de la sexualidad, la intervención de los adultos apunta a sancionar, a dar la espalda, a no escuchar la demanda o solicitud que hace el joven; intervenciones que, en la mayoría de las ocasiones, no orientan, no brindan alternativas de manejo. Los jóvenes manifiestan que hay cierta negligencia por parte de los adultos para responder a los llamados o pedidos de ayuda que ellos hacen; sólo cuando hay la intervención, de un otro superior, en este caso, un ente estatal, ahí sí se hace algo.

Así mismo, el intentar regular, por parte de los adultos, asuntos tan privados e íntimos en la vida de un joven, como su elección de pareja, puede ser percibido como algo muy intrusivo e incluso puede llevar a una reacción desesperada por parte del joven; a los adultos les ha faltado estrategias de afrontamiento o manejo para orientar a los jóvenes frente a dichas vivencias.

Igualmente, ante la falta de respuesta positiva o de acompañamiento por parte de los adultos, los jóvenes asumen actitudes desafiantes o de resistencia y consideran que en muchas de las cosas que dicen tienen la razón, pero que los adultos no están dispuestos a aceptar las nuevas propuestas.

Los adultos en sus prácticas aportan a la construcción de individuos con poca participación en lo social, que no se sienten escuchados y acompañados, preparados para recibir el castigo o la sanción, pero no para proponer y transformar, con pocas alternativas de manejo frente a situaciones de conflicto y, donde por momentos, los mensajes o mandatos por parte de los adultos no son claros.

7.6 Función pedagógica de la norma: convivencia y disciplinamiento

La significación de la norma que construyen los estudiantes pasa necesariamente por preguntas y reflexiones acerca de la convivencia en el espacio escolar. Es en esta donde se concreta más claramente lo que denominamos "la función pedagógica de la norma". Se entiende

como aquellas actuaciones o decisiones que inciden en la convivencia, que involucra a las personas que participan en la realización de alguna actividad sea como directivo, docente, estudiante o demás; que afectan o inciden en las relaciones entre unos y otros y el reconocimiento positivo o no de ciertas decisiones importantes para la convivencia y el orden institucional.

Para esta investigación se inscribe dentro de la función pedagógica de la norma lo que tiene que ver con la convivencia escolar y, en ella, las relaciones entre generaciones (adultos-jóvenes y entre pares) como un asunto relacionado con el ejercicio de poder, la autoridad y el disciplinamiento, como interacciones que marcan la validación, el reconocimiento o la resistencia a la norma.

Así mismo, es necesario tener presente dentro de la convivencia escolar que la vida cotidiana de muchos de los jóvenes de la institución educativa está marcada por las vivencias surgidas en el ámbito del internado de Ciudad Don Bosco. El sujeto estudiante se debate entre dos apropiaciones de la norma: la establecida por la Fundación que dirige el internado y la dada por la Institución Educativa que, estando adscrita al servicio público educativo, funciona dentro de las instalaciones de la Fundación.

Al referirse a cómo es la experiencia respecto de la norma, el joven que es interno en la Fundación acude regularmente a hacer mención de lo que le sucede con las prescripciones y sanciones definidas en el internado; la vivencia de la norma en la institución educativa está mediada por la vida en el internado. Se resaltan como aspectos que intervienen en la convivencia: ideas diferentes, comportamientos diferentes, las sanciones, las relaciones de resistencia frente a los adultos, los derechos y valores y finalmente el aseo como un elemento importante para la convivencia.

García-Hierro y Cubo (2009) describen la convivencia escolar como aquellas relaciones socio-verbales que los integrantes del contexto educativo tienen entre sí, y que inciden significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual del alumnado.

Convivir viene del latín *convivere* y significa "vivir con otros". Sus componentes léxicos son: el prefijo *con-* (junto) y *vivere* (existir, subsistir, no estar muerto). Es la acción de convivir (vivir en compañía de otro u otros). En su acepción más amplia, se trata de un concepto vinculado a la coexistencia pacífica y armoniosa de grupos humanos en un mismo espacio.

La **convivencia escolar** trata de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la

interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa.

La realización de los ideales orientados a este tipo de convivencia requiere de disposiciones, procedimientos, prácticas, gestiones institucionales que favorezcan la construcción democrática de la escuela, así como procedimientos en la aplicación de justicia consecuentes con las normas constitucionales y la garantía de derechos que establece el Estado de derecho. Sin embargo, es en el proceder y sentido democrático donde los estudiantes observan las primeras debilidades en la Institución Educativa Don Bosco, específicamente referidas a los procedimientos en la justicia escolar; sospechan de las condiciones para garantizar el debido proceso, manifiestan que "en ocasiones no se hace un debido proceso: dialogar, escuchar a la(s) persona(s) involucradas, sino que se toman decisiones de "oídas"; se cree en otros, pero no en el joven" (Est2).

Sumado a ello, los estudiantes perciben que en las relaciones de convivencia los actores educativos, tanto estudiantes como docentes, pueden pasar por alto los acuerdos establecidos en el manual de convivencia. Así también, enuncia una fuerte crítica a las formas como se procede y se intenciona la acción sancionatoria por parte de los adultos docentes o directivos.

No se acogen al pacto de convivencia. En la corrección hay un problema y es que la gente no sabe corregir; las formas usadas han sido imponiéndose, no se ahonda en el punto, no se dialoga, siempre es la imposición. La principal herramienta que tienen es la imposición, sanción o castigo, y es ahí donde los jóvenes se sienten atacados (GF2).

