

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Las prácticas institucionales
en el manejo de la disciplina
en una escuela primaria pública”***

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Juan Pablo Ocampo Fernandez

Directora de tesis: Dra. María Concepción Chávez Romo

Ciudad de México

Enero, 2019

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1. El manejo de la indisciplina en la escuela primaria.....	7
1.1 Estado de la cuestión.....	7
1.1.1 La disciplina/indisciplina como objeto de estudio.....	10
1.1.2 El ejercicio de la disciplina en la práctica docente: crisis de saberes.....	14
1.1.3 Gestión de la disciplina/indisciplina en la escuela primaria.....	17
1.1.4 Causas y efectos del comportamiento indisciplinado.....	18
Relevancia de la tesis.....	21
CAPÍTULO 2. Estructura metodológica.....	24
2.1 La ruta metodológica del trabajo de campo.....	24
2.2 Sujetos de estudio.....	33
CAPÍTULO 3. Fundamentación teórica y normativa para entender la indisciplina en la escuela.....	35
3.1 La convivencia en la dinámica social.....	35
3.1.1 La convivencia escolar.....	36
3.1.2 El sentido del conflicto para la convivencia.....	38
3.2 La disciplina e indisciplina en los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	42
3.2.1 La disciplina escolar.....	43
3.2.2 La indisciplina escolar.....	48
3.3 Las distintas manifestaciones de la violencia.....	53
3.4 La escuela: centro de prácticas institucionales y espacio de convivencia.....	57
3.5 Contexto normativo para el manejo de la indisciplina.....	59
3.5.1 Acuerdo 96.....	61
3.5.2 Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2017-2018.....	62

3.5.3 Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Ed. Básica del D.F.....	65
3.5.4 Mecanismos para la atención de solicitudes de intervención por conductas de violencia, maltrato, acoso escolar y abuso sexual infantil cometidas en contra del alumnado de los planteles de educación inicial, básica, especial, indígena y para adultos dependientes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.....	75
3.5.5 El interés superior de la niñez.....	92
CAPÍTULO 4. Las prácticas institucionales en el manejo de la indisciplina.....	95
4.1 Convivencia escolar, concepciones y explicaciones docentes.....	96
4.2 La disciplina en el aula, concepciones y estrategias para su conservación.....	99
4.3 Los actos de indisciplina y sus causas.....	101
4.4 Procedimiento para la atención de actos de indisciplina.....	113
4.4.1 Acciones docentes en la atención de actos de indisciplina.....	120
4.5 La aplicación de medidas disciplinarias.....	124
4.6 Elementos de análisis.....	128
Corolarios del manejo de la indisciplina.....	158
En el ejercicio docente.....	159
Dificultades y desprestigio social.....	160
Emociones, ejercicio profesional y salud.....	161
Certidumbre y estabilidad laboral.....	164
En los alumnos.....	165
Aprovechamiento escolar y derecho a la educación.....	166
Indisciplina escolar: entre la permanencia y la deserción.....	167
FUENTES DE CONSULTA.....	169

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos sociales son complejos y sus significados no se vislumbran con facilidad. Estudiamos lo que pasa en la vida cotidiana, utilizando procedimientos y técnicas para descubrir cosas nuevas, lo que está detrás de lo que podemos ver. Es una manera de pensar la realidad social y de estudiarla. La investigación nos lleva a estar más cerca de comprender cómo funciona nuestro medio, para ver más allá de lo ordinario y entender de manera nueva la vida social.

El propósito de investigar nuestra realidad es crear maneras nuevas de comprender el mundo y expresarlas teóricamente; buscamos aproximarnos a la realidad desde dentro, junto con las personas implicadas y comprometidas en dichas realidades. Es así como el interés que motiva este trabajo surge de mi experiencia de la vida cotidiana en el salón de clase, como maestro frente a grupo de educación primaria.

En nuestra labor docente frente a grupo, nos encontramos con situaciones de indisciplina que alteran el normal desarrollo de las actividades. Estas situaciones son atendidas por el docente con las herramientas que su preparación profesional y experiencia le han brindado. Cuando el acto de indisciplina que interrumpe las condiciones de trabajo se repite, es permanente, periódico, o se relaciona con uno o más alumnos, el docente se encuentra en una situación de tensión y se ve en la necesidad de tomar otras medidas para atender el problema.

Suele suceder que no obstante la atención que se brinda al alumno o alumnos causantes de la indisciplina, cuando el comportamiento disruptivo persiste, anunciando la posibilidad de conductas de otro tipo (por ejemplo, violentas que afecten la esfera física o psicológica de algún integrante del grupo) que generen problemas más graves; el docente y directivo se encuentran con que las medidas y acciones tomadas no fueron suficientes para contener o resolver la situación y que las medidas disciplinarias que propone el Marco para la convivencia no aportan las herramientas necesarias para atender y resolver integralmente el problema; esto, porque en dicho Marco para la convivencia, la aplicación progresiva de medidas disciplinarias requiere la disposición e involucramiento de la madre o padre de familia. Además de que su aplicación no es obligatoria ni genera una vinculación coactiva que tenga consecuencias fácticas para el alumno o sus padres; provocando con ello un desentendimiento de la situación por parte de éste y

generando para el docente frente a grupo y directivos una sensación de impotencia y estrés por el limitado margen de maniobra de que disponen para atender el problema.

Con base en lo señalado, observamos que el manejo de la indisciplina en la escuela primaria presenta dos características: 1) el alumno que realiza comportamientos disruptivos de manera reiterada, pese a que ya hubo intervención, reuniones, acuerdos y atención del asunto; puede asumir la idea de que la escuela ya no cuenta con disposiciones para contenerlo; *que ya no pueden hacerle nada*; en consecuencia, el alumno puede internalizar y formarse con la idea de que puede conducirse como desea y no hacerse responsable de sus actos; 2) al continuar los actos, el clima de trabajo del grupo se pone en potencial riesgo de alteración disruptiva, con el estrés y desgaste emocional que esto representa para el docente y para el aprendizaje de los alumnos, -hombres y mujeres- que lo conforman. Así, el propósito educativo de la escuela, queda públicamente en entredicho.

Con fundamento en esa realidad que hemos observado en la experiencia docente, surgen las preguntas que guían este trabajo de investigación: ¿cómo funciona la aplicación de medidas disciplinarias establecidas en el Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal?; ¿cómo se desarrolla el procedimiento que se utiliza en las escuelas primarias para atender la indisciplina?; ¿cuáles son las prácticas docentes frente a grupo para atender los casos de indisciplina?; ¿cómo es la participación de docentes y directivos en la aplicación de medidas disciplinarias?. Finalmente, en cuanto a los fines que el sistema educativo busca al aplicar medidas disciplinarias, nos preguntamos: ¿la aplicación de medidas disciplinarias está generando o propiciando la reflexión en los alumnos sobre valores como respeto, tolerancia y responsabilidad?

Nuestro interés en el tema, se fundamenta en la idea de que el manejo de la indisciplina es un factor trascendente de la labor del maestro de grupo y por ello debe ser de la mayor atención porque impacta en el aprendizaje y en la formación valoral del alumno. La intención de este trabajo es conocer, analizar y sistematizar las prácticas institucionales escolares que los docentes aplican para atender la indisciplina de los alumnos, determinando las características y eficacia de las medidas disciplinarias que emplean.

El trabajo que se presenta, está conformado por cinco partes. El capítulo primero aborda el estado actual que guarda el conocimiento sobre nuestro objeto de estudio y la trascendencia del trabajo en el panorama educativo. En el capítulo segundo se toca el tema de la metodología y estructura de investigación. El tercero expone los aspectos teóricos y normativos que dan forma y

explican la indisciplina en la escuela primaria. El capítulo cuarto da cuenta del trabajo de campo y su análisis. Por último, la parte final denominada *Corolarios del manejo de la indisciplina*, es un apartado que contiene reflexiones que, a manera de conclusiones generales, integran lo expuesto en el trabajo, así como posibles líneas para indagaciones futuras.

CAPÍTULO 1

El manejo de la indisciplina en la escuela primaria

1.1 Estado de la cuestión

La búsqueda y revisión del conocimiento acumulado en relación con nuestro objeto de estudio, partió de diversos textos contenidos en libros especializados, asimismo se realizó una amplia consulta de revistas arbitradas de temas educativos, pedagógicos y psicológicos que han publicado resultados de investigación y trabajo académico en relación con nuestro tema, de diversas nacionalidades y de reciente data. Esta consulta incluyó repositorios en línea como SciELO (Librería Científica Electrónica en Línea -Scientific Electronic Library Online- por su siglas en inglés; RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal); el directorio Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) y publicaciones electrónicas emanadas de directorios académicos de diversas instituciones de educación superior, principalmente de la Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Politécnico Nacional y Universidad Nacional Autónoma de México. Por otra parte se incluyó la búsqueda y consulta de tesis profesionales en el repositorio REMERI (Red Mexicana de Repositorios Institucionales); así como notas periodísticas en diarios de circulación nacional.

A continuación, se presenta el estado de la cuestión del presente trabajo de investigación, que siguiendo las ideas de Esquivel (2013) comprende un análisis del acervo de conocimientos alrededor del objeto de estudio, que nos permite estar en condiciones de articularlo con argumentos para presentar una propuesta de conocimiento que trascienda el saber existente.

La presentación del conocimiento acumulado acerca de nuestro objeto de estudio, tiene como punto de partida el segundo estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) titulado “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011” coordinado por Alfredo Furlán y Terry Carol Spitzer, el cual recupera, selecciona y da cuenta de la producción investigativa en torno a temas específicos, realizados en una década. Específicamente, el capítulo de nuestro interés y uno de los pilares de este trabajo es el tercero, denominado *Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento*, a cargo de los investigadores Alicia Estela Pereda Alfonso, Sebastián Plá y Elizabeth Osorio Romo. Esta obra busca identificar los avances, permanencias y aportes de la investigación educativa para el

estudio de la disciplina e indisciplina escolar durante el periodo 2002 a 2011. Aborda diversos temas como la gestión de la disciplina en los centros escolares, las concepciones acerca de la disciplina/indisciplina, los comportamientos, actos y problemas de indisciplina, prácticas de disciplinamiento, sus efectos y la aplicación de las normas. Destaca la interpretación de la investigación educativa acerca de la relación entre disciplina-indisciplina-violencia escolar como temas de investigación y espacios de reflexión.

Todas las aportaciones de los investigadores en este capítulo, son de gran importancia para nuestro trabajo, especialmente las ideas de los investigadores Cecilia Fierro, Alfredo Furlán y Claudia Saucedo.

La búsqueda de conocimiento sobre el tema, comprendió una cantidad importante de libros. Los que trascendieron por la información sustancial aportada sobre indisciplina fueron *Disciplina con dignidad* (Curwin y Mendler, 2003), *La educación moral* (Durkheim, 2001), *El abecé de la paz y los conflictos* (Lederach, 2000) y *La disciplina en el contexto escolar* (Calvo, García y Marrero, 2005).

Por su parte las revistas arbitradas fueron una importante fuente de información para nuestro objeto de estudio. En ellas, se tuvo acceso a las ideas de investigadoras como Concepción Gotzens, quien en su trabajo individual o colegiado, aporta información valiosa sobre la caracterización de la disciplina e indisciplina escolar y su influencia en el rendimiento académico. También el trabajo de Moreno Olmedilla, al analizar los fenómenos de violencia en las escuelas y descubrir sus distintas manifestaciones, explica que muchos fenómenos no pueden considerarse propiamente como violentos, categorizándolos como comportamientos o conductas antisociales con distinto nivel de gravedad.

En cuanto a la revisión de publicaciones electrónicas emanadas de instituciones de educación superior, destaca un trabajo publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México. Este estudio interdisciplinario, concentrado en cinco tomos, aborda el concepto “malestar en la escuela”, vinculado con el clima escolar y los estilos de convivencia en la misma. En este trabajo retomamos las ideas de las investigadoras Martha Páramo y Úrsula Zurita contenidas en el tomo tres y cinco respectivamente, denominados “*Cuando los maestros nos interrumpen dando clases*” y “*No correr, no gritar, no empujar. Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F.*”.

Por otra parte, la consulta de tesis profesionales de grado en el repositorio REMERI (Red Mexicana de Repositorios Institucionales) y en los de diversas instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), abarcó desde el año 2011 hasta el mes de agosto de 2018.

Se observó que en los trabajos de tesis de nivel licenciatura hay más presencia del tema disciplina, sobre todo en aspectos específicos como estrategias para regularla. Lo anterior, reitera los hallazgos del Estado del Conocimiento del COMIE (2003), cuando afirma que la mayoría de los trabajos identificados corresponde a investigaciones realizadas para la obtención de grado de licenciatura.

Por otra parte, la búsqueda emprendida mostró la existencia de un amplio número de tesis de grado sobre violencia o convivencia escolar que abordan tangencialmente el tema de la disciplina e indisciplina y en ninguno de ellos se encontró un título que contuviera la palabra “indisciplina”; confirmándose lo que señala el Estado del Conocimiento del COMIE (2013), en cuanto a que en el decenio 2002-2012 hubo una escasa atención acerca del problema de la disciplina/indisciplina en la investigación de posgrado, pues en ese lapso de tiempo sólo se observaron doce trabajos recepcionales.

Nuestra búsqueda ubicó tres investigaciones que atienden la disciplina/indisciplina como tema central y corresponden al nivel preescolar, primaria y secundaria. Los referidos estudios se titulan 1) *Disciplina con afecto en preescolar* (Rubio Jiménez, 2014); 2) *La disciplina escolar en México. El caso de la escuela primaria pública México-Japón* (Flores Ramírez, 2016) y 3) *Taller de entrenamiento de habilidades sociales para los alumnos de la escuela secundaria, "Don Melchor Ocampo" de la delegación Venustiano Carranza del D.F. para disminuir la falta de disciplina escolar entre alumnos* (Lagunes Romero, 2015).

El primer estudio se desarrolla en educación preescolar y refiere la importancia del afecto como directriz de las medidas disciplinarias en el aula.

El segundo estudio aborda el estatus de la disciplina en la educación mexicana y de la indisciplina como el perturbador principal de la convivencia escolar. Basa sus reflexiones en los métodos disciplinarios que utilizan las escuelas mexicanas a partir del caso de los docentes de la primaria pública “México-Japón”.

El tercer estudio realiza una propuesta de trabajo encaminada al entrenamiento de los comportamientos aprendidos de los alumnos de secundaria, a través de experiencias de aprendizaje adecuadas, encaminadas a mejorar su conducta dentro y fuera del aula. Dicha propuesta sugiere la implementación de un taller de entrenamiento de habilidades sociales conformado por cuatro módulos: habilidades sociales, convivencia escolar, solución de conflictos y disciplina escolar.