Los estudiantes manifiestan posturas respecto a lo que consideran qué es bueno y qué es malo y como ello puede conducir a relaciones interpersonales de respeto mutuo o lleva a unas relaciones caóticas o anómicas. Señalan que en ocasiones algunos se comportan bien porque hay normas, sin embargo, opinan que ello no es suficiente. Con todo ello, se reconoce que la ausencia de las normas, llevaría a un desorden total.

La convivencia escolar que en diversos estudios se ha centrado en enfatizar en la violencia escolar, siendo protagonistas los estudiantes, tiene la connotación en el contexto de Ciudad Don Bosco con la forma cómo se interviene una dificultad o como se responde ante un conflicto o exigencia de la norma; con cómo es respetado y garantizado el debido proceso; con cómo se

tramitan las situaciones de confrontación física entre los estudiantes –aunque en momentos estas confrontaciones no se consideran de relevancia- así como las formas de corrección y sanción que se aplican en la institución. En esa medida, se reconoce la necesidad de aportar a la construcción de las normas para restablecerlas, poder conocerlas y tener control de las mismas. Igualmente, se reconoce que en la institución se vivencia lo mismo que en la sociedad en general: la exclusión o poca participación de los jóvenes en la construcción de las normas, la necesidad de replantear normas caducas o descontextualizadas.

7.7 La norma y relación entre generaciones: un asunto de poder

En las instituciones educativas confluyen dos o más generaciones que comparten además del espacio físico, varias horas al día, todos los días del año escolar; cada generación está atravesada por experiencias, historias y objetivos de vida diferentes y acordes a sus contextos históricos. Se espera o desea, en el marco de la convivencia en las escuelas, que la interacción entre generaciones se configure democrática y responsablemente en el cuidado de los otros. La investigación se aproximó a una identificación de las relaciones de poder que se constituyen entre los adultos y los jóvenes, y entre los jóvenes como pares.

7.7.1 Relaciones intrageneracionales.

Los estudiantes observan con detalle las dificultades que existen para la convivencia entre pares dentro de la institución por la presencia de ejercicios de poder entre ellos, cuando algunos intentan someter a otros por diferentes condiciones: los grandes a los pequeños, por el origen étnico o racismo, por la orientación sexual o por cualquiera otra circunstancia que se convierte en la excusa perfecta para hacerlo o seguir haciéndolo; en estos casos, no se hace evidente la identificación del papel que jugarían las normas para regular la convivencia o para regular este tipo de situaciones. Igualmente, mencionan que la existencia de normas entre pares, más que normas serían "acuerdos", "un compromiso entre ellos, como una amistad"; es decir, "usted me respeta, yo lo respeto a usted", lo cual se convierte, más que en norma, en un pacto para ellos.

Las normas entre pares son necesarias para que haya una sana convivencia, para que en si las dos personas tengan como un mejor ambiente donde estar, también para que la confianza no se vuelva un problema porque hay personas a veces que exceden de la confianza que uno les da y eso también tiene un límite, entonces también pues es importante porque le pone un límite a cada quien (GF1).

En la relación con sus pares, los jóvenes consideran importante que haya normas, porque eso permite que haya respeto y una buena convivencia; aunque en ocasiones puede suceder también que se pongan de acuerdo con ese compañero para romper una regla, por ejemplo, no ir un día a estudiar o no portar el uniforme: "es más bien, un pacto de amigos".

La no mención o no reconocimiento de transgresiones a la norma cuando intentan someter a otros por diferentes condiciones, podría estar indicando que hay una naturalización de hechos que impiden la convivencia. No se observa en sus interpretaciones articulaciones o asociaciones de los hechos con una mención de la necesidad de la norma para manejar o establecer criterios de tratamiento de situaciones de maltrato entre ellos.

En la relación entre pares, se hace la diferenciación entre norma y pacto: la norma como imposición, donde no se puede hacer nada o muy poco porque ya están dadas las condiciones; en cambio, en el pacto entre ellos, hay acuerdo, diálogo.

7.7. 2 Relaciones intergeneracionales.

En cuanto a la relación con los adultos se evidencian quejas y malestares derivadas de la postura adulta respecto al cumplimiento y exigencia de la norma: cuando no hay un cumplimiento efectivo de la norma se presentan intervenciones de docentes y directivos que no respetan el debido proceso, no se acogen al pacto de convivencia; son intervenciones que apuntan a sancionar, pero no orientan, no brindan alternativas de manejo distintas a la práctica sancionatoria. Los estudiantes perciben cierta negligencia en los adultos para responder a los llamados o pedidos de ayuda que ellos hacen y manifiestan que algunos adultos que deberían ser referentes para el cumplimiento de las normas, no son claros frente a las normativas intencionadas para favorecer la convivencia escolar, por lo que dejan pasar ciertos

comportamientos y, por ende, eso no les ayuda a formar en ese sentido. Así pues, el joven demanda exigencia y coherencia en el actuar de los adultos: acciones concretas y contundentes.

Los adultos dicen una cosa, pero hacen o demandan otra; hay adultos que abusan del poder con los jóvenes que no conocen la norma; se enredan y los ponen a cumplir otras. (GF1).