La recopilación de lo que se ha producido como conocimiento ha permitido construir un estado de la cuestión sobre disciplina e indisciplina y vislumbrar un panorama general del terreno en el que nos estamos moviendo. Dicho estado se ha dividido para su presentación en cuatro temáticas: 1) La disciplina/indisciplina como objeto de estudio; 2) El ejercicio de la disciplina en la práctica docente; 3) La gestión de la disciplina/indisciplina en la escuela primaria y 4) Causas y efectos del comportamiento indisciplinado.

1.1.1 La disciplina/indisciplina como objeto de estudio.

En el análisis del Estado del conocimiento, publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Furlán y Spitzer (2013) señalan la escasa presencia del tema disciplina/indisciplina en los estados del conocimiento precedentes, debido, según los propios investigadores, a factores como la polisemia de los conceptos empleados en este campo de estudios, lo cual dificulta alcanzar una concepción amplia y compartida; y a la crispación que originan los posicionamientos teóricos y sus diversos componentes.

Por otra parte, los referidos investigadores afirman que disciplina e indisciplina escolar, es un tema subvaluado, pese a que, alude a la trascendente competencia del maestro de lograr que el grupo esté disponible para iniciar la clase.

En el referido Estado del conocimiento (Furlán y Spitzer, 2013) se afirma que, aunque a partir de los noventa empezaron a escribirse libros e investigaciones sobre el tema disciplina/indisciplina como objeto de investigación, hay alerta por el evidente desplazamiento del interés en el tema, hacia violencia escolar y riesgo de que aquél sea opacado por éste último. Incluso, años después -2005- se continuó observando en la investigación educativa ese traslado de la relación disciplina/indisciplina hacia el estudio de la violencia.

Para Zurita (2016) desde décadas atrás comenzaron a desarrollarse investigaciones sobre indisciplina e incivildades; posteriormente sobre violencia escolar y en años recientes sobre ciertos tipos de violencia, como el acoso escolar entre pares.

En relación con la temporalidad de los estudios sobre el tema; nuestro interés por estudiar la disciplina/indisciplina, parte de la necesidad de conocer la manera como se gestiona, en un contexto de crecientes cambios políticos y sociales que impactan en el ejercicio de la profesión.

El Estado del conocimiento 2003, identifica en el medio mexicano, una precariedad en el desarrollo de la temática disciplina/indisciplina, ya que solo se advertía en los trabajos, la presencia teórica de Foucault y de algunos autores que no necesariamente encabezaban escuelas de pensamiento. Sin embargo, el último Estado del conocimiento (2013) revela la presencia de distintas perspectivas teóricas que reflexionan el tema desde diversos enfoques, más allá de la referida teoría del poder; esto es, se advierte mayor riqueza teórica en el estudio de la disciplina/indisciplina en los trabajos desarrollados en la década 2002-2012. A la fecha, estas afirmaciones se confirman, pues diversos teóricos e investigadores han hecho suyo el objeto de estudio disciplina/indisciplina y sus hallazgos y reflexiones son el andamiaje sobre el cual se construye, como se verá a lo largo de este trabajo.

A continuación, se expone un breve recorrido por las perspectivas teóricas para abordar el estudio de la disciplina/indisciplina, a partir de la información que nos proporciona el Estado del Conocimiento del COMIE 2013.

Tabla 6. Perspectivas teóricas sobre disciplina/ indisciplina

Enfoque	Exponentes	Postulados
Pedagógico	Alfredo Furlán	La disciplina como un dispositivo formativo. Centra su mirada en los procesos de enseñar y aprender, privilegiando la voz de los practicantes de la educación.
Sociocultural	Alfredo Furlán Claudia Saucedo Ramos Marisa Mesina Polanco	Pone su mirada en la construcción sociocultural de los sistemas normativos y los procesos disciplinarios en la intersección de los discursos y de las prácticas educativas. Considera la indisciplina y la violencia como dos conceptos relacionados, pero distintos, para evitar el desplazamiento o traslape entre ambos.

Desde la teoría del poder	Michel Foucault *Existen trabajos de diversos investigadores (Spitzer, Rodríguez, Sánchez, Navia) que enfatizan algún aspecto de la teoría y que se pueden integrar a este enfoque.	La disciplina como dispositivo de poder a través del cual se concreta el control sobre el cuerpo, que garantiza la sujeción constante de fuerzas, imponiendo a la vez, la relación docilidad-utilidad. En el ámbito escolar, las relaciones de poder se concretan en las interacciones y prácticas; una lucha constante entre hechos de dominación y prácticas de libertad.
Desde la teoría de la resistencia	Peter McLaren Lozano Andrade Gonzalez Almanzo	La indisciplina como manifestación de desacuerdo con las normas y rituales escolares, orientadas al control y a la supresión del erotismo en las prácticas juveniles.
Desde la filosofía práctica	Joseph Raz Pasillas Valdéz	Analizar y discutir problemas que tienen que ver con normas, disciplina e indisciplina, bajo el criterio guía de la “teoría de las normas y de las razones para la acción”, con el propósito de incrementar la comprensión de aquellos problemas.
Como formación moral	Piaget-Kohlberg Dewey-Durkheim Cárdenas, Avila, Zambrano, Lara, Ortega, Aguilera, Muñoz, Orozco	<p>Las investigaciones que conforman este enfoque se apoyan en autores de campos disciplinarios diferentes, desde donde destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -El manejo de la disciplina para favorecer la autorregulación, en detrimento de la regulación externa del comportamiento, de acuerdo con la pedagogía para el desarrollo moral, desde la teoría cognitivo-evolutiva. -El papel de la disciplina para el desarrollo de la autonomía y la educación cívica y ciudadana del estudiantado. -El carácter democrático y autocrítico que el sistema de normas debe tener para que sea asumible por los miembros de la comunidad. -La disciplina como el resultado de una intensa tarea educativa que se concreta a través de un régimen de normas

		<p>reglas y consecuencias, para lograr la máxima aspiración de la tarea educativa: autodisciplina que sea gratificante por si misma.</p> <p>-Las concepciones de disciplina de los agentes educativos, a partir de sus ideas sobre la formación para la convivencia en comunidad.</p>
Desde la práctica educativa	Alfredo Furlán	La disciplina/indisciplina como un lugar de tensión, que se hace presente en la desarticulación de las expectativas sociales encarnadas en las normas del sistema de disciplina y, la apropiación subjetiva de las mismas, por parte de los agentes educativos (docentes y estudiantes).

Fuente: Elaboración propia con base en el estado del conocimiento “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas”, COMIE. (2013).

De acuerdo con las *perspectivas teóricas sobre disciplina/ indisciplina* podemos señalar que el presente trabajo se inscribe en una perspectiva que contiene fuertemente elementos de la formación moral, de la perspectiva pedagógica y de la práctica educativa. Esto es, reconocemos la disciplina/indisciplina como un dispositivo formativo que se expresa a través de un régimen conformado por normas y prácticas; que se desarrolla por medio de la labor educativa, que implica tensión entre sus actores y, cuyos propósitos tienen que ver con motivar la autorregulación del alumno, su *autodisciplina*, para asegurar una convivencia responsable.

El enfoque sobre disciplina que asumimos en este trabajo, le reconoce un sentido formativo; un proceso que sostiene que los alumnos se encuentran capacitados para decidir por sí mismos y para aceptar las consecuencias derivadas de su comportamiento, eliminando el castigo como medio de control y orientándose a desarrollar competencias sociales, pensamiento crítico y autonomía moral que posibiliten la convivencia. Este enfoque, reconoce a la disciplina como parte de un sistema educativo democrático.

Nuestra perspectiva fija su atención en la normativa y en las prácticas disciplinarias de la escuela y como su ejercicio motiva en los estudiantes -hombres y mujeres-, valores como responsabilidad y respeto.

En las conclusiones del Estado de conocimiento, señaladas por Pereda, Plá y Osorio (2013) se sostiene la hipótesis de que la disciplina/indisciplina sigue considerándose como un problema de docentes, directivos y escuelas. Un problema menor que se aborda en la formación de licenciatura, un problema que desde el sentido común continúa explicándose por la ausencia de aptitudes o experiencia de los docentes, en lugar de considerarse como un asunto de incumbencia institucional que requiere el involucramiento de la comunidad educativa en su abordaje, debido a que fácilmente puede desplazarse hacia expresiones cada vez más graves, hasta desembocar en violencia.

Lo anterior es congruente y a la vez puede resultar paradójico, ya que si bien, la disciplina/indisciplina es considerada *problema menor*; es importante para el docente. Páramo (2016) señala que el rubro que genera mayor malestar a los docentes, y que forma parte del *Malestar escolar*¹, tiene que ver con la norma y la disciplina. En semejante sentido se expresan Valdés, Martínez y Vales (2010) cuando señalan que la disciplina, considerada hasta hace poco tiempo un tema secundario en el orden de prioridades de las preocupaciones de los docentes, ha pasado a ocupar un lugar de primer orden entre ellas y que no pocos profesores señalan los problemas de comportamiento de los alumnos como la principal barrera con que se enfrentan en su ejercicio profesional.

Nos encontramos entonces, frente al estudio de una temática que constituye, como lo señala Zurita (2016) “una de las responsabilidades históricas más importantes de la institución educativa: el mantenimiento del control y el orden mediante la disciplina” (p.93).

1.1.2 El ejercicio de la disciplina en la práctica docente: crisis de saberes.

El presupuesto inicial para que un docente frente a grupo pueda empezar su trabajo con éxito, tiene que ver con el manejo que hace de la disciplina y la indisciplina. Con ello el grupo se encontrará apto y disponible para iniciar el trabajo cotidiano. Al respecto Zurita (2016) afirma que dentro de los procesos por los que docentes y directivos transitan en su carrera profesional, uno de los elementos más importantes que marca su constitución como tales es la capacidad que

¹ “Malestar en la escuela. Conjunto de características psicosociales derivadas de las percepciones de los miembros de una comunidad educativa a partir del significado que le otorgan a aquellas interacciones y experiencias que inciden desfavorablemente en la calidad de vida escolar” (Páramo, 2016, p. 12)

tienen para manejar el grupo, establecer cierto control, “administrar la disciplina”, previendo y resolviendo conflictos con los estudiantes, con los padres de familia y las autoridades escolares.

Para destacar la trascendencia de la formación docente en el manejo de la disciplina y sus implicaciones, Gotzens (2006) señala que el docente es, en esencia, un profesional cuyas competencias y conocimientos le han de permitir planificar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De estos depende la consecución de los objetivos educativos. Del buen hacer del trabajo docente se espera que los alumnos aprendan formas de trato y relaciones interpersonales justas y apropiadas.

Siguiedo las ideas de la autora; la tarea disciplinaria del docente pertenece al plano del día a día y no puede ni descontextualizarse, ni ignorar los numerosos tipos de aprendizaje “espontáneos” que suceden en el grupo, ni esperar el paso del tiempo. Esto significa que la responsabilidad del maestro en el manejo de la disciplina es una actividad permanente, presente en todos los espacios de la escuela donde haya alumnos e interacción entre ellos. Además, las acciones y formas de trato que rodean esa tarea disciplinaria, quedarán impresas en los alumnos e implicarán un aprendizaje, ya que, serán ellos quienes perciban y atestigüen las actitudes, acciones y resultados instantáneos que surgen en el momento de llevarla a cabo. Entonces, cuando el comportamiento de un alumno repercute negativamente en el desarrollo de la clase, el profesor debe tomar decisiones rápidas sobre cómo reaccionar al respecto, no puede solicitar tiempo muerto y congelar la sesión mientras medita detenidamente los pros y contras de su posible reacción. Así, el docente debe procesar en paralelo los diversos tipos de información y los estímulos que le están llegando y en estas condiciones, tomar una buena decisión que permita detener el problema y, a su vez, tratar de favorecer el aprendizaje por observación que – inevitablemente- están llevando a cabo el resto de alumnos. Gestionar cotidianamente la compleja toma de decisiones que caracteriza la tarea docente, requiere una sólida formación, así como asistencia y apoyo psicoeducativo.

Considerando la importancia de la formación docente en el manejo de la disciplina/indisciplina, el conocimiento acumulado indica que en la vida escolar, el docente carece de la preparación necesaria para enfrentar situaciones disruptivas y problemas de indisciplina de los alumnos. En este sentido, el trabajo de Pereda, Plá y Osorio (2013) afirma que la formación inicial del profesorado no prevé un espacio curricular para abordar la disciplina y la indisciplina en el salón de clase. Frente a esta realidad, el docente adquiere la capacidad para

atender esta problemática por medio de su propia experiencia, o de otros maestros más experimentados que comparten con él sus estrategias y formas de actuar.

A lo dicho, coinciden las ideas de Zurita (2016) cuando señala que la transición de maestros practicantes a maestros frente a grupo se realiza usualmente en la soledad, sin programas de acompañamiento o de apoyos específicos para los nuevos docentes, quienes basan sus experiencias en el “ensayo y error”, en la enseñanza real que emprende en el salón de clases, en sus respuestas a las exigencias institucionales y a las necesidades de los estudiantes. Así, los nuevos docentes van enfrentando realidades que contribuyen a la conformación de su identidad profesional.

Ahora, vista la trascendencia de las habilidades docentes en el manejo de la disciplina/indisciplina y ante el déficit de éstas en su formación profesional, Pereda, Plá y Osorio (2013) encontraron que se tiende a percibir los problemas de indisciplina como un fallo que se imputa a la inexperiencia y/o falta de aptitud de los maestros frente a grupo, en lugar de atribuirse una carencia en la formación profesional y/o a la ausencia de estrategias institucionales para prevenirlos y afrontarlos de manera colaborativa. Así, el docente que atraviesa por esta situación es cuestionado en su reputación y el profesionalismo.

Vivenciar de esta manera las cuestiones relacionadas con disciplina/indisciplina, ubica al docente en un estado poco benéfico para realizar su labor; por ello –en conjunción con otros factores- Sandoval (2013) señala que se ha gestado un fenómeno relacionado con afectaciones de la salud del propio docente: “cansancio, angustia, depresión y nerviosismo que frenan su desempeño e impactan en su rendimiento” (citado por Zurita, 2016, p.73). Y además, desgasta la credibilidad pedagógica y función educativa de la escuela.

En este sentido Zurita (2016) coincide con la idea anterior, cuando considera que la responsabilidad adjudicada a los docentes y directivos respecto a su capacidad para generar ambientes escolares no violentos y propicios para la enseñanza y aprendizaje, han puesto al descubierto realidades poco exploradas por la investigación educativa, por ejemplo, el creciente malestar docente por condiciones de trabajo que afectan no sólo su desempeño cotidiano sino también su salud, dados los contextos físicos, institucionales y emocionales.

Pese a lo anterior, la autora afirma que actualmente, al menos discursivamente en la reforma educativa vigente, un buen docente es un profesionista que garantiza un ambiente escolar propicio para llevar a cabo su tarea y con ella lograr que los estudiantes aprendan.