"Puede pasar que un joven incumpla una norma y una persona alcahueta no deje corregir el error que se cometió; la persona alcahueta ve muy normal el error que el joven cometió" (GF1).

7.8 Autoridad, disciplinamiento y sanciones

El poder político al interior de la institución escolar se hace evidente en la forma como se dirige la organización, la conducta de los que allí participan y en los mecanismos de control que aseguran el cumplimiento de las leyes y las normas establecidas para garantizar la disciplina.

Los docentes y directivos, así como los estudiantes, reafirman la necesidad o importancia de la norma en los procesos de la institución, para la convivencia y el orden. Los jóvenes están de acuerdo con que los sancionen cuando no cumplen o rompen una norma, quizás con lo que no están de acuerdo o lo que cuestionan es el proceder de los adultos. Hay ciertas normas que se validan que tienen que ver con situaciones muy generales y que apuntan a prever determinadas situaciones a futuro.

Para algunos estudiantes la autoridad del docente personifica una figura que debe ser ejemplo con unos valores dados socialmente y como tal puede encargarse de decir qué hacer, cuándo y dónde; a esta persona se le escucha, se le atiende, por tanto, se le valora y reconoce como figura de autoridad, como guía, que acompaña y da consejo; no obstante, hay excepciones en las miradas.

Reconocen que hay dificultades y contradicciones con la norma en la relación con los profesores; dichas dificultades han sido identificadas en diagnósticos sobre las interacciones docente-estudiante (opositor desafiante, hiperactividad, etc.). Los estudiantes no se quedan callados si ven algo malo, lo dan a conocer, pero no de la mejor manera. Justifican su dificultad

con la norma en el hecho de "ser desordenados con las reglas" y en el hecho de ser jóvenes, pues, según ellos, es una etapa de la vida de la cual están aprendiendo, para luego aplicar bien lo aprendido.

Igualmente hacen una diferenciación entre norma y autoridad: la norma como lo que está escrito, lo que está en el papel y la autoridad como el ejercicio de la misma, como la persona, la autoridad es el camino a todas esas normas. Surge una pregunta, si la autoridad está reconocida en la figura del adulto, en este caso, el docente o directivo y hay una visión un tanto negativa del adulto, en tanto la forma de intervenir y sancionar, ¿a qué tipo de autoridad entonces se está haciendo referencia o qué tipo de autoridad se está construyendo?

Según los jóvenes, habría un perfil del adulto-autoridad en los siguientes términos: para poder tener buena autoridad hay que regirse por las normas y cumplirlas; de lo contrario no le van a hacer caso. En eso se basa la autoridad, en "tener mandato, pero no a la fuerza, de tener las normas claras para poder cumplirlas".

Autoridad y disciplinamiento aparecen en estrecha relación y determinadas por la visión que se tiene del adulto; se acepta la sanción "dependiendo de quien venga". Reconocen que a veces cometen faltas que merecen una sanción, pero con lo que no están de acuerdo es con la forma como se lleva a cabo el proceso: no se dialoga, se sanciona sin ahondar en el tema, se personaliza y termina siendo una imposición.

Y, aunque se reconoce el impacto positivo o de mejora que ha tenido la aplicación de la norma en los procesos de convivencia y resolución de conflictos, sienten que hace falta trabajar más en ello: las sanciones deben ir acordes a la falta cometida; es decir,

Si tuvo la valentía para hacer daño, que tenga la valentía para asumir las consecuencias de lo que hizo. (Est2).

Se observa, entonces, adultos y jóvenes enredados y confundidos con la forma de ejercer la autoridad (poder), mientras algunos asuntos vitales que merecen un análisis e intervención diferente se dejan pasar. Se asumen conductas contrarias a la norma como una forma de oponer resistencia a la autoridad establecida. El anterior testimonio sugiere aquella resistencia que se configura en la condición juvenil respecto a la norma que establece el adulto; el joven establece

identificaciones o diferenciaciones respecto al mundo adulto a partir de las respuestas a las normas que desde aquel se establecen.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el aprendizaje de la norma basado en la realización de tareas u oficios, pero no en una reflexión en torno a la validez o importancia de la misma en el proceso personal; es decir, la norma como un asunto externo y, por ende, por cumplir ante un otro.

Empieza a develarse un cambio en la forma como se vivencia y asume la norma; para algunos jóvenes la no participación atenta de los adultos, lleva a que se dé un "abandono de la norma". En este sentido no significa una reclamación de la disciplina por parte del joven respecto del adulto, sino que la asunción o adopción de las normas por parte de los sujetos, se ve envuelta en un devenir incierto que confronta al sujeto con sus responsabilidades o lo desinhibe en su cumplimiento.

Al hablar de norma, autoridad y disciplinamiento en la institución escolar y en la relación entre adultos y jóvenes, queda claro que están mediadas por la sanción, el castigo y el cumplimiento, pero no por una reflexión que lleve a un análisis de la situación y comprensión de las situaciones presentadas. El castigo, entendido como elemento correctivo, como instrumento de re-educación, en el que el efecto de cambio tiene un propósito que Foucault sintetiza en una noción clave "encauzar", enderezar conductas desviadas, las cuales se verán reflejadas en el cumplimiento o asunción de la norma exigida. Al respecto, los estudiantes resaltan que "Todo acto que vaya contra la ley, debe ser sancionado, no se concibe falta sin castigo; dicha sanción ajustada a la ley, al reglamento y debe incluir la reparación del daño causado".

No obstante, en la aplicación de las sanciones, en ocasiones se personaliza la situación o falta; es decir, los adultos lo asumen como ofensas hacia ellos mismos y eso hace que se den sanciones que no corresponden. Según los jóvenes, deben acogerse más a lo escrito en el pacto o manual de convivencia. También sucede que, en las sanciones, los adultos toman decisiones no pensando en la pertinencia o situación actual del hecho, sino que tienen en cuenta todo el prontuario del joven y, en esa medida, quizás se toman decisiones que no corresponden.

Otro asunto que merece destacarse tiene que ver con el manejo del tiempo: se sanciona la llegada tarde a la institución, el ingreso tarde a las clases, sin embargo, éste aparece como el argumento o excusa válida para no aceptar o no poner en marcha las propuestas de los jóvenes, presentadas a través del personero y representante estudiantil. Resulta paradójico entonces que,

justamente una de las normas a cumplir por los estudiantes que tiene que ver con el manejo del tiempo, en la institución, no haya tiempo para los jóvenes.

El disciplinamiento apunta a mantener estudiantes que se comporten igual, que respondan igual, sometidos, homogéneos, que no piensen, no confronten, sino que reproduzcan contenidos, ¿cómo entonces pretender sujetos críticos, empoderados, transformadores de su contexto?

7.9 Propuestas enfocadas a la constitución de sujeto ético

Los estudiantes reclaman presencia y participación en la construcción de las normas; que no sea un asunto sólo de los adultos, sino que ellos desde su experiencia también puedan aportar a la misma.

Demandan un diálogo abierto, reflexivo y analítico que lleve a identificar las causas de las sanciones y brinde alternativas de manejo para las diferentes situaciones que se presenten y, aunque por momentos asumen posturas individualistas que buscan el beneficio personal, se empieza a vislumbrar la necesidad de cambiar algunas prácticas y concepciones respecto a la norma.

Plantean que las sanciones sean acordes a la falta, que haya una diferenciación en la aplicación de las sanciones, es decir, tener en cuenta las condiciones del joven:

Todos no somos iguales; un muchacho que sea medicado y otro que no lo sea. La misma regla de un muchacho normal no se le puede aplicar al que sea medicado, entonces no tenemos que entrar de una vez como a atacarlo (GF2).

En esa misma línea, debe haber una gradación de las sanciones y estas deben ajustarse a la ley, al reglamento, así como incluir la reparación del daño causado.

Por último, buscar otras estrategias o maneras de intervención o sanción; donde quede claro que hay que llevar un proceso diferente para llegar a un acuerdo, en sí, hay que individualizar la aplicación de las normas.

Las normas se deben construir teniendo en cuenta la igualdad; la convivencia debe estar regida por leyes que están escritas y se tienen que seguir las instrucciones, sin violentar los Derechos.

8 Conclusiones

Pretender negar la existencia de la norma en cualquiera de los espacios en los cuales se desenvuelve el ser humano es utópico; hace parte de la realidad individual y colectiva desde mucho tiempo. El problema o la cuestión no radica en su existencia, sino en el poder que se le atribuye y que desdibuja toda posibilidad de creación.

La escuela, la institucionalidad, reproducen en sus prácticas y aconteceres los mismos mandatos dados no sólo desde la familia, la cual a su vez atraviesa por cambios, estructurales en su dinámica y conformación, sino también desde otras esferas que por siglos han mantenido el poder. La escuela aparece entonces descontextualizada de las realidades de sus estudiantes en la noción de sus tiempos, exigencias y normas; estas últimas centradas en enderezar o encauzar conductas, como lo planteó, en su momento M. Foucault.

Los textos públicos y reglamentarios de la institución escolar centran su propósito en la formación integral del ser humano, buscando con ello seres pensantes, libres, autónomos y transformadores de su entorno, pero en la realidad son otros asuntos o discursos los que prevalecen: homogeneidad, control, obediencia y ajuste, y si no es así, se convierte en un otro, transgresor e inadaptado social.

Hay una lectura del contexto por parte del estudiante que apunta a ser visibilizado y nombrado a partir de la dificultad o el conflicto; muchos lo han comprendido así y, aunque resulte una posición mortífera, en tanto ser “sacrificado”, es el precio que se decide “pagar” para poder estar o hacerse a un lugar en ese espacio.

Se invita a hacer una lectura de la subjetividad de los estudiantes que contemple dejar a un lado los rótulos, los diagnósticos y ver al sujeto en su realidad. En ocasiones, se “autoriza o justifica” cierto proceder o comportamiento de los jóvenes por las etiquetas impuestas.

Si bien, se reconoce la importancia o necesidad de la norma en los espacios y relaciones intra e intergeneracionales, esta no puede ser el foco o punto de encuentro; es necesario dinamizar y flexibilizar los encuentros.

La discusión en torno a la legalidad y legitimidad de la norma debe ir más allá de su aplicabilidad, pues en términos generales, ambas buscan lo mismo: cumplimiento y justicia. Se debe procurar hacer una revisión de las mismas, ver su pertinencia, necesidades que atiende o

prioriza, contexto y procedimiento. ¿Si en otrora tiempo, la norma actuó como límite, en el momento actual, a qué responde?