1.1.3 Gestión de la disciplina/indisciplina en la escuela primaria.

Este apartado aborda la manera como la investigación educativa identifica estrategias escolares frente a comportamientos disruptivos. Se presentan los trabajos de investigación que forman parte del Estado del Conocimiento 2013, extraídos mediante el trabajo de análisis de los investigadores Pereda, Plá y Osorio.

Sobre el ejercicio de la disciplina en la interacción docente-estudiante Aguilera, García, Muñoz y Orozco, (2007) identifican tres formas: 1) *La disciplina como medida de control*, caracterizada por el uso indiscriminado de sanciones como expresión de autoridad, que da como resultado el empobrecimiento de la calidad de la relación pedagógica y la pérdida del valor formativo del sistema disciplinario; 2) *Como remedio*; indica el uso de normas y medidas disciplinarias como medida de corrección o remedio a las conductas de indisciplina y desacato y 3) *Como medio* para ofrecer al grupo las condiciones necesarias para el trabajo académico y el buen desempeño de cada uno de los estudiantes.

En relación con la gestión de la disciplina/indisciplina desde las instancias de dirección y administración escolares, el referido trabajo de Aguilera *et al.* (2007) señala varios factores que inciden en la gestión de la disciplina en la escuela: 1) El enfoque disciplinario que se enfatiza, el cual generalmente tiene que ver con el esquema que impone la normatividad del nivel escolar, 2) La formalidad del sistema disciplinario, que tiene que ver con las características y detalles de los mecanismos de control y supervisión y el tamaño del establecimiento escolar; 3) La organización, cantidad y preparación profesional del personal encargado de la función disciplinaria, aspecto que tiene que ver con el tamaño de la escuela y el nivel educativo; y 4) La cantidad, variedad y gravedad de las conductas de indisciplina, que refiere las estrategias para resolver problemas mayores y las que se concentran en problemas menores, determinándose estos tipos de problemas por el tamaño y ubicación de la escuela.

El conocimiento acumulado, expuesto por las investigadoras Pereda, Plá y Osorio, contenido en el multireferido Estado del conocimiento 2013, muestra aspectos característicos que se describen brevemente a continuación:

Las estrategias y procedimientos que gestionan los problemas de indisciplina implican una tirantez entre las normas escritas y las prácticas consuetudinarias. Dos razones que provocan esa tensión serían: la percepción de los comportamientos disruptivos, donde intervienen, por un

lado, la experiencia previa de los agentes educativos y por otro lado la memoria institucional. Sucede que no necesariamente estos dos aspectos coinciden en el reconocimiento y valoración de las expresiones de indisciplina. Otra razón apunta que ningún cuerpo normativo ofrece una descripción pormenorizada de todas las posibles transgresiones, ello da lugar a un espacio de discrecionalidad en la interpretación de los comportamientos y aplicación de sanciones.

Al retomar a Cecilia Fierro (2005) señalan que el procedimiento más utilizado en el manejo de los problemas de indisciplina es establecer acuerdos con los infractores; así, por medio de una negociación entre adultos –padres y docentes-, se muestra la ausencia de protagonismo de los alumnos, quienes pasan a ser solamente un objeto de la referida negociación.

Enunciando un trabajo de investigación de Alfredo Furlán (2005a), encuentran que cuando un docente frente a grupo *canaliza* a los servicios educativos complementarios con que cuenta la escuela –UDDEI, en el caso de nivel primaria-, a los alumnos que alteran el orden de la clase; se genera tensión entre los docentes involucrados por la distribución de responsabilidades que esto implica.

Las investigadoras, apoyadas en el trabajo de Cecilia Fierro (2005) señalan que en la aplicación de las normas, el directivo representa la instancia decisoria final y la resolución del problema, lo cual significa para él un dilema ético por las posturas, medidas y acciones previas de los involucrados y la necesidad de una decisión justa.

Finalmente, identifican una constante en las investigaciones realizadas en el periodo 2002-2012 en cuanto a que las escuelas de educación básica se rigen por una normatividad diseñada en instancias que se ubican más allá de ellas, es decir, que los sistemas de normas y controles están definidos fuera de la escuela, lo cual puede tener efectos poco adecuados que tienen que ver con la aplicación mecánica, inflexible o discrecional de la norma.

1.1.4 Causas y efectos del comportamiento indisciplinado.

En relación con las fuentes que dan lugar a los problemas de disciplina, nos apoyamos en la tipología propuesta por Curwin y Mendler (2003): *Causas ajenas a la escuela* y *causas propias de la escuela*, que tiene el propósito de que los maestros puedan aprender a actuar sobre los factores que están dentro de su control y a vivir con aquellos que no lo están. Asimismo, la

presentación se complementa con las aportaciones de la investigación educativa contenida en el Estado del Conocimiento 2013 del COMIE y en los trabajos de Martha Páramo y Úrsula Zurita.

Para su fácil acceso y contraste, se presenta cada aportación con las abreviaturas siguientes: Curwin y Mendler, (CM) Estado del conocimiento del COMIE, (Edo), Martha Páramo (P) y Úrsula Zurita (Z).

Tabla 7. Orígenes de los problemas de indisciplina

Causas ajenas a la escuela	Causas propias de la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • Violencia en la sociedad (CM) • Efectos de los medios (CM) • La generación del “yo” (CM) • Falta de un ambiente familiar seguro (CM) • La dinámica de las relaciones familiares (Edo) • Complejas problemáticas socioeconómicas y familiares (P) • Experiencias relacionadas con la precariedad, la desigualdad, la injusticia, la desesperanza y la incertidumbre (P) • Temperamento difícil (CM) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aburrimiento de los alumnos (CM) • El funcionamiento curricular enciclopédico (Edo) • Falta de poder (CM) • Límites poco claros CM • Ataques a la dignidad (CM) • Falta de escapes aceptables para los sentimientos (CM) • La organización escolar por turnos (Edo) • La escasa convivencia docentes-estudiantes (Edo) • El incumplimiento de compromisos del docente y entre estudiantes (Edo) • Burlas y ausencia de respeto entre estudiantes (Edo) • El ambiente en el aula (Edo) • La tradición escolar de resaltar el control de la conducta y el rendimiento escolar como metas de la escuela relacionándolo con “alumnos ideales” y “alumnos problema (Edo) • La presencia de prácticas autoritarias y favoritismos en la relación pedagógica docente-alumno (Edo) • Niveles altos de represión, castigo y autoritarismo - Modelo punitivo- (P) con lo cual se tiende a producir y reproducir manifestaciones de violencia (Z)

	<ul style="list-style-type: none"> • Impunidad, incongruencia e inconsistencia en la reglamentación escolar, fallas en los procesos de contención de las dinámicas grupales (P) • Cuando autoridades y/o docentes desatienden, ignoran o minimizan los problemas derivados de la convivencia (P) • Cuando no existen referentes disciplinarios claros, ni encuadres normativos que den espacio para la organización de la dinámica grupal (P)
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en las aportaciones de Curwin y Mendler (2013); Estado del conocimiento “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas”, COMIE. (2013), Páramo (2016) y Zurita (2016).

Se observa que la investigación educativa expuesta, en relación con las causas generadoras de indisciplina, muestra una tendencia a ubicar en mayor medida las causas que suceden al interior de la institución escolar y en menor medida las causas externas.

Por otra parte, en relación con los efectos del comportamiento indisciplinado, nos referimos a los procesos y conceptos que surgen en el alumno y docente al producirse un acto de indisciplina. A continuación y en concordancia con el estilo de este apartado, se expone el cuadro correspondiente con las siguientes abreviaturas: Concepción Gotzens (G), Estado del conocimiento COMIE (Edo), Martha Páramo (P).

Tabla 8. Efectos de los problemas de indisciplina

En el alumno	En el docente
Molestia en clase (G)	
<ul style="list-style-type: none"> • Afecta rendimiento académico (G) (P) • Incidencia en los resultados de aprendizaje (G) 	Dificultad para percibir las barreras de la autonomía (Edo)
Malestar en la escuela (P)	Malestar docente (P)
Establecimiento de distinciones como: “buen estudiante” “comportamientos disciplinados” y sus opuestos (Edo)	
Aprendizaje por observación: lo que un alumno hace es observado por el resto de los compañeros, quienes aprenden de ésta y otras situaciones (G)	Procesar instantáneamente diversos tipos de información y estímulos y tomar buenas decisiones, rápidas que permitan detener el problema (G)

Fuente: Elaboración propia con base en los trabajos de Gotzens (2006, 2015); Estado del conocimiento “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas”, COMIE. (2013) y Páramo (2016).

Finalmente, Pereda, Plá y Osorio (2013) retoman el trabajo de Sánchez (2010), basado en el enfoque de la teoría del poder de Foucault, para referir los efectos de las prácticas de disciplina hacia los estudiantes, donde el espacio escolar aparece como un dispositivo de poder que organiza la vida escolar a través de conductas generalizables, ritualizadas y tradiciones, que favorece la sumisión jerárquica, organiza y distribuye a la población escolar. En semejantes términos, Zurita (2016) refiere la disciplina escolar como una herramienta para imponer y mantener el control. Como respuesta a una realidad que la mira como instrumento estratégico para implantar la autoridad, uniformar a los individuos y garantizar el funcionamiento de una institución autoritaria, vertical y jerárquica donde unos mandan y otros obedecen, donde unos saben y otros aprenden.

Por su parte Páramo (2016) describe que ante la ausencia de límites que inhiban las agresiones y el acoso escolar: “la escuela pierde su capacidad instituyente y queda destituida como espacio de contención, generando así el lugar propicio para la naturalización y la emergencia de nuevas violencias” (p. 43).

Relevancia de la tesis *Prácticas institucionales en el manejo de la disciplina en una escuela primaria pública*

Las situaciones de indisciplina constituyen un factor de interés para los maestros frente a grupo, así como para la opinión pública, lo cual las dota de relevancia para el ámbito de la investigación educativa, que busca coadyuvar al conocimiento de sus múltiples dimensiones.

El comportamiento de los alumnos es un tema prioritario para el ejercicio profesional del maestro, por ello es necesario determinar el papel que el manejo de la disciplina representa en el desarrollo de las actividades escolares y su impacto en el trabajo de alumnos y maestros.

La disciplina como ambiente propicio para el trabajo académico, implica atender actos de indisciplina. El manejo que de ellos se hace, exige una serie de habilidades, capacidades y actitudes del docente: “la disciplina es vital para el sistema educativo nacional”, sostiene Ornelas, quien, a través de su espacio de análisis de temas educativos, en el periódico *Excelsior*, denominado *Opinión del experto nacional* publicó un artículo titulado “*Disciplina e indisciplina escolares: dicotomías ausentes*”² donde menciona que en los debates acerca de la Reforma

² Ornelas, C. (20 de marzo de 2016). Disciplina e indisciplina escolares: dicotomías ausentes. *Excelsior*. Recuperado de https://www.excelsior.com.mx/opinion/opinion-del-experto_nacional/2016/03/20/1081959.

Educativa, la indisciplina escolar es un tema que se omite, ya sea por corrección política o por la dificultad para abordarla, tampoco se habla de su antítesis: la disciplina. El artículo, fundamentalmente se basa en un trabajo de investigación acerca de la disciplina escolar en una escuela primaria de la Ciudad de México, de la cual el escritor formó parte.

En mi práctica como maestro de primaria, he vivenciado que la capacidad para atender los conflictos derivados de la disciplina e indisciplina, está determinada fuertemente por la experiencia. Son los “saberes experienciales” (Tardif, 2004) obtenidos en el ámbito de la práctica de la profesión, los que determinan las estrategias y formas de actuar. Por ello, se tiene la idea de los problemas de indisciplina como deficiencias profesionales que se imputan a la inexperiencia y/o falta de aptitud del maestro, lo que repercute en su reputación e identidad.

Se ha señalado incluso, que la disciplina constituye un “*foco de malestar para estudiantes y docentes*”; esta idea, fue incorporada como título de una nota publicada por el periódico *La Jornada*³, donde se anuncian los hallazgos de una encuesta realizada por el Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), de la U.N.A.M. que forma parte del estudio llamado *Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela*. La nota, menciona que “más de uno de cada cinco estudiantes consideran que las normas y reglas disciplinarias son absurdas y rara vez se aplican a todos por igual”, asimismo señala que “Directores, docentes, padres y ciertos sectores de estudiantes viven como una comunidad amenazada por el acoso escolar”.

La trascendencia del tema es evidente, aun así, de acuerdo con el estado del conocimiento, en nuestro país hay escasez de investigaciones sobre él; pero se advierte que el tema está dejando de ser secundario y pasando a ocupar protagonismo, debido a que los docentes en activo señalan los problemas de comportamiento de los alumnos como la principal barrera de su ejercicio profesional y a partir de ello, teóricos e investigadores hacen suyo el objeto de estudio, conformándose así una estructura teórica en construcción.

El protagonismo del tema, explica su aparición en algunos trabajos periodísticos publicados en distintos diarios, donde se han señalado aspectos polémicos sobre la disciplina/indisciplina. Así, el periódico *Reforma*, publicó una nota titulada “*Hacen reglas antibullying sin sanciones*”⁴ donde señala que el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del D.F. es una “herramienta para que los maestros regulen el

³ Poy Solano, L. (28 de diciembre de 2017). Disciplina, foco de malestar para estudiantes y docentes: encuesta. *La Jornada*. pp. 28.

⁴ Corona, E. (15 de junio de 2014). Hacen reglas antibullying sin sanciones. *Reforma*. pp. 2.

comportamiento en las aulas, pero no establece sanciones o acciones preventivas”, asimismo “no es de carácter jurídico ni obligatorio”. Además, la nota señala de manera breve los propósitos y objetivos del marco y enuncia algunas faltas y medidas disciplinarias.

Con base en las condiciones del momento histórico en que nos encontramos; uno de los propósitos de este trabajo, es generar conocimiento acerca la necesidad de que el docente frente a grupo optimice sus saberes en el manejo de la indisciplina para que desarrolle su trabajo cotidiano en un clima de seguridad, certidumbre en su acciones y resguardando el derecho de los alumnos -hombres y mujeres- a un ambiente escolar sano y estable.

CAPÍTULO 2

Estructura metodológica

Nuestra intención es construir conocimiento a partir del estudio sobre la realidad educativa, esto nos implica un deber, como señala Deutscher “en tanto investigadores, debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos, proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fué realizada la investigación, para que relativicen los hallazgos y comprendan en contexto” (citado por Taylor y Bogdan, 1987, p. 180).

La realidad social no es cuantitativa ni cualitativa. Son los valores, las definiciones y convenciones implícitos en los supuestos paradigmáticos, en las perspectivas teóricas o en las formas de encarar el conocimiento de lo social, los que definen en última instancia la opción cuantitativa o cualitativa (Tarrés, 2008). La manera en que se abordará el conocimiento de la realidad social de las aulas en este trabajo, será la perspectiva cualitativa.

2.1 La ruta metodológica del trabajo de campo

La perspectiva de investigación de este trabajo es cualitativa y se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, y a partir de éstos se desarrollan conceptos, interpretaciones y comprensiones. Se parte de las pautas de datos que nos brinda la vida cotidiana en las aulas, a través de las experiencias en el manejo de la indisciplina de los maestros frente a grupo; con esta información descriptiva podremos entender y reinterpretar la mirada institucional en la gestión de nuestro objeto de estudio.

La investigación cualitativa es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandin citado por Dorio, Sabariego, & Massot, 2004, p.276). En este sentido, nuestra investigación se orienta hacia la perspectiva cualitativa porque la intención es comprender a profundidad un hecho que observamos en la escuela y que resulta prometedor mirarlo desde los ojos de la investigación educativa porque es trascendente para el trabajo cotidiano del aula, influye en la sana convivencia y normal desarrollo de las actividades y por ello es significativo en el desarrollo de los propósitos educativos.

La metodología cualitativa es interpretativa. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2012) este enfoque interpretativo permite entender los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. Por su parte Strauss y Corbin (2002) consideran que ese proceso de interpretación tiene el propósito de descubrir conceptos y relaciones de los datos brutos para organizarlos en un esquema explicativo teórico. Generar conocimiento a partir de análisis interpretativos sobre cómo los maestros viven sus prácticas en el manejo de la disciplina dentro de la institución escolar. Entonces en la investigación cualitativa el investigador recaba el material empírico relacionado con el problema y luego produce análisis y escritura sobre ese material; implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente en función de cantidad, número, intensidad y frecuencia. Para el investigador cualitativo toda perspectiva es valiosa puesto que, no busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas (Taylor y Bogdan, 1987). Busca adentrarse en las representaciones de la realidad de otros, desentrañar y descubrir sus propiedades, dimensiones y con ello entender y clarificar determinados fenómenos.

En esta investigación, el sujeto – maestro, crea significados sociales y culturales a través de sus prácticas cotidianas en su relación con los otros, alumnos(as), madres, padres de familia, autoridades escolares. Así, el enfoque cualitativo implica el análisis de la información recabada en voz de los docentes, para explorar fenómenos, comprender problemas y responder preguntas. El objetivo de esta perspectiva de investigación es explicar, describir o explorar el “por qué” o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada. Los métodos de investigación cualitativa son apropiados para valorar los fenómenos de una organización (Blase, 2000).

Por otra parte, en este trabajo, la teoría fundamentada nos permite analizar los datos de una manera particular. Es un método de investigación de naturaleza exploratoria cuyo propósito consiste en descubrir conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos; es decir no parte ni comprueba una hipótesis. Se denomina teoría porque pretende ir más allá de la descripción; su objetivo es recoger y analizar la información resultante del proceso de indagación, así como ensayar categorías analíticas a fin de generar una explicación consistente y fundamentada sobre la base de datos. La idea esencial de este método de investigación, es que la teoría se desarrolle inductivamente a partir de los datos (Dorio *et al.*, 2004).

Por su parte, Charmaz (2012) señala que los métodos de la teoría fundamentada son un conjunto de pautas analíticas y flexibles que permiten a los investigadores concentrar su recolección de datos y elaborar teorías inductivas de alcance medio a través de sucesivos niveles de análisis de datos y de desarrollo conceptual. Escribir desde este enfoque implica desarrollar ideas cada vez más abstractas acerca de los significados, acciones y mundos de los participantes de la investigación, generando teoría a partir de la interpretación de datos.

Este tipo de investigación, se desarrolla a partir de la recolección y análisis simultáneo de datos que a lo largo del proceso de investigación se moldean y focalizan recíprocamente. Siguiendo las ideas de Strauss y Corbin (2002) la teoría fundamentada puede ser utilizada sobre todo en el campo de las ciencias sociales; el requisito principal es que se trate de una investigación orientada a generar una teoría de un fenómeno, o que se desarrolle en un área en la que no existen explicaciones suficientes y satisfactorias.

El método que seguimos, exige del investigador el ejercicio de comparar contenidos de diversos episodios de entrevistas o de observación, con los conceptos teóricos nacientes del esfuerzo de identificar los temas nodales; con esto surgirán e identificarán las diferencias y las similitudes de los datos, lo que conduce a la derivación de categorías teóricas que pueden ayudar a comprender el fenómeno en estudio. El análisis que se realiza es descriptivo interpretacional, porque lo que se pretende es la identificación y categorización de elementos que pueden ser temas, pautas, significados, contenidos, y la exploración de sus conexiones, de su regularidad o rareza, de su génesis (Dorio, *et al.* 2004).

Desarrollar el tipo de teoría que trabajamos en nuestro proyecto involucra el uso del método comparativo donde el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente. Así, el investigador cualitativo que utiliza teoría fundamentada asume la responsabilidad de interpretar lo que observa, escucha o lee (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

La estrategia que se sigue para desarrollar teoría fundamentada, es proyectada por Glasser y Strauss como “el método de comparación constante, consistente en la codificación y análisis de datos de forma simultánea para desarrollar conceptos; su aplicación supone una contrastación de

las categorías que surgen a lo largo del estudio en sucesivos marcos” (citado por Rodríguez *et al.* 1999, p. 49).

Finalmente, el instrumento de indagación que se utilizó para desarrollar este trabajo es la entrevista. La elección de este instrumento se determinó por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario y condiciones de participación de los informantes claves -el aula y los docentes-, así como por las limitaciones prácticas a las que nos enfrentaríamos en razón del tiempo disponible de los docentes que aceptaron colaborar. La entrevista es una técnica (Rodríguez, *et al.*, 1999) en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado, presupone la existencia de al menos dos personas y la interacción verbal entre ellas.

El propósito de la entrevista es acercarse a las ideas, creencias y supuestos del otro; reconstruir lo que para él significa el problema objeto de estudio. La entrevista que se utilizó en este trabajo fue de tipo semiestructurada y en profundidad. Siguiendo las ideas de Taylor y Bogdan (1987), ésta se refiere a los reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, con la intención de comprender la perspectiva de éstos últimos, de viva voz, con sus propias palabras. Este tipo de entrevista tiene la característica de ser una conversación entre iguales, no así la de un intercambio formal de preguntas y respuestas, así el rol que cumple el investigador en este ejercicio lo presenta como un instrumento protagonista del mismo, que no sólo obtiene respuestas, sino que en su desarrollo aprende qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Para ello, se auxilia de una guía. La guía de entrevista no es un protocolo estructurado, se trata de una lista de áreas generales que orientan la conversación. La definición anticipada de un guión o punteo favorece la sistematización de diversos asuntos que enmarcan las inquietudes de la investigación; sirve únicamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas, aunque en el diálogo con los docentes surjan otros asuntos sobre los cuales también se profundiza. El empleo de guías presupone un cierto grado de conocimiento sobre las personas que se intenta estudiar.

La entrevista en profundidad se dirige al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente; nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. En tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo

perciben. El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo.

En el trabajo que se presenta, cuando los informantes hicieron mención de experiencias específicas, se programó un segundo encuentro, con el propósito de indagar mayores detalles.

Las entrevistas en profundidad parecen especialmente adecuadas en la situación donde los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo, entonces se recurre a ellas cuando se desea estudiar acontecimientos del pasado o no se puede tener acceso a un particular tipo de escenario o de personas. En el caso que nos ocupa, nos interesaba conocer las experiencias de los docentes sobre problemas de indisciplina sucedidos durante el trabajo del grupo. En este sentido, algún otro instrumento de investigación como la observación participante, no fue considerado idóneo puesto que no se tiene certeza del momento en que se podía presentar un acto de indisciplina en el grupo, por ello se consideró que el instrumento adecuado era la entrevista pues con ella se obtienen las impresiones del docente acerca de la situación de indisciplina que le sea representativa, las acciones que llevó a cabo para atenderla y el seguimiento que proporcionó.

En relación con la construcción de la guía de entrevista, el punto de partida fueron tres temáticas sobre las cuales se desarrollaron indicadores. Las temáticas son: 1) convivencia escolar y disciplina, 2) actos de indisciplina y 3) procedimientos de atención de actos de indisciplina.

Tabla 1. Temáticas de la entrevista y elementos que la conforman

Tema	Elementos
-Convivencia escolar -Disciplina	- Concepciones docentes acerca de la convivencia escolar - Concepciones docentes sobre disciplina
Actos de indisciplina	- Concepciones docentes sobre indisciplina - Actos de indisciplina que más suceden en el salón de clases. - Fuente(s)-causa(s) de los actos - Reacciones del docente y del grupo ante un acto de indisciplina. - Consecuencias de los actos de indisciplina.

Procedimientos de atención de actos de indisciplina.	<ul style="list-style-type: none"> -Manera en que el docente atiende los actos de indisciplina. -Instrumentos-herramientas institucionales con que cuenta el docente para atender actos de indisciplina. -Actores escolares/sujetos que participan en el procedimiento y su función. -Etapas, fases del procedimiento de atención
--	---

Cada una de estas temáticas fue desglosada en elementos específicos acerca de lo que se pretende abordar y que constituyen aspectos sustanciales de las preguntas indicadoras. Así, finalmente se construyeron preguntas indicadoras con base en los elementos de cada temática. Una vez obtenido el primer borrador de preguntas indicadoras, se realizó una entrevista piloto a un docente de la escuela primaria en estudio. Este primer acercamiento al trabajo de recopilación de datos y su análisis, permitió la depuración de nuestro indicador de preguntas para obtener un guión final, que se utilizó para realizar las siguientes tres entrevistas de este proyecto de investigación.

A continuación, se exponen las características de cada bloque temático.

El primer bloque tiene el propósito de identificar y explorar las nociones y concepciones del docente acerca de los temas convivencia escolar, disciplina e indisciplina. Se busca que el entrevistado comparta su forma de pensar a partir de experiencias propias derivadas de su trabajo frente a grupo en la cotidianidad del aula. La intención no es que los participantes emitan una definición, sino que se refieran a experiencias, problemáticas o retos de su trabajo docente que asocien con esos términos. Con base en esa información, se realizará en adelante análisis, clasificaciones e inferencias.

Las preguntas básicas, vistas como un referente mínimo con posibilidades de ampliación para ajustarse al caso concreto del docente participante y a nuestra temática, pretenden en esta primera parte, conocer sus concepciones sobre los temas que constituyen la base teórica de la investigación y son el punto de partida para realizar posteriormente, un desglose de aspectos más puntuales y específicos.

Tabla 2. Guión para entrevista correspondiente al primer bloque

Tema	Elementos	Preguntas básicas
-Convivencia escolar -Conflicto -Disciplina -Indisciplina (actos disruptivos)	- Indagar sobre aquellos aspectos que identifican de cada tema. - Rasgos característicos de cada tema, vivenciado en el grupo/alumnos (as). -Medidas disciplinarias al interior del grupo.	En un día normal de actividades en la escuela, en tu salón de clases: -¿Qué ideas vienen a tu mente con la expresión convivencia? -¿En qué circunstancias o por qué motivos se ve afectada la convivencia escolar? ¿por qué? -¿Podrías describirme cómo es un grupo disciplinado?, ¿has tenido alguno? - Cuando en el aula, un alumno realiza un acto de indisciplina, podrías decirme ¿qué acto imaginas o viene a tu mente? ¿Por qué?

El segundo bloque, formado por el tema *actos de indisciplina* se concentra específicamente en conocer las concepciones docentes sobre indisciplina e identificar los eventos, sucesos o episodios de indisciplina más recurrentes que suceden desde la perspectiva docente en el salón de clases, indagar sus causas, consecuencias, así como las reacciones y actitudes que expresan tanto el docente entrevistado como los miembros del grupo, al suceder aquellos actos.

Tabla 3. Guión para entrevista correspondiente al segundo bloque

Tema	Elementos	Preguntas básicas
Actos de indisciplina	-Actos de indisciplina que más suceden en el salón de clases. -Fuente(s)-causa(s). -Reacciones del docente y del grupo ante un acto de indisciplina. Manera en que el docente enfrenta o trata los actos de indisciplina. -Consecuencias de los actos de indisciplina.	-De acuerdo a tu experiencia frente a grupo ¿Cuáles son los actos más comunes de indisciplina, que suceden en el salón de clases?, ¿Por qué? -¿Cómo reaccionas al presenciar un acto de indisciplina en el salón de clases?, ¿qué haces?, ¿Por qué? -¿Cómo reaccionan los alumnos del grupo al presenciar un acto de indisciplina?

El bloque tercero se refiere a las estrategias de intervención, procedimientos y acciones que la escuela como institución aplica para atender aquellos actos de indisciplina que se han convertido en problemas de convivencia; conocer el instrumento regulador y las etapas o momentos de mediano o largo plazo que el docente entrevistado ejecuta, además del carácter y formas de intervención de actores escolares como director (a) del plantel u otros.

Tabla 4. Guión para entrevista correspondiente al tercer bloque

Tema	Elementos	Preguntas básicas
Procedimientos de atención de problemas de indisciplina.	-Instrumentos- herramientas institucionales con que cuenta el docente para atender actos de indisciplina. -Actores escolares/sujetos que participan en el procedimiento y su función. -Etapas, fases del procedimiento de atención	-¿Cuándo un caso se convierte en problema grave de convivencia? -¿Qué instrumentos regulan la convivencia en la escuela y el salón de clases? -Al suceder un problema de convivencia por indisciplina en el aula: 1) ¿Cómo lo atiendes? Describir fases o momentos. Medios de comunicación. Formas de registro. 2) ¿Quiénes participan o se involucran en la atención? -Cuando se atiende un problema de convivencia por indisciplina: 1) ¿Cuándo, por qué razón podemos decir que está concluido? 2) ¿Hay casos inconclusos?

Con base en los cuadros anteriores, el guión de entrevista quedó formado de la siguiente manera:

Tabla 5. Guión general de temas para entrevista y preguntas indicadoras que los desarrollan

Bloque 1 Tema	Preguntas
-Convivencia escolar -Conflicto -Disciplina	En un día normal de actividades en la escuela, en tu salón de clases: -¿Qué ideas vienen a tu mente con la expresión convivencia? -¿En qué circunstancias o por qué motivos se ve afectada la convivencia escolar? ¿por qué? -¿Podrías describirme cómo es un grupo disciplinado?, ¿has tenido alguno?