La participación de los estudiantes en la negociación, discusión y construcción de la norma al interior de la institución, no debe responder sólo a un asunto legal, o a un mero formalismo, sino que debe existir una convicción real y efectiva de su participación, validando no sólo sus miradas, concepciones, sino también sus apuestas; deben sentir que realmente están incluidos, que hacen parte de esta gran elaboración.

Así mismo, es necesario que los adultos, como referentes de ideales, de normas, de sueños y elaboraciones propias, se permitan revisar los modos de relación, aceptación, exigencia y demás aspectos que involucra la relación con los jóvenes; surge la necesidad de diferenciarse de los jóvenes y ofrecer ideales de vida constructivos, rescatar los héroes de antaño, pero con una visión de futuro. Esto contribuirá, además, a la formación y definición de su identidad.

En cuanto a la relación norma-sanción, se observa que se ha enfatizado en la sanción, en que el estudiante y la misma institución cumpla una serie de pasos que poco o nada aportan realmente al proceso formativo, volviendo “perversa e inoperante” la norma; es pertinente la inclusión de un tercero, que cumpla su papel de mediador o conciliador, teniendo claridad en el proceso para que no termine estableciendo “alianzas inconscientes” de uno u otro lado, y posibilite realmente asumir responsabilidad y no el castigo, por el castigo. Hay que enfatizar en la responsabilidad, no en el castigo.

En cuanto a la función pedagógica, centrada en sus funciones de gestión para la convivencia, el disciplinamiento y el desempeño académico, se percibe que hay ausencia de propuestas pedagógicas que dinamicen las relaciones y apuestas institucionales; es necesario revisar las formas de “hacer justicia”, el seguimiento a los actos de reincidencia y reparación.

Humanizar la educación implicará hacer un replanteamiento en algunas de sus prácticas, donde el saber es importante, pero no puede desplazar al sujeto en todo su proceso de subjetivación; infortunadamente, el centramiento en la norma y en los contenidos específicos, reduce la atención que el docente ha de tener sobre el sujeto y su proceso formativo.

La relación entre estudiantes y docentes distan en su forma de relación respecto a la norma; mientras los primeros la ven y conciben como importantes y necesarias, así las transgredan; los segundos, la ven como una herramienta para entrar a sancionar los actos del otro, pero no los propios.

Así, como en otro tiempo se consideró que el niño-alumno-estudiante era una tábula rasa a quien había que llenar de información para que se desarrollara en la vida, así mismo, se le concibe en cuanto al manejo y exigencia de la norma: el niño o joven está para cumplirla y su participación en su construcción es mínima, desconociendo con ello su autonomía, su condición de sujetos de derechos y su subjetividad. Se termina pensando que “sólo ellos la necesitan, la demandan o están en conflicto con la misma”.

Más que la norma, su aceptación o rechazo, lo que entra a operar son las relaciones de poder que se establecen y cómo cada uno a partir de los discursos que lo atraviesan, responde a la exigencia, imposición o llamado que el otro le hace.

El poder, la autoridad, siguiendo a Foucault, no está en los directivos, docentes, ni en el establecimiento de unas normas (pacto de convivencia), sino en las relaciones, en el discurso, en lo que se diga.... Pero ese discurso debe estar cargado de sentido o estar en consonancia con la vivencia y las historias de los jóvenes, como lo plantea Bajtín (1992), los enunciados están cargados de valoración. Es decir, cada acción tiene un valor que la antecede.

¡El rey ha muerto! es un tanto anacrónico pretender mantener las figuras de poder y su investidura como si el tiempo se hubiera detenido... intentar restablecer el orden, basados en la figura, en la norma, apuntará a actos de resistencia, nunca a resultados diferentes.

9 Recomendaciones

Se hace necesario impulsar y acompañar investigaciones de este corte que permitan hacer lectura de los comportamientos, actitudes y resistencias de los estudiantes y personal que acompaña el proceso formativo en las instituciones educativas, que no sea un asunto sólo de los psicólogos o personal de la salud.

Si bien se reconoce que el conflicto o violencia escolar en las instituciones educativas es el pan de cada día, hay que empezar a hacer otro tipo de lecturas y apuestas frente a estos fenómenos.

El trabajo en las instituciones educativas, si bien es cierto que debe responder a exigencias y demandas nacionales e internacionales, a través de los resultados de las pruebas estandarizadas, no puede perder de vista el centro de su atención: el sujeto, quien llega cargado de historia, de vivencias, de sueños y demás y que todo ello, lo pone sobre el escenario escolar, en ocasiones de manera inadecuada. He ahí, uno de los desafíos.

La revisión de las normas, en los pactos de convivencia, no debe reducirse a un poco más de lo mismo nombrado de otra manera; implica hacer un cambio a nivel de concepciones, de paradigmas, de relaciones.

En el momento actual y cultural los adultos, jóvenes y niños se están planteando otras formas de relación y no hay claridad sobre las mismas: ya no se ve tan claro, quién manda y quién obedece, el modelo bajo el cual muchos crecimos; ya el patriarca y la matrona de antaño desaparecieron, ¿quién propició su desaparición?, no se sabe. El asunto es que hay que replantear las figuras de autoridad y su forma de ejercerla.