Bloque 2 Tema	Preguntas
Actos de indisciplina (actos disruptivos)	<p>-Cuando en el aula, un alumno realiza un acto de indisciplina, podrás decirme ¿qué acto imaginas o viene a tu mente? ¿porqué?</p> <p>-De acuerdo a tu experiencia frente a grupo</p> <p>- ¿Cuáles son los actos más comunes de indisciplina, que suceden en el salón de clases?, ¿Por qué?</p> <p>-¿Cómo reaccionas al presenciar un acto de indisciplina en el salón de clases?, ¿qué haces?, ¿Por qué?</p> <p>-¿Cómo reaccionan los alumnos del grupo al presenciar un acto de indisciplina?</p>
Bloque 3 Tema	Preguntas
Procedimientos de atención de problemas por indisciplina.	<p>-¿Cuándo un caso se convierte en problema grave de convivencia?</p> <p>-¿Qué instrumentos regulan la convivencia en la escuela y el salón de clases?</p> <p>-Al suceder un problema de convivencia por indisciplina en el aula:</p> <p>1) ¿Cómo lo atiendes. Describir fases o momentos. Medios de comunicación. Formas de registro.</p> <p>2) ¿Quiénes participan o se involucran en la atención?</p> <p>-Cuando se atiende una problema de convivencia por indisciplina:</p> <p>1) ¿Cuándo, por qué razón podemos decir que está concluido?</p> <p>2) ¿Hay casos inconclusos?</p>

Los datos empíricos recabados se sistematizaron en las siguientes categorías descriptivas que se analizan ampliamente en el capítulo cuarto de este trabajo:

- 1) *Categoría descriptiva sobre convivencia escolar*
- 2) *Categoría descriptiva sobre disciplina*
- 3) *Categoría descriptiva sobre actos de indisciplina*
- 4) *Categoría descriptiva sobre atención de actos de indisciplina*
- 5) *Categoría descriptiva sobre medidas disciplinarias*

2.2 Sujetos de estudio

La *escuela primaria* centro de trabajo de la maestra y maestros entrevistados, se ubica en la Colonia Golondrinas, de la Alcaldía Álvaro Obregón, en la Ciudad de México.

Las condiciones económico sociales de la Alcaldía, son particularmente interesantes, pues está conformada por colonias de clase media, zonas residenciales o históricas, como Santa Fe, Jardines del Pedregal o Tizapán San Angel; asentamientos que en su momento fueron considerados irregulares como Ampliación Miguel Gaona o Tierra Nueva, y colonias populares como La Martinica o Santa Lucía.

La escuela forma parte de una zona de marginación media a alta, y se identifica como de alto riesgo debido a la presencia de barrancas, a las afectaciones que se producen en época de lluvias, a sus andadores con escaleras y por una alta incidencia de la delincuencia e inseguridad. La escuela se localiza en una zona limítrofe con colonias consideradas entre las más peligrosas de la ciudad como Olivar del Conde, Barrio Norte o Arvide. La colonia Golondrinas forma parte de una zona que se caracteriza por sus minas, cavernas y oquedades, pues el cascajo y material de desecho de los edificios derrumbados durante los sismos de 1985 fueron aprovechados para rellenar esa zona, al poniente de la Alcaldía Álvaro Obregón. La escuela empezó a funcionar a inicios de la década de los ochenta, por el año 1983 y fue ampliada a su estado actual en 1997, cuenta con doble turno, en el vespertino registra 235 alumnos.

Por su parte, en relación con *los informantes* para los fines de esta investigación, fueron docentes de educación básica que laboran frente a grupo en la escuela primaria; la elección se basó fundamentalmente en dos criterios: los años de experiencia frente a grupo y el tiempo de estancia en la escuela. En ambos se presenta al factor tiempo como un elemento definitorio, toda vez que se considera que los años de trabajo frente a grupo significa haber atendido a distintas generaciones de alumnos y ello permite un conocimiento amplio de sus condiciones y un bagaje diverso y rico de experiencias.

Siguiendo las ideas de Rodríguez, *et al.* (1999), en el diseño de una entrevista en una investigación cualitativa, las personas consideradas se eligen porque cumplen ciertos requisitos que en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad. Esto significa entonces que las personas no se seleccionan al azar; se eligen de forma intencional, uno a uno, de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o

atributos establecidos por el investigador. La selección de informantes es una tarea sistemática en la que se ponen en juego diferentes criterios y estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que en cada momento del trabajo de campo, aporten la información más relevante a los propósitos del estudio. En este sentido se entrevistó a tres docentes para conocer sus experiencias acumuladas en varios años de servicio en el plantel. A continuación se detalla el perfil de cada docente:

La docente que identificaremos con la clave IM2, tiene 33 años de experiencia en el trabajo frente a grupo. Ha impartido clases en todos los grados de educación primaria y labora en la institución desde 2009.

El docente que identificaremos con la clave IH1, tiene formación normalista, cuenta con 18 años de experiencia en el trabajo frente a grupo. Ha impartido clases en todos los grados de educación primaria y labora en la institución desde 2007.

El docente con la clave IH3, cuenta con formación normal y tiene 4 años de experiencia en el trabajo frente a grupo. Ha impartido clases en 6° de educación primaria; y labora en la institución desde 2014.

De acuerdo con la metodología y cronograma de actividades, se llevaron a cabo tres entrevistas a profundidad con los maestros de primaria identificados como IH1, IM2, IH3. Con el informante identificado como IH1 fueron 2 sesiones con un tiempo total de entrevista de 84 minutos 36 segundos. Con el informante IM2, 2 sesiones con tiempo total de 60 minutos 38 segundos. El tercer informante fue una sesión de 46 minutos, 52 segundos. Posteriormente, se realizó la transcripción para los trabajos de sistematización y análisis.

CAPÍTULO 3

Fundamentación teórica y normativa para entender la indisciplina en la escuela

Debido a los distintos sentidos que se le otorga a los problemas derivados de la convivencia en las escuelas y los múltiples enfoques existentes para su abordaje, es necesario asumir una postura sobre el sentido que tendrán para los fines de nuestro estudio. A continuación se presentan diversas concepciones de los componentes clave: *convivencia y conflicto, violencia, institución escolar, disciplina e indisciplina*.

3.1 La convivencia en la dinámica social

Se presentan juntos por su natural interrelación. La convivencia humana supone la aparición del conflicto; se considera a éste, natural y propio de la convivencia.

Referirse a la convivencia es abordar un tema inherente al ser humano y que remite a la naturaleza gregaria de nuestra especie. Dice Peiró (2009) “vivir en sociedad es un medio facilitador de los medios materiales y espirituales indispensable para desarrollar una vida humana plena” (p.31), vemos entonces que la convivencia es fundamental para la dinámica de las sociedades. Hablar de ser humano y sus características nos remite a considerar que la convivencia está formada por aquellas relaciones y prácticas sociales que entre ellos se establecen y que se presentan en la vida cotidiana.

Los estudiosos en el tema coinciden en señalar que la convivencia se relaciona con los principios básicos de la educación y en los últimos años ha adquirido una gran importancia como elemento de la calidad de la educación, en este sentido Maturana (2006) afirma que:

“educar es un proceso de transformación en la convivencia de todos los actores involucrados y, si queremos que nuestros niños y niñas crezcan como seres autónomos en el respeto por sí mismos y con conciencia social, tenemos que convivir con ellos respetándolos y respetándonos en la continua creación de una convivencia en la colaboración desde la confianza y el respeto mutuos. No basta con decir que el futuro de la humanidad no son los niños, sino los adultos con quienes conviven, entrando seriamente como individuos en un proceso consciente de continuo cambio que nos lleve a convertirnos en personas adultas, con las cuales los niños, niñas y jóvenes desean convivir y respetar. Es nuestra tarea como comunidad humana”. (p.31).

Estas reflexiones del filósofo chileno nos permiten identificar la fuerte relación entre convivencia, educación y ser humano, siendo la convivencia un elemento definitorio de la formación del ser humano.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI⁵ a través del conocido *Informe Delors* menciona que uno de los cuatro pilares de la educación que un mundo justo necesita es “aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (p.34). Se puede decir que ese *vivir juntos* y esas *formas de interdependencia*, representan las interacciones y prácticas sociales que conforman la convivencia. Hay una preocupación a nivel global por las implicaciones de este tema en todos los ámbitos donde se desarrolla el ser humano. Específicamente en educación, reviste una trascendencia muy marcada. A continuación, se hará énfasis en la convivencia que se da en el seno de la institución escolar y será el marco de referencia para introducirnos al estudio de la disciplina.

3.1.1 La convivencia escolar.

Alemany, Ortíz, Rojas y Herrera (2012) consideran que la convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, fruto de las interrelaciones de toda la comunidad educativa y que su calidad es responsabilidad de todos y cada uno de los sectores implicados. En semejante sentido se expresa Peiró (2009) al establecer que la convivencia es el balanceo que se da dentro del establecimiento escolar donde participan individuos, comunidades y en el cual, se ha de buscar la armonía, el respeto a la dignidad natural y el bien común.

Por su parte Fierro y Tapia (2013) refieren que convivencia escolar es el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, implica la vida compartida de sus participantes; *prácticas relacionales* que representan un elemento sustancial de la experiencia educativa, debido a que son interacciones que inevitablemente contribuyen a la formación del alumno, a su construcción de saberes, a su elaboración de nociones fundamentales sobre sí mismo y los otros y a su aprendizaje sobre compartir y vivir con los otros.

La importancia de la convivencia escolar radica en que “las interacciones constituyen el meollo de la educación” (Casassús citado por Fierro y Tapia, 2013, p. 80).

⁵ (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* [UNESCO], 1996)

De igual manera, Carbajal (2013) considera que convivencia implica varios aspectos como el comprender las diferencias, apreciar la interdependencia y la pluralidad, aprender a enfrentar los conflictos de una manera positiva y promover continuamente el entendimiento mutuo y la paz mediante la participación democrática. Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el Acuerdo número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar, establece que convivencia escolar es la interacción social que se produce al interior de los centros escolares de educación básica entre los integrantes de la comunidad escolar.

“En el núcleo de la convivencia están los conflictos, cuyos orígenes, expresiones y modos de afrontarlos son diversos” (Landeros y Chávez, 2015, p.33). La construcción de formas pacíficas de convivencia no está relacionada con la eliminación de los conflictos en sí mismos, sino en la superación de la violencia como forma para enfrentarlos. En este sentido, el estudio de la convivencia escolar viene aparejado con el tema de violencia y disciplina; y aunque no constituyen enfoques de un mismo problema, se encuentran estrechamente vinculados (Furlán, 2003).

La convivencia escolar, vista como formas de interacción entre los diferentes miembros de una comunidad escolar, supone el surgimiento de conflictos. Siguiendo a Touriñan “ningún contexto de convivencia está libre de amenazas de conflicto y de violencia. Precisamente por eso la educación debe formar para la convivencia y educar para el conflicto” (citado por Peiró, 2009, p.9). El sujeto decide cómo conducirse en sus modos de relacionarse de acuerdo a sus necesidades, es por ello que educar para la convivencia y el conflicto reviste una particular importancia.

En opinión de Fierro y Tapia (2013), la convivencia escolar es considerada un tema emergente con poca producción teórica, debido a la falta de un enfoque bien establecido y un corpus de conceptos y categorías analíticas que contribuyan a su comprensión. En este sentido no se aprecia hasta el momento una teoría formal de la convivencia escolar, sino más bien referentes y nociones que convergen en la literatura educativa sobre el fenómeno. Así, desde la perspectiva de los investigadores Alemany *et al.* (2012) hasta hace algún tiempo, el estudio de la convivencia escolar se consideraba secundario en el orden de prioridades de las preocupaciones de los docentes pero, desde los años 80, en que se inician en Europa los primeros trabajos sobre violencia en los centros educativos, ha pasado a ocupar un casi indiscutible primer puesto.

Prueba de ello es la reiterada aparición en los medios de comunicación de noticias negativas relacionadas con conflictos resueltos de forma no pacífica en el ámbito escolar, que confirman el creciente interés. Investigaciones revelan que un número importante de profesores sitúa en los problemas de comportamiento de los alumnos el principal escollo que hallan en el desarrollo de su ejercicio profesional (Gotzens, Castelló, Genovard & Badía, 2003). Esto puede explicar, por que en la Ciudad de México, el instrumento que sirve para construir espacios de convivencia escolar denominado “Marco para la convivencia”, sea un listado de conductas disruptivas y sanciones, lo cual, incluso, podría interpretarse como paradójico.

De acuerdo con Ortega: “la convivencia surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares y relaciones familia/escuela), discorra con pautas de respeto de los unos sobre los otros” (citado por Del Rey, Ortega y Feria, 2009, p. 161). Referirnos a la convivencia tiene que ver con un asunto que se presenta en todas las interacciones que se dan en la escuela, por ello la necesidad de relacionarlo con el valor respeto.

Con base en las ideas expuestas, se puede considerar que la convivencia escolar está formada por las interacciones que comprenden relaciones y prácticas sociales que se establecen entre actores escolares y que se presentan en la vida cotidiana de los establecimientos escolares. Las prácticas que se deriven de ese modo de relacionarse se traducen en aprendizajes y formación social de niños y niñas estudiantes, por ello es importante analizarlas y descubrir sus características.

3.1.2 El sentido del conflicto para la convivencia.

Para Lederach (2000) conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles. El conflicto ha representado un fenómeno continuo y constante en la interacción humana. A través de la historia, los acontecimientos más destacables, a menudo, han surgido de los conflictos. El profesor estadounidense señala que actualmente, el conflicto es común a todos, pues cada día, con escalas e intensidades diferentes, todos estamos involucrados en algún tipo de conflicto; por ello constituye un punto de partida y referencia para la educación de la paz.

Por su parte Cascón (2007) considera que “se habla de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o

valores en pugna” (p.5). El autor identifica esa contraposición como un problema en el cual la satisfacción de las necesidades de una parte, impide la satisfacción de las de la otra.

En relación con los elementos que forman parte del conflicto, Lederach (2000), propone tres elementos clave que lo integran: *personas, proceso y problema*. Las *personas* son los protagonistas, aquellos afectados que de manera directa están enfrentados, comprometidos y tienen un particular interés en la solución del conflicto. Es importante destacar en los protagonistas la relación de poder que hubiere entre ellos, su percepción del conflicto, sentimientos y emociones que experimentan, intereses, necesidades, valores y principios. El *proceso* refiere el desarrollo del conflicto desde el momento en que empezó a producirse y la manera como se ha presentado; es la historia que circula en torno al conflicto, su dinámica, la comunicación que ha tenido. *El problema* es el propósito o metas que se contraponen, la parte más importante del conflicto. El punto sustancial del problema que se encuentra detrás de las posiciones e intereses de las partes son las necesidades humanas que deben satisfacerse, por ejemplo, seguridad, justicia, libertad, democracia, respeto, pertenencia, identidad, entre otras.

¿Qué sería la vida sin conflictos? se pregunta Lederach (2000) supondría una sociedad de robots en la que sus miembros habrían eliminado toda diversidad y distinción humana.