Referencias

- Abeijón, M. (2014). *El Poder y el Sujeto. Sujeción, Norma y Resistencia en Judith Butler*. La plata: Universidad Nacional de la plata. Obtenido de file:///C:/Users/acer/Downloads/29-13-173-1-10-20150624.pdf
- Alcaldía de Medellín. (29 de Febrero de 2016). *Plan de desarrollo Medellín cuenta con vos 2016-2019*. Obtenido de http://cort.as/-Qjf_
- Alvarado, M. (Enero-abril de 2015). Nociones de justicia, legalidad y legitimidad de las normas entre jóvenes de cinco países de América Latina. *Print version, 30(1)*, 1-23. Obtenido de <http://cort.as/-QjqM>
- Andrade, L. (Enero de 2002). Construcción social e individual de significados: Aportes para su comprensión. *Estudios Sociológicos, 20(58)*, 199-230. Obtenido de <http://cort.as/-Qjtw>
- Ángel, P. D., & Herrera, J. D. (junio de 2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios de Filosofía(43)*, 9-29. Obtenido de <http://cort.as/-QjuY>
- Barilá, M. I., Fabbri, S. B., & Amoroso, S. A. (2008). *Jóvenes escolarizados: entre la sujeción y la transgresión a la norma*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina: (V Jornadas de Sociología de la UNLP). Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata Argentina. Obtenido de <http://cort.as/-QjvD>
- Barreiro, A., Beramendi, M., & Zubieta, E. (Mayo de 2011). ¿Normas perversas en el ámbito educativo? Aportes de la psicología social. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 22(42)*, 137-154. Obtenido de <https://bit.ly/33Ocykf>
- Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Mimesis-Ciencias humanas, 17*, 17-42. Obtenido de <http://cort.as/-QkPH>
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma. Obtenido de <http://cort.as/-QkOl>
- Cárdenas, A. (2016). Sujeto, ética y formación. En la senda de Bajtín. *Primera época(45)*, 73-85. Obtenido de <http://cort.as/-QkOC>
- Carvajal, J. (Enero-junio de 2011). La sociología jurídica y el derecho. *Prolegómenos. Derechos y Valores, 14(27)*, 109-119. Obtenido de http://cort.as/-QkN_

- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006 (noviembre 8): por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia en Colombia*. Bogotá: Diario Oficial. Obtenido de <http://cort.as/-Qjls>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto Social por la Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Diario Oficial. Obtenido de <http://cort.as/-QjnI>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Ley 1620 de 2013: Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá: Diario Oficial. Obtenido de <http://cort.as/-Qjm7>
- Colombia. Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República. Bogotá: Diario Oficial. Obtenido de <http://cort.as/-4GI1>
- Echavarría, C. (julio-diciembre de 2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-27. Obtenido de <http://cort.as/-QkMH>
- Hernández, D. (2013). La positividad del poder: La normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81-102.
- Hoyos, C. (2013). *Representaciones sociales en el adolescente sobre la norma y el delito*. ponencia, Universidad Libre, Barranquilla.
- Institución Educativa Ciudad Don Bosco. (2019). *Ciudad Don Bosco, Salesianos de Don Bosco, Medellín*. Obtenido de <http://cort.as/-QjhT>
- López, J. (2009). El concepto de legitimidad en perspectiva histórica. *CEFD*(18), 153-166. Obtenido de [file:///C:/Users/acer/Downloads/116-647-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/116-647-1-PB%20(1).pdf)
- Maluf, N. A. (28-30 de junio de 1999). *Educación, subjetividades y culturas juveniles: ¿una relación imposible?*. Lima, Organismo Internacional. Obtenido de <http://cort.as/-QkEy>
- Martínez, P. (julio de 2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*(20), 165-193. Obtenido de <http://cort.as/-Qjyh>
- Moreno, N. D. (Junio de 2009). Jóvenes en conflicto o crisis de adultos?. *Poiésis. FUNLAM*(17), 1-8. Obtenido de <file:///C:/Users/acer/Downloads/192-747-1-PB.pdf>

- Morin, E. (1970). *La noción de sujeto*. Obtenido de <https://ecologia.unibague.edu.co/sujeto.pdf>
- Oro, L. (s.f.). *La idea de legitimidad en Max Weber, Carl Schmitt y Guglielmo Ferrero*. Valparaíso: Universidad de Chile. Obtenido de <http://cort.as/-QkB5>
- Orozco, G. C. (2010). *Adolescencia, escuela y norma: Una discusión sobre el lugar de la norma en el contexto escolar*. Cali. Obtenido de <http://cort.as/-QkA->
- Rojas, L., & Acuña, R. (2013). Las representaciones sociales de la disciplina escolar. *Aletheia*, 5(1), 68-89. Obtenido de <http://cort.as/-Qk8J>
- Rúa, D. (2013). La legitimidad en el ejercicio del poder político en el estado social de derecho. Una revisión desde el caso colombiano. *Lus et Praxis*(22013), 85 - 122. Obtenido de <http://cort.as/-Qk7m>
- Saez, V. (24 de Julio de 2017). Jóvenes y violencia en el ámbito escolar. Un análisis de las representaciones desde la prensa Argentina. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 17(33), 177-178. Obtenido de <http://cort.as/-Qk6O>
- Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Universidad Pedagógica Nacional*(40-41), 1-12. Obtenido de [7772-Texto%20del%20artículo-19091-1-10-20180223%20\(1\).pdf](http://7772-Texto%20del%20artículo-19091-1-10-20180223%20(1).pdf)
- Touriñán, J. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 29-47. Obtenido de <http://cort.as/-Qk0D>
- Urraco, M., & Nogales, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Mariano Urraco-Solanilla y Gema Nogales-Bermejo*(12), 153-167. Obtenido de <http://cort.as/-Qk-y>
- Valderrama, C. (2001). Nociones del conflicto en actores escolares. *Nómadas*(15), 76-87. Obtenido de <http://cort.as/-Qjzw>
- Vázquez, R., & Angulo, F. (2003). Estudios de casos. *Universidad de Cádiz*, 1-10. Obtenido de <http://cort.as/-Qjyh>
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación. *Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA)*(296), 1-37. Obtenido de <http://cort.as/-Qjxb>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366. Obtenido de <http://cort.as/-QjwF>

Anexos**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD****“La significación de la norma escolar en estudiantes de secundaria en la
Institución Educativa Ciudad Don Bosco”**

Yo, _____, mayor de edad, e identificado(a) como aparece al pie de mi firma, certifico que soy el _____ del(a) niño(a): _____, he sido informado(a) con la claridad y veracidad debidas respecto al curso de la investigación, sus objetivos y procedimientos. Que actúo consciente, libre y voluntariamente, al igual que mi representado en la presente investigación, contribuyendo a la fase de recolección de información. Se me informaron los riesgos y beneficios de la investigación y de la prueba. Soy conocedor(a) de la autonomía suficiente que poseo para abstenerme de responder total o parcialmente las preguntas que me sean formuladas y a prescindir de mi colaboración cuando a bien lo considere y sin necesidad de justificación alguna y de igual forma, se me informó que mi participación se hará a título gratuito, por lo que no recibiré estipendio alguno por participar.

De igual forma, certifico que a mí _____ se le explicó en un lenguaje que él (ella) pueda comprender las cuestiones básicas de la prueba y la investigación que se va a practicar.

También sé que se respetará la buena fe, la confidencialidad e intimidad de la información por mí suministrada, lo mismo que mi seguridad física e intelectual. Por último, conozco que se realizará grabación de conversatorios, exposiciones y narraciones en los que participará con mi respectiva autorización.

Dado en el municipio de Medellín a los _____ días del mes de _____ del año 2018.

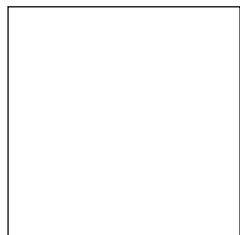
Acepto,

Nombre del Representante Legal
CC
(Padre, madre o Representante Legal)

Firma investigador
Zuleima Astrid Barrada
CC 43526077
Número celular: 3006047983

Asentimiento del menor,

TI



Universidad de San Buenaventura – Medellín
Maestría en Ciencias de la Educación



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
MEDELLÍN**

ENTREVISTA A ESTUDIANTE

Respetado estudiante:

Esta es una entrevista que hace parte del proceso investigativo “**La significación de la norma escolar en estudiantes de secundaria en la Institución Educativa Ciudad Don Bosco**”, que busca develar las significaciones que frente a la norma escolar tienen los estudiantes de la comunidad educativa Ciudad Don Bosco, del Municipio. La información que usted proporcione al responder las preguntas que se formularán, será de gran importancia para los intereses del proyecto. La entrevista tendrá una duración de 60 minutos o más.

Es importante que tenga en cuenta que la información que usted proporcione será tratada exclusivamente con fines académicos y que en todo momento se le respetará el derecho al anonimato y que no recibirá ningún tipo de pago por su participación. Así mismo, usted tiene la libertad de responder o no a las preguntas que se le formulen.

Por último, le solicitamos su autorización para grabar esta entrevista.

Datos generales

Fecha: _____ **Lugar:** _____
Edad: _____ **Escolaridad:** _____

GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS

1. De la experiencia de convivir con otros en Ciudad Don Bosco ¿qué consideras es lo más interesante y placentero?
2. De la experiencia de convivir con otros en Ciudad Don Bosco ¿qué consideras es lo más incómodo o difícil?
3. ¿Hay diferencias entre la convivencia en Ciudad Don Bosco y la experimentada en la institución educativa? ¿En dónde se siente más tranquilo y cómodo?
4. ¿Considera necesarias o no las normas para convivir en la institución? ¿y qué piensas sobre la existencia de las normas en la ciudad y en el país?
5. ¿Cuáles experiencias o situaciones difíciles con la norma has tenido?
6. ¿Qué opinas sobre la transgresión de las normas?
7. ¿Consideras que se pueden o no transgredir?
8. ¿Es válido trasgredir una norma para justificar una acción?
9. ¿Qué piensas debe hacerse cuando alguien transgrede una norma? ¿Qué podría hacerse cuando alguien roba o hace daño a otras personas?
10. ¿Cuáles consideras son normas válidas y cuáles no?
11. ¿Ustedes participan o no en la construcción de las normas que regulan la vida institucional?
12. Si tuviera la oportunidad de quitar algunas normas, ¿cuáles quitaría?
13. Si tuviera la oportunidad poner o crear otras normas, ¿cuáles serían?
14. ¿En la relación con sus pares, considera importante que haya normas?
15. ¿Cómo crees que se deben construir las normas?
16. ¿En la institución cuál consideras debe ser el papel de los jóvenes y el de los adultos en la construcción de las normas?
17. ¿Cuál es para ti la relación que hay entre norma y autoridad?
18. ¿Para qué son necesarias las normas dentro de la Institución Educativa?