El conflicto es entonces, un fenómeno necesario para la vida humana y una manifestación cotidiana de la vida; es positivo y necesario para el crecimiento del ser humano y representa un proceso natural a toda sociedad y que puede constituirse como un factor positivo en el cambio, o destructivo, según la manera de regularlo. Los conflictos no empiezan y terminan, sino que emergen y disminuyen.

Johan Galtung (2003) sostiene que una perspectiva positiva del conflicto es mirarlo como un reto, un desafío emocional e intelectual para las partes involucradas, originado por la incompatibilidad de metas. Así visto, el conflicto sería una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, una causa y una consecuencia del cambio; un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana.

Hay una idea muy extendida de ver el conflicto como algo negativo que hay que eludir o negar y preferimos no encontrarnos con él; suele concebirse casi únicamente en términos negativos, en gran parte debido a que lo percibimos por medio de sus consecuencias destructivas, sin reconocer que es inseparable a las relaciones humanas (Cascón, 2007). Es preciso considerar que en las interacciones cotidianas con otras personas, necesariamente llegará un momento en el

que tengamos intereses y necesidades contrapuestas, por ello el conflicto es ineludible y estará presente aunque cerremos los ojos o se niegue su existencia, corriendo el riesgo de que con estas actitudes el conflicto se haga más denso, más grande y su manejo se vuelva complicado.

Para entender el conflicto, Galtung (2003) lo explica, a partir del *Triángulo del conflicto*, o *Triángulo A,B,C* a través de sus tres componentes: A) conformado por las actitudes -el aspecto motivacional- que se refiere a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro (por ejemplo con respeto y amor o con desprecio y odio), y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo; B) la cúspide del triángulo, se refiere al comportamiento -aspecto objetivo- el cómo actúan las partes durante el conflicto, si buscan intereses comunes y acción creativa y constructiva o si tratan de perjudicar y causar dolor al otro; y C) la contradicción, -aspecto subjetivo- tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y en cómo este se manifiesta.

Siguiendo las ideas de Cascón (2007), el conflicto es un proceso que contiene varias fases con características propias:

La primera fase se observa cuando está ausente el problema, esto es, cuando en las interacciones las necesidades de las partes están satisfechas, ya sea porque no chocan o porque existen relaciones cooperativas o conjuntas.

La segunda fase se presenta cuando surge el problema debido a que las necesidades de una parte chocan con las de otra y son antagónicas. Si no se hace frente al problema, comienza la dinámica del conflicto y se irán añadiendo elementos como desconfianza, incomunicaciones, temores, malentendidos, etc. llegando un momento en que toda esa presión que se ha acumulado, estalle.

La tercera fase se caracteriza precisamente porque la presión acumulada se libera, dando forma a la crisis, que suele tener una manifestación violenta y que comúnmente se identifica como conflicto. Es el momento en que el conflicto hizo crisis y ahora se ha hecho más grande e inmanejable.

Así como el conflicto es un proceso, su resolución no consiste en una acción concreta que acabará con todos los problemas; también es un proceso que implica recursos y alternativas para responder a la crisis de manera positiva, de forma *noviolenta*.⁶

⁶ La **noviolencia** (escrito como una sola palabra) es una forma de enfrentar los conflictos y de trabajar para construir una cultura de paz, es decir, de comprometerse por cambiar las estructuras y las culturas violentas. Es diferente de la **no violencia** (escrito con dos palabras, como negación de

Educar en el conflicto implica desarrollar habilidades para responder de manera constructiva. De acuerdo con Cascón (2007) en educación para la paz se habla de respuestas al conflicto *noviolentas* como la prevención, negociación, mediación y acción noviolenta.

Para el autor, el diálogo es una de las principales herramientas del proceso de aprender a resolver conflictos de forma noviolenta; por su parte Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) sostienen que “el diálogo es reconocido como una práctica democrática y flexible que de forma recurrente se utiliza para atender las cuestiones disciplinarias, donde pueden converger alumnos, docentes y padres involucrados” (p. 173).

Regular el conflicto puede representar un problema debido a que demanda imaginación y creatividad para buscar alternativas de solución. Una perspectiva creativa del conflicto implica tener presente, considerar y comprender las ideas contrarias. Por su parte, una perspectiva positiva del conflicto es mirarlo como un reto y una oportunidad, sin evadirlo o esconderlo; afrontarlo y buscar resolverlo de manera que, tanto el proceso de resolución como el resultado se fundamenten en los ideales de paz y justicia.

Si pensamos en la naturaleza dinámica y heterogénea de la institución escolar, es natural que cotidianamente surjan conflictos y diferencias de posición. Los conflictos conviven entre los actores educativos y comúnmente se asocian a faltas o vulneración de normas o a la propia relación entre dichos actores; frente a estos casos no siempre es procedente sancionar o castigar, más bien generar las condiciones para llegar a una aclaración del conflicto y su posterior resolución; utilizando herramientas de intervención, *-prevención, análisis y negociación, ayuda entre iguales, mediación-* donde la última y excepcional sea la sanción (Cascón, 2006).

Ahora, de los conflictos que se presentan entre los actores educativos, de especial importancia es el que surge entre docente y alumnos. Siguiendo las ideas de Peiró (2009), en la escuela, esa contraposición de intereses, valores o aspiraciones que plantea un conflicto, se manifiesta en impedimentos de la enseñanza y, para los docentes, la interrupción es la causa principal de la conflictividad. Cuando estos actos se vuelven costumbre se acarrea la indisciplina, pues los alumnos actúan sin ajustarse a las normas que regulan la convivencia; a su vez el sistema disciplinario entra en crisis; la cima del proceso sucede cuando ocurren conductas agresivas que violentan la dignidad de un tercero. A la luz de estas ideas, podemos interpretar

la violencia) que es simplemente estar en desacuerdo con la violencia, pero de una manera pasiva, sin actuar ni comprometerse. Alba, M. (2008) *Aprendamos del conflicto*. México, INEA, (p. 44).

que la indisciplina puede aparecer en el marco de un ambiente conflictivo, puntualizando o agravando los impedimentos de la enseñanza.

De acuerdo con las ideas de Calvo, García y Marrero (2005) abordar los conflictos en la escuela requiere tener claro el término y la naturaleza del problema que lo origina, ya que suele utilizarse el término violencia de forma indiscriminada para calificar comportamientos que, si bien alteran la convivencia en el grupo, no siempre suponen su deterioro grave; entonces es necesario tener en cuenta la gravedad de las conductas y sus consecuencias a la hora de explicar las distintas formas en que se manifiestan los conflictos. Los autores clasifican las conductas que originan conflictos en dos grandes grupos: 1) las conductas disruptivas o de indisciplina y 2) los comportamientos agresivos o violentos. Estas afirmaciones muestran la trascendencia de la relación entre los conceptos conflicto-indisciplina-violencia y se justifica su análisis en este trabajo por su alta repercusión en la manera de gestionar y resolver los problemas que surgen en la cotidianidad escolar.

3.2 La disciplina e indisciplina en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Se trata de un tema que muestra dos caras de la misma moneda, dos facetas de una misma actividad; que se presenta la una, en ausencia de la otra; y que constituye una temática, cuyo dominio de sus elementos y gestión, forma parte de las competencias docentes básicas. El tema de la disciplina/indisciplina es importante debido a la frecuencia con que aparece en el discurso de los maestros sobre sus problemas en el aula y por su trascendencia en el proceso educativo.

Para Furlán, “la disciplina lleva a centrar la atención en el establecimiento, sus dispositivos, sus prácticas. Pensar la indisciplina remite al comportamiento de los sujetos, especialmente de los alumnos” (citado por Pereda, Plá y Osorio, 2013). Asimismo, el autor sostiene que dar cuenta del nexo disciplina/indisciplina, permite articular las expectativas sociales, encarnadas en las normas del sistema de disciplina, con la apropiación subjetiva de las mismas por parte de los docentes y estudiantes.

En este sentido, siguiendo a Zamudio, Badía y Gotzens (2013) las habilidades del docente como organizador de la disciplina y previsor de la indisciplina, constituye un valioso recurso profesional.

3.2.1 La disciplina escolar

Es uno de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje a través del cual, los alumnos aprenden a ser miembros de una sociedad. En este apartado, partiremos de las ideas de Durkheim como antecedente histórico de las reflexiones sobre disciplina y se señalarán sus huellas en el pensamiento actual.

De acuerdo con Calvo, García y Marrero (2005) tanto histórica como etimológicamente, este concepto ha estado ligado al ámbito educativo, al profesor, a la enseñanza y a los alumnos. Se trata de un concepto controvertido en el que confluyen dos formas de entenderlo: como corrector de conductas inadecuadas; o como una estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas.

Para Emile Durkheim (1997) la disciplina tiene por objeto regularizar la conducta y tiene una utilidad social. La vida social es una de las formas de vida organizada, y toda organización viviente presupone reglas determinadas. En su misma obra, el referido autor señala que la disciplina es por sí misma un factor *sui géneris* de la educación y que hay en el carácter moral elementos esenciales que no pueden deberse más que a la disciplina; y sólo por su intermedio podemos enseñar al niño a moderar sus deseos, a circunscribir apetitos de cualquier clase, a limitar y definir los objetos de su actividad. Esta limitación es condición de la felicidad, de la salud moral, varía según los países y las épocas y no es la misma en las diferentes etapas de la vida pues, a medida que la vida mental de las personas se desarrolla, se hace más intensa y complicada, es necesario, en consecuencia que el círculo de su actividad moral se extienda en la misma medida.

Siguiendo los aportes del sociólogo y filósofo francés; las reglas de la moral son exteriores a la conciencia del niño, son elaboradas fuera de él, no entra en contacto con ellas sino en determinado momento de su existencia. El comienzo de la educación moral en la familia, despierta en el niño un primer sentimiento de la autoridad moral. Sin embargo, aunque la educación doméstica sea la primera preparación para la vida moral, su eficacia es muy reducida, sobre todo en lo concerniente al espíritu de disciplina. La moral practicada en ese núcleo es sobre todo afectiva y lo esencial de ella -el respeto por la regla-, no puede casi desarrollarse. Este aprendizaje debe hacerse en la escuela. En la escuela hay un sistema de reglas que determinan la conducta del niño; obligaciones a las que tiene que someterse, su conjunto, constituye lo que se denomina como disciplina escolar (Durkheim, 1997). Este sistema, que tiene la propiedad de

despertar en el alumno sentimientos hostiles contra el maestro, no es un simple artificio para que reine en la escuela una paz exterior que permita desarrollar tranquilamente la clase. La disciplina es la moral de la clase; la clase es una pequeña sociedad, entonces, es natural que posea una moral propia en relación con el número y la naturaleza de los elementos que la componen y con la función de la que es el órgano. En este sentido Kohlberg (1997) es coincidente al sostener que las sociedades dependen de las escuelas para que socialicen a los niños, por medio de inculcarles el sentido de la vinculación y la obligación.

Los aspectos morales del comportamiento humano siempre han sido objeto de interés y controversia por parte de individuos e instituciones. La perspectiva de Durkheim contiene algunos elementos que se encuentran presentes en las ideas sostenidas por Jean Piaget y Lawrence Kohlberg en sus respectivas teorías, como la idea de que la moral es social y que el objeto de la moral y la fuente del respeto es la sociedad. Las perspectivas de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg enriquecen nuestra visión acerca del desarrollo social del menor.

Papalia, Wendkos y Duskin (2003) al estudiar a Piaget, señalan que su teoría sobre el desarrollo cognoscitivo del niño sigue una lógica y patrones predecibles que se presentan conforme la edad, en la que va alcanzando madurez, asimismo describen la división del desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas: sensoriomotora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

La etapa que más interesa para los fines de este trabajo es la de operaciones concretas que se presenta de los 7 a los 12 años, puesto que es la edad en la que los niños acuden a la educación primaria. Siguiendo la obra de las especialistas en psicología y educación, para Piaget el desarrollo moral está relacionado con el crecimiento cognoscitivo, y el dominio que los niños logran de sus habilidades cognoscitivas, depende de la maduración psicológica y de su adaptación al ambiente físico y social. En el desarrollo moral del niño, durante la etapa de las operaciones concretas, se observa una creciente habilidad para entender los puntos de vista de las demás personas, lo cual ayuda al niño a comunicarse de una forma más efectiva y a ser más flexibles en sus juicios morales, así, a medida que los niños maduran, ellos interactúan con más personas y se ponen en contacto con una gama cada vez más amplia de puntos de vista, incluso, algunos de ellos contradicen lo que han aprendido en casa, por lo tanto, el niño puede ya descartar la idea de que hay un estándar único y absoluto del bien y del mal y comienza a

formular su propio código moral. Es por ello que se afirma que el desarrollo de la moral del niño tiene un fundamento social.

Por su parte, en relación con el desarrollo moral, según la teoría de Lawrence Kohlberg y siguiendo con el estudio de Papalia *et al.* (2003), se presenta en tres niveles de razonamiento moral: nivel I (moralidad preconvencional) que es típico de los niños de 4 a 10 años, el nivel II (moralidad convencional) se presenta en niños, después de los 10 años y el nivel III (moralidad posconvencional), se presenta en la adolescencia o en la edad adulta. De acuerdo a la edad de los niños de educación primaria, nos interesa abordar los niveles I y II. En el nivel I, las personas bajo controles externos, obedecen las reglas para evitar el castigo u obtener recompensas, o actúan en beneficio propio. En el nivel II también denominado *moralidad de conformidad con un rol convencional*, las personas han interiorizado los patrones de las figuras de autoridad, están interesadas en ser buenas, complacer a los demás y mantener el orden social.

Siguiendo con las ideas de Kohlberg, cuando el sujeto debe tomar decisiones que provocan contradicciones internas en su razonamiento moral o interactúa con razonamientos que discrepan del propio; se enfrenta a un conflicto cognitivo. En este marco, se produce el desarrollo moral del individuo. Entonces, cuando el sujeto se enfrenta a un ¿qué hago? y sus actos no cumplen con las expectativas esperadas, según su nivel de desarrollo, está claro que se está enfrentando un conflicto cognitivo que lo lleva a tomar determinada decisión. Además, Kohlberg (1992) sostiene que en el desarrollo moral del individuo, son importantes las condiciones que llevan al desarrollo de una cultura y las del entorno; esto señala la trascendencia de las circunstancias sociales y del medio en el que vive el sujeto, que impiden o facilitan la aparición de determinados razonamientos.

Las etapas iniciales de Kohlberg corresponden básicamente a las del desarrollo moral de Piaget en la niñez. Las edades relacionadas con los niveles de Kohlberg son variables debido a que en las personas los juicios morales se ven afectados por factores como conocimiento, desarrollo emocional y experiencias de vida. Nuevamente, y en concordancia con las ideas que sostiene Piaget, se observa la importancia e influencia de lo social en la conformación moral del niño y en la construcción de su rol en la escuela, de sus actitudes y comportamientos.

La disciplina puede constituir una importante herramienta de socialización, que se expresa a partir de los comportamientos observables del niño.

Siguiendo a Landeros y Chávez (2015) referirse al tema de la disciplina, remite a un “conjunto de comportamientos deseables y se asocia con el establecimiento de ciertos criterios y límites para la conservación de un orden mínimo en el sistema escolarizado, con el fin de que suceda el acto educativo” (p.32). Las autoras afirman que la disciplina se encuentra inevitablemente ligada a la convivencia porque posibilita que en un espacio común se encuentren e interactúen varias personas con distintos referentes culturales, edades, funciones y se dispongan unos a aprender y otros a formar o enseñar.

Por su parte Furlán (2004) sostiene que “la disciplina refiere a un complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales entre las acciones de los diversos sujetos de la institución”, y agrega que la disciplina lleva a centrar la atención en el establecimiento, sus dispositivos, sus prácticas (citado por Pereda, Plá y Osorio, 2013, p. 144).

La disciplina forma parte de un proceso de socialización y adaptación en el que los sujetos, muchas veces, requieren contener y subordinar sus intereses individuales para lograr el objetivo del grupo; en este caso: el aprendizaje. La disciplina escolar es un *recurso* para crear condiciones que favorezcan el aprendizaje y hagan posible la conciliación de necesidades e intereses diversos en un espacio común. Para Curwin y Mendler (2003) la disciplina es una precondition necesaria para establecer un ambiente de escuela o salón que lleve al aprendizaje. En tal sentido se expresa Gotzens (2006) cuando reconoce la disciplina escolar como un requisito gracias al cual se pretende garantizar las condiciones necesarias y más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje en toda su complejidad. Incluso, la investigadora española va más allá al considerar que “la disciplina escolar no es en sí misma un objetivo educativo, es un instrumento para que los auténticos objetivos puedan alcanzarse” (p. 182). Bajo esta óptica, la disciplina escolar es el medio, no el fin.

Con base en las reflexiones teóricas acerca de la disciplina, para efectos del presente trabajo consideramos que se trata de

- Un sistema conformado por normas, acciones y prácticas que realizan los actores escolares en un establecimiento educativo;
- Vincula a los alumnos, -hombres y mujeres- estableciendo conductas y comportamientos;
- Su propósito es garantizar condiciones propicias que permitan desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje y motivar la disciplina por sí mismo en el sujeto.

- Sólo por su intermedio podemos enseñar al niño a moderar sus deseos, a circunscribir apetitos de cualquier clase, a limitar y definir los objetos de su actividad.

Por otra parte, algunos estudiosos de la disciplina escolar han señalado diversos enfoques o modelos para entenderla. García Correa (2008) y Calvo *et al.* (2005) señalan cuatro modelos: conductista, psicosocial, cognitivo y ecológico. Estos modelos, no excluyentes entre sí, constituyen un medio para que los alumnos logren el aprendizaje de las normas, orden, respeto y convivencia en el aula.

El modelo conductista se fundamenta en la teoría del condicionamiento operante, donde los individuos son controlados por medio del refuerzo contingente de la conducta. Este modelo pone especial atención en los estímulos discriminativos como las instrucciones académicas, sugerencias del profesor, órdenes o normas sociales de grupo. Las técnicas que utiliza, se basan en premios y castigos como reforzadores de conductas deseables.

El modelo psicosocial tiene como característica un estilo de dirección de la clase “centrado en el grupo”, donde se ve al alumno como miembro de un grupo de aprendizaje, que contribuye y somete su conducta a las metas de dicho grupo. Las normas que regulan la conducta del grupo provienen de su interacción misma y de la aceptación y asimilación individual de sus integrantes. En este modelo el profesor ha de ser un experto en dinámica y técnicas de grupo para lograr una buena marcha del mismo.

El modelo cognitivo consiste en ayudar y facilitar a que el alumno controle su conducta mediante la reflexión inteligente en relación a las metas y efectos que la conducta puede tener sobre los demás y sobre sí mismo. En los factores determinantes de este modelo están: la motivación, la autoestima positiva, normas y procedimientos claros y el razonamiento personal sobre los acontecimientos (locus de control).

El modelo ecológico destaca la importancia del número, variedad y complejidad de los contextos en los que se desarrolla el sujeto y el papel de las interacciones entre dichos contextos: familia, escuela, amigos, etc., donde el sujeto se socializa, aprende y se desarrolla simultáneamente. Las aportaciones de este modelo a la disciplina escolar dan preponderancia al ambiente en la facilitación y consecución de comportamientos de disciplina, pues son las condiciones externas y no el desarrollo interno del individuo, las responsables de su comportamiento.

3.2.2 La indisciplina escolar

Para el investigador español Peiró (2009) la indisciplina está formada por acciones que son reconocidas como ajenas a un comportamiento positivo, como pueden ser las que muestran actividad corporal incontrolada, con muchas gesticulaciones y un timbre de voz muy fuerte, anárquicos en el juego, actitudes ansiosas e impacientes, entre otras.

Gotzens, Cladellas, Clariana y Badía (2015) establecen dos tipos de indisciplina: convencional e instruccional. La primera se refiere a la conducta que no se ajusta a las normas y costumbres de una sociedad determinada. Su concepto opuesto –la disciplina convencional– coincide con los estándares que marcan las leyes de dicha sociedad y lo que en ella se entiende como “buena conducta”. Son ejemplos de indisciplina convencional cuestionar o negar las normas de convivencia, insultar, agredir a los demás, robar o destrozar los bienes públicos; -en esta concepción, destacamos que las tres últimas conductas, van más allá de la indisciplina, pues representarían propiamente un acto delictivo.-

La indisciplina instruccional se refiere también a las normas de comportamiento en un grupo social, pero en este caso se centra únicamente en el marco de la educación formal. La indisciplina instruccional es la que deriva de los comportamientos disruptivos provocados por el alumno o grupo de alumnos, que no permiten o impiden el buen funcionamiento del aula. Calvo *et al.* (2005) señalan que se trata de comportamientos que impiden el correcto funcionamiento del aula, dificultan el proceso de enseñanza y contribuyen a disminuir los resultados del aprendizaje. Algunos ejemplos de indisciplina instruccional sería hablar en clase sin permiso, interrumpir al profesor, no hacer los deberes, no seguir las indicaciones del profesor o molestar a los compañeros impidiendo que realicen sus labores.

Por otra parte, encontramos distintos sentidos acerca de la palabra indisciplina. Mesina (2006) afirma que “para los docentes el comportamiento indisciplinado representa una transgresión a las normas y reglamentos” (citado por Pereda, Plá y Osorio, 2013, p. 160).

Por su parte, Durkheim (2001) sostiene que una clase indisciplinada es una clase que se desmoraliza y ello se hace evidente en el momento en que los niños no se sienten contenidos, entrando en una efervescencia que los impacienta ante cualquier freno. Además, establece que una clase sin disciplina es como una masa inestable, desordenada, sin medida ni límite y por consiguiente, inmoral.

Para Furlán (2004) “pensar la indisciplina remite al comportamiento de los sujetos, especialmente de los alumnos” (citado por Pereda, Plá y Osorio, 2013, p. 144), argumento que encuentra eco con las ideas de Foladori y Silva (2014), quienes recalcan que habitualmente se entiende que los actos de indisciplina se deben a factores individuales y de la constitución psíquica y social de los alumnos. En este sentido, Fierro (2005) destaca en su investigación que se ha reforzado la idea de que el problema de indisciplina y la capacidad para resolverlo compete estrictamente al alumno, entonces, para la escuela el mal comportamiento aparece como un asunto interno del sujeto, como un problema psicológico, quedando fuera de consideración los procesos de enseñanza y la práctica docente. En este supuesto, siguiendo las ideas de la investigadora, la indisciplina no se percibe vinculada con las prácticas de enseñanza y la escuela justifica su recurso frecuente de “canalizar” al alumno hacia otros agentes y no atenderlo desde su ámbito de acción, reflejando con ello, una débil configuración del sentido educativo del quehacer profesional. En esta tesitura, Foladori y Silva (2014) señalan la existencia de lo que ellos llaman “chivos emisarios”, que justifica el origen de la indisciplina escolar y que tiene que ver con: falta de apoyo en las familias; niños que no han sido educados según “normas de convivencia”; o alumnos que dificultades de aprendizaje. Frente a estas ideas, los investigadores se plantean la posibilidad de que la indisciplina sea un comportamiento creado como respuesta o resistencia a las medidas disciplinarias y a la regulación del sistema escolar, más que ser la causa necesaria de éstas.

Se entiende entonces que indisciplina implica la idea de apartarse, salirse de los límites de un orden establecido, llámese éste norma, reglamento, acuerdo, principios o lineamientos. Referirse a la indisciplina nos remite a la idea de un *comportamiento disruptivo, de una conducta disruptiva*, una conducta inadecuada, que puede dar origen a conflictos.

De acuerdo con Gotzens *et al.* (2015) en el marco de la educación formal de una comunidad educativa escolar, la indisciplina es la que deriva de los comportamientos disruptivos provocados por el alumno o grupo de alumnos, que no permiten o impiden el buen funcionamiento del aula.

Siguiendo a Geiger (2000) las conductas disruptivas son:

Acciones de los alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan, y pueden ir desde las conductas benignas hasta actos graves de agresión” y los enuncia en tres formas: 1) Actos molestos: por ejemplo hablar y moverse sin parar. 2) Actos de desafío:

conductas irrespetuosas y desobediencias y 3) Falta de atención: estar fuera del sitio y no trabajar en otros (citado por Calvo *et al.* 2005, p. 57).

Por su parte García Correa (2008) considera que “conducta disruptiva es la que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. Es aquella conducta que genera conflictos en el aula” (p. 37).

En este mismo sentido Fernández (2001) define las conductas disruptivas como:

un conglomerado de comportamientos inapropiados dentro del aula que retrasan y, en algunos casos impiden el proceso de enseñanza, ya que no permiten afianzar los conocimientos, integrando en ellos la falta de cooperación y mala educación, la insolencia, la desobediencia, provocación, hostilidad, el abuso, la impertinencia, etc. (citado por Calvo *et al.* 2005, p.57).

Las conductas disruptivas tienen entonces, una importante trascendencia en el trabajo académico del grupo. Incluso, en un sentido individual, pues, como lo sostienen Bandura y Walters (1963) “...lo que un alumno hace durante la clase es observado por el resto de compañeros, quienes aprenden de ésta –y muchas otras- situaciones” (citado por Gotzens, 2006, p. 183), constituyéndose así lo que Gotzens (2006) llama *aprendizaje espontáneo*.

Finalmente, en nuestro país, la Secretaría de Seguridad Pública (SSP, 2010) establece que la conducta disruptiva es un acto inquietante que tiene como fin trastornar mediante el desequilibrio, distraer o interrumpir a las personas, o bien, pretende alterar o desordenar algunas condiciones con el objeto de impedir su funcionamiento.

Una conducta disruptiva se erige entonces como obstáculo para la obtención de los objetivos del proceso enseñanza-aprendizaje, y puede ser desde un comportamiento completamente tranquilo como hablar mucho en clase, hasta un acto de manifiesta agresión o violencia interpersonal (Zamudio, Badía y Gotzens, 2013). En este mismo sentido Latorre y Teruel (2009) señalan que las conductas inadecuadas pueden ir de manifestaciones de “baja intensidad”, hasta agresiones físicas o verbales graves. Vemos entonces que las conductas disruptivas se presentan por niveles de gravedad, siendo las más graves o extremas, los actos violentos, mismos que se reconocen de otra manera y por sí mismos se diferencian de los demás actos disruptivos, por sus implicaciones e importancia.

Retomando las ideas de Gotzens *et al.* (2015) las conductas calificadas genéricamente como disruptivas en el entorno escolar, tienen diferentes rangos de gravedad. Algunos autores como

Fernández (2001) y Calvo *et al.* (2005) las han clasificado teniendo en cuenta hacia quién, o hacia qué van dirigidas y sugieren su agrupación en cuatro parámetros: las normas, la tarea, el profesor y los compañeros.

Cuadro. Parámetros para la clasificación de conductas disruptivas

Las normas	La tarea	El profesor	Los compañeros
<ul style="list-style-type: none"> -Llegar tarde o faltar a clase -Deteriorar el material -Desordenar el mobiliario -Comer en clase -Vestirse con indumentaria estrafalaria -Ocasionar ruido o gritos -Faltar al orden en las salidas y entradas de clase 	<ul style="list-style-type: none"> -No traer los deberes -Rehusar llevar a cabo las tareas en clase -Proferir comentarios vejatorios -Mostrar poco interés, pasividad e inactividad -Preguntar insistentemente con el ánimo de retrasar o interrumpir. 	<ul style="list-style-type: none"> -Interrumpir mientras éste habla -No acatar sus órdenes -Levantarse sin permiso del sitio -Amenazar al maestro 	<ul style="list-style-type: none"> -Pelearse con un igual, reírse de él o insultarlo -Hacer burla de los demás

Fuente. Elaboración propia, con base en las aportaciones de Fernández (2001) y Calvo *et al.* (2005)

En el cuadro anterior, se advierten los distintos niveles de intensidad de las conductas disruptivas que señalan autores como Geiger, Gotzens, Latorre y Teruel. Por otra parte, es de destacar que las conductas disruptivas de mayor intensidad, como *amenazar a un maestro*, son actos que, por su tipo, constituyen propiamente actos de violencia, -e incluso delictivos-, que van más allá de un acto disruptivo y que los hace evidentemente, distintos.

En este sentido, con el propósito de caracterizar los problemas de disciplina, interrupciones y violencia, Moreno Olmedilla (1998) sostiene que, al analizar los fenómenos de violencia en la escuela, hay una imprecisión en el lenguaje, puesto que no se puede considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina, frente a un episodio de vandalismo o de agresión física con un arma. Sin embargo, el autor señala que existe una tendencia en la opinión pública -e incluso entre los mismos profesores a “meter todo en el mismo saco” y entenderlo de manera simplista. Por ello, sostiene que muchos fenómenos no pueden considerarse propiamente como violentos y por ello propone como más inclusiva y adecuada la expresión de “comportamiento o conducta antisocial en las escuelas” y señala seis tipos o categorías de comportamiento antisocial, que tienen distintos niveles de gravedad. A saber:

a) Disrupción en las aulas. Una situación en el aula en la que tres o cuatro alumnos impiden con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden y, por lo tanto, interfiriendo en el aprendizaje del resto de los alumnos.

b) Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado). Se trata de los conflictos profesores-alumnos, suponiendo un paso más de lo que hemos denominado anteriormente disrupción en el aula.

c) Maltrato entre compañeros (bullying). Se trata de procesos en los que uno o más alumnos acosan e intimidan a otro, a través de insultos, rumores, vejaciones, aislamiento social, motes, etc.

d) Vandalismo y daños materiales. Se trata de la falta de cuidado y respeto hacia las cosas o hacia las personas.

e) Violencia física (agresiones, extorsiones).

f) Acoso sexual. Es un fenómeno o manifestación oculta de comportamiento antisocial.