¡Gracias por su participación en la investigación!

GUÍA DE PREGUNTAS PARA GRUPOS FOCALES

1. De la experiencia de convivir con otros en Ciudad Don Bosco ¿qué consideras es lo más interesante y placentero?
2. De la experiencia de convivir con otros en Ciudad Don Bosco ¿qué consideras es lo más incómodo o difícil?
3. ¿Hay diferencias entre la convivencia en Ciudad Don Bosco y la experimentada en la institución educativa? ¿En dónde se siente más tranquilo y cómodo?
4. ¿Considera necesarias o no las normas para convivir en la institución? ¿y qué piensas sobre la existencia de las normas en la ciudad y en el país?
5. ¿Cuáles experiencias o situaciones difíciles con la norma has tenido?
6. ¿Qué opinas sobre la transgresión de las normas?
7. ¿Consideras que se pueden o no transgredir?
8. ¿Es válido trasgredir una norma para justificar una acción?
9. ¿Qué piensas debe hacerse cuando alguien transgrede una norma? ¿Qué podría hacerse cuando alguien roba o hace daño a otras personas?
10. ¿Cuáles consideras son normas válidas y cuáles no?
11. Si tuviera la oportunidad de quitar algunas normas, ¿cuáles quitaría?
12. Si tuviera la oportunidad poner o crear otras normas, ¿cuáles serían?
13. ¿En la relación con sus pares, considera importante que haya normas?
14. ¿Cómo crees que se deben construir las normas?
15. ¿En la institución cuál consideras debe ser el papel de los jóvenes y el de los adultos en la construcción de las normas?
16. ¿Cuál es para ti la relación que hay entre norma y autoridad?
17. ¿Para qué son necesarias las normas dentro de la Institución Educativa?

¡Gracias por su participación en la investigación!

Cuestionario 1. Guía de preguntas para entrevistas, personero -representante estudiantil

Datos generales

Fecha: _____ Lugar: _____

Edad: _____ Escolaridad: _____

1. ¿De la experiencia de convivir con otros en Ciudad Don Bosco ¿qué consideras es lo más interesante y placentero?
2. De la experiencia de convivir con otros en Ciudad Don Bosco ¿qué consideras es lo más incómodo o difícil?
3. ¿Hay diferencias entre la convivencia en Ciudad Don Bosco y la experimentada en la institución educativa? ¿En dónde se siente más tranquilo y cómodo?
4. ¿Considera necesarias o no las normas para convivir en la institución? ¿y qué piensas sobre la existencia de las normas en la ciudad y en el país?
5. ¿Cuáles experiencias o situaciones difíciles con la norma has tenido?
6. ¿Qué opinas sobre la transgresión de las normas?
7. ¿Consideras que se pueden o no transgredir?
8. ¿Qué piensas de que alguien trasgreda una norma para justificar una acción?
9. ¿Qué piensas debe hacerse cuando alguien transgrede una norma? ¿Qué podría hacerse cuando alguien roba o hace daño a otras personas?
10. ¿Cuáles consideras son normas válidas y cuáles no?
11. Ustedes participan o no en la construcción de la norma que regulan la vida institucional?
12. ¿Si tuviera la oportunidad de quitar algunas normas, cuáles quitarías?
13. ¿Si tuviera la oportunidad de poner o crear otras normas, cuáles serían?
14. ¿En la relación con sus pares, considera importante que haya normas?
15. ¿Cómo crees que se deben construir las normas?
16. ¿En la institución cuál consideras debe ser el papel de los jóvenes y el de los adultos en la construcción de las normas?
17. ¿Cuál es para ti la relación que hay entre norma y autoridad?
18. ¿Para qué son necesarias las normas dentro de la Institución Educativa?

Cuestionario 2. Grupo focal 1, grados 6°a-6°b-7°-8°

1. ¿Considera necesarias o no las normas para convivir en la institución? ¿y qué piensas sobre la existencia de las normas en la ciudad y en el país?
2. ¿Cuáles experiencias o situaciones difíciles con la norma has tenido?
3. ¿Qué opinas sobre la transgresión de las normas?
4. ¿Cuáles consideras son normas válidas y cuáles no?
5. ¿En la relación con sus pares, considera importante que haya normas?
6. ¿Cómo crees que se deben construir las normas?
7. ¿En la institución cuál consideras debe ser el papel de los jóvenes y el de los adultos en la construcción de las normas?
8. ¿Cuál es para ti la relación que hay entre norma y autoridad?
9. ¿Para qué son necesarias las normas dentro de la Institución Educativa?

Cuestionario 3. Grupo focal 2, grados 9°-10°-11°

1. ¿Considera necesarias o no las normas para convivir en la institución? ¿y qué piensas sobre la existencia de las normas en la ciudad y en el país?
2. ¿Cuáles experiencias o situaciones difíciles con la norma has tenido?
3. ¿Qué opinas sobre la transgresión de las normas?
4. ¿Cuáles consideras son normas válidas y cuáles no?
5. ¿En la relación con sus pares, considera importante que haya normas?
6. ¿Cómo crees que se deben construir las normas?
7. ¿En la institución cuál consideras debe ser el papel de los jóvenes y el de los adultos en la construcción de las normas?
8. ¿Cuál es para ti la relación que hay entre norma y autoridad?
9. ¿Para qué son necesarias las normas dentro de la Institución Educativa?