De acuerdo con la clasificación de Moreno Olmedilla (1998), nuestro trabajo se ubica fundamentalmente en las conductas del tipo *a* y *b*. Por su parte, en concordancia con las ideas que sostenemos, los comportamientos identificados como *c*, *d*, *e* y *f*, podemos considerarlos propiamente como actos de violencia. Así, las consideraciones del autor nos aportan elementos para reiterar la diferencia entre conductas de indisciplina o disruptivas, y la violencia que se presenta en las instituciones educativas.

Finalmente, con base en la literatura educativa contenida en este capítulo, podemos señalar:

- La indisciplina está conformada por conductas disruptivas que interrumpen y alteran el desarrollo de la jornada educativa;
- Esas conductas disruptivas tienen generalmente la intención de alterar, de distraer para interrumpir el funcionamiento de la sesión;
- Se presentan en distintos niveles de gravedad y pueden motivar la aparición de conflictos; por lo cual, requieren de una gestión educativa específica;
- Los niveles de gravedad de las conductas disruptivas van desde las más leves, como platicar sin control o levantarse de su lugar, hasta niveles más trascendentes como golpear o agredir verbalmente a otra persona, constituyéndose, estos últimos actos,

formalmente como violencia, que por su naturaleza y alcances, merecen un tratamiento específico y diferente que el de los comportamientos indisciplinados.

- Hay una clara diferencia entre indisciplina y violencia. Ambas constituyen una fuente de disrupción en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de deterioro de la convivencia escolar; lo cual otorga protagonismo a la responsabilidad de la institución escolar para dar una respuesta educativa, y reitera su gestión cotidiana, como una ineludible tarea docente.

3.3 Las distintas manifestaciones de la violencia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) la violencia “es el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p.5)

Para Bourdieu y Passeron (citado por Carrillo, 2016) “la violencia surge con la disputa por el poder. Cuando un individuo no consigue que otro actúe como él desea, entonces hará uso de la fuerza, ya sea física o simbólica, para conseguir su propósito sin importar el daño que cause al otro u otros” (p.169). En este punto, cabe mencionar que para alcanzar un propósito, se suelen utilizar también otro tipo de recursos, distintos a la fuerza, como pueden ser la seducción, la manipulación, el engaño, entre otros.

No existe un factor universal que explique por sí solo, por qué una persona se comporta de manera violenta y otra no lo hace, ni por qué una comunidad se ve afectada por la violencia mientras otra comunidad vecina vive en paz. “La violencia es un fenómeno sumamente complejo que hunde sus raíces en la interacción de muchos factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos” (OMS, 2002, p.11). La propia Organización, en su *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, clasifica la violencia en tres grandes categorías según el autor del acto violento: *violencia dirigida contra uno mismo*, *violencia interpersonal* y *violencia colectiva*.

La violencia dirigida contra uno mismo está formada por los comportamientos suicidas y las autolesiones, como la automutilación.

La violencia interpersonal comprende la violencia intrafamiliar y la violencia comunitaria. La intrafamiliar o de pareja, se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, por ejemplo, el maltrato de los niños, la violencia contra la pareja y el maltrato de

los ancianos. La violencia comunitaria surge entre individuos no relacionados entre sí y que pueden conocerse o no; acontece generalmente fuera del hogar. Forman parte de esta violencia la de tipo juvenil, los actos violentos azarosos, las violaciones, las agresiones sexuales por parte de extraños y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones o asilos.

La violencia colectiva es el uso instrumental de la violencia por personas que se identifican a sí mismas como miembros de un grupo frente a otro grupo o conjunto de individuos, con objeto de lograr objetivos políticos, económicos o sociales. Adopta diversas formas: conflictos armados dentro de los Estados o entre ellos; genocidio, represión y otras violaciones de los derechos humanos; terrorismo y crimen organizado.

De acuerdo con la naturaleza de los actos violentos, la violencia puede ser física, sexual, psicológica o económica patrimonial.

Siguiendo una publicación sobre prevención de la violencia del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2018) en cuanto a la naturaleza de los actos violentos, establece varios tipos –violencia física, psicológica, sexual y económica-, a saber:

La violencia física es el uso de la fuerza física para provocar daño, no accidental; o con algún tipo de arma u objeto que pueda provocar, o no, lesiones internas, externas, o ambas. Este tipo de violencia se reconoce con facilidad porque deja lesiones en el cuerpo que pueden ser permanentes, provocar alguna discapacidad o incluso causar la muerte.

Se trata del tipo de violencia más extendido y su presencia es evidente por los rasgos que ocasiona en el cuerpo. Puede poner en peligro la vida o la salud de las personas.

La violencia psicológica es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica de una persona. Puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas; las cuales orillan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio. La violencia psicológica se manifiesta como un largo proceso en el cual la víctima no se da cuenta de que el agresor vulnera sus derechos, ya que este tipo de maltrato es sutil y difícil de detectar.

Este tipo de violencia pudiera pasar desapercibida por la característica de que no deja señales evidentes o marcas en el cuerpo. Sin embargo, hace destacar la importancia del profesional de la educación para conocer y saber interpretar las actitudes de las personas con las que convive –alumnos, padres-, para determinar si son indicadoras de la presencia de violencia.

La violencia sexual es cualquier acto que degrada o dañan el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. La violencia sexual le puede ocurrir a cualquier persona y aquellas que abusan pueden ser personas conocidas, miembros de la familia o desconocidos. Este tipo de violencia presupone la existencia de un delito y sus repercusiones en el ámbito socioemocional de la víctima.

La violencia económica consiste en el acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima. Los bienes materiales y los documentos personales permiten a las personas ejercer su libertad y autonomía e inciden en su proyecto de vida. Cuando se les priva de todo esto, se vuelven vulnerables.

Este tipo de violencia implica la obstrucción en el uso de recursos, de bienes que utilizan las personas para satisfacer sus necesidades, causando con ello un obstáculo en su desarrollo, en sus metas, fines o propósitos.

La violencia se puede hacer presente en la escuela de diversas maneras y formas. En el quehacer cotidiano, los conflictos que se presentan en la escuela pueden implicar violencia o estar libre de ella. Ello dependerá de la manera en que se gestione el conflicto, de su abordaje. Lo ideal es resolverlos de manera no violenta, sin embargo, por las circunstancias en que se presentan, no siempre es posible.

De acuerdo con la clasificación expuesta, podemos señalar que las formas de violencia que se presentan en la escuela, de acuerdo al autor del acto violento, es la violencia interpersonal; y de acuerdo con la naturaleza de los actos violentos, cualquiera de su tipo puede presentarse: física, psicológica, sexual o económica.

Para efectos de identificar con claridad la relación entre indisciplina y violencia, ambas son evidentemente distintas, aunque se relacionan fuertemente. Como hemos visto, los actos de indisciplina están compuestos por interrupciones de distintos alcances, que pueden ir de conductas de baja intensidad, hasta conductas violentas. Así, una conducta indisciplinada que se manifiesta con violencia, se identificará propiamente como tal y le corresponde un trato diferenciado y específico; diverso al de indisciplina.

Entonces, un acto de indisciplina puede contener un acto violento, sin embargo, esto no significa que un acto de indisciplina represente siempre un acto violento; por ejemplo: conductas como ocasionar ruidos en el salón, interrumpir mientras alguien habla o levantarse sin permiso de su lugar, son conductas indisciplinadas, interrupciones de baja intensidad, donde no existe daño hacia otra persona; es decir, no son actos de violencia. Por su parte, conductas como golpear a otro, decir groserías a alguien o tomar objetos sin permiso, son comportamientos de gran calado, que si bien son conductas disruptivas, evidentemente son distintas a las primeras y entran en la categoría de violencia, por lo tanto es procedente llamarlas de esta manera. Podemos señalar que todo comportamiento violento es un acto de indisciplina grave que, por sus alcances y riesgo potencial, se debe manejar de manera especial y distinta de la que tienen otros comportamientos indisciplinados.

En este trabajo, nos referimos principalmente a los comportamientos que suceden en la institución educativa, entre iguales -alumnos- y ponemos especial atención en los que surgen del alumno hacia el maestro, que puede consistir en actos de indisciplina e incluso violencia. En este sentido, Gómez y Hernández (2015) señalan que en la labor del docente, la violencia hacia su persona generada por el alumno, es un fenómeno creciente; una realidad que se manifiesta con actitudes y comportamientos de diversos alcances y gravedad, como desobediencia, actitud indiferente en clases; o actos propiamente violentos como acoso, daños a sus pertenencias, robos de objetos personales, acusaciones infundadas, amenazas, apodos, insultos, burlas, bromas organizadas y uso de señas despectivas. Los autores sostienen que se trata de acciones que vulneran el trabajo docente, denotan una relación social negativa, poco alentadora de la profesión y constituyen una realidad poco referida por los propios profesores, puesto que su aceptación vulnera la eficacia de sus funciones y de su práctica, colocando en entredicho su posición como profesional de la educación.

3.4 La escuela: centro de prácticas institucionales y espacio de convivencia.

Dentro de la escuela, sus actores llevan a cabo prácticas que configuran el modo de ser de la institución. En este trabajo, cobran relevancia las maneras, estrategias y modos de gestionar la indisciplina, que constituyen su modo característico de enfrentar la cotidianidad.

Así, las acciones que realizan los maestros frente a grupo, sus experiencias cotidianas y la manera como se encuentran coordinadas y entretejidas para realizar la función educativa de atender los actos de indisciplina, constituyen un tipo de prácticas que dan cuenta del estilo institucional del establecimiento y forman parte central de este trabajo. Enseguida, referimos algunas concepciones teóricas acerca del término *institución*, para estar en condiciones de entender los elementos, características y fines de la escuela.

El término *Institución* es complejo, pero imprescindible para comprender muchos de los fenómenos sociales que le otorgan sentido a eso que denominamos “sociedad” (Brismat, 2014, p. 32), esa necesidad es remarcada por Hodgson (2011) cuando señala que “las instituciones son el tipo de estructuras que más importan en la esfera social: ellas constituyen el tejido de la vida social. (p.22).

Fernández (1994,1998) apunta que la vida social en todas sus manifestaciones -el individuo, los grupos, las organizaciones, las comunidades-, está atravesada por instituciones; éstas expresan los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social. Diversos autores han definido *institución* desde su sentido clásico y otros más se inclinan por identificarla con organizaciones concretas.

En el sentido clásico, Brismat (2014) señala que las instituciones son un conjunto de reglas, normas, valores y costumbres que son creaciones de la acción social y la rigen, que duran en el tiempo, evolucionan y que conforman un entramado con distintos niveles y alcances que le dan sentido al orden social; interconectan la cultura con los individuos, lo histórico con lo situacional, lo estructural con lo cognitivo, el orden con la acción, y que en su funcionamiento, modelan las preferencias, elecciones, comportamiento de los individuos y les ofrecen recursos para lidiar con la complejidad e incertidumbre del ambiente.

En la segunda acepción de *Institución*, Fernández, (1994,1998) la describe como sinónimo de establecimiento y alude a la organización que tiene una función especializada, cuenta con espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas o funciones, cuyo propósito es concretar las acciones y valores a que

refieren las consideraciones clásicas del término. En este sentido, es evidente que este trabajo de investigación se inscribe en la segunda noción.

Para entender a la escuela como institución, Fernández (1994,1998) la caracteriza como el establecimiento a través del cual procura concretarse la función social de educar y que supone la presencia de adultos y un conjunto de jóvenes, y que a partir de sus interacciones, los segundos adquieren los rasgos que la comunidad define como valiosos. Entonces la institución escolar surge por la necesidad de garantizar generacionalmente la transmisión de la cultura, los valores y las significaciones del grupo social; algo que no se puede dejar al control de la mera interacción o participación en la vida cotidiana. La creación de la escuela como institución especializada determinó muchos aspectos que históricamente se han reconocido y asentado como sus propias y especiales características: a) un ambiente en el que las personas implicadas en el proceso están aislados del contexto social; b) define roles sociales en los cuales se delegan acciones que antes pertenecían exclusivamente a los adultos en general; c) la postulación de metas, requerimientos y exigencias; y c) la asignación de recursos para desarrollar sus acciones.

Cada escuela es un establecimiento singular donde el conjunto de normas y significados que la componen interacciona con sujetos pertenecientes a una realidad concreta, dando vida a una dinámica, un estilo y una cultura con matices especiales. Así, un clima, un modo de enseñar y aprender, los modos de utilizar el espacio, ciertos rasgos del comportamiento y el modo peculiar de enfocar los problemas y desarrollar las relaciones, convergen para dar forma a lo que Fernández (1994) denomina *sello, o marca institucional*.

Por otra parte, siguiendo las ideas de la misma autora, en cada institución existen ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo, configurando una modalidad característica que se percibe de forma directa en el clima, el movimiento de su vida cotidiana y las maneras de sus miembros; un conjunto de estrategias y modos para enfrentar, resolver dificultades y tratar con las tensiones que desencadena el trabajo y las interacciones diarias; constituyéndose con todo ello un *estilo institucional*.

Con fundamento en las ideas expuestas, podemos señalar que las acciones que realizan los maestros frente a grupo, sus experiencias cotidianas y la manera como se encuentran coordinadas y entrelazadas para realizar la función educativa de atender los actos de indisciplina, constituyen las prácticas institucionales que conforman la sustancia de este trabajo; y que

buscamos conocer y comprender a través de la relación e interpretación de experiencias docentes y teoría educativa.

“Esta institución [la escuela], como las restantes que surgen dentro de las sociedades, son modos concretos de contribuir al desarrollo y sostenimiento de la realidad socio-cultural” (Peiró, 2009. p.34). Por su parte Delval (2013) afirma que no únicamente el objetivo de la escuela es la transmisión de conocimientos, además la formación de ciudadanos completos. Incluso va más allá al especificar que:

“la actividad en la escuela tiene que transcurrir sobre dos ejes fundamentales: aprender a relacionarse con los demás y aprender a conocer el mundo y desenvolverse en él, aprender a conocer a los otros, a convivir con ellos, a competir, a colaborar, a negociar, a desenvolverse dentro de las instituciones sociales” (p.28).

3.5 Contexto normativo para el manejo de la indisciplina.

En este apartado, se da cuenta del marco normativo que regula nuestro objeto de estudio. Se recuperan los procedimientos normativos con que dispone la escuela para tratar asuntos relacionados con la convivencia, disciplina e indisciplina. Aunque ninguno de los cuerpos normativos ofrece específicamente un concepto, definición o tratamiento específico sobre el tema indisciplina o acto disruptivo, los procedimientos y actos que enuncian, son aplicables en lo general para el tratamiento de problemas de conducta e indisciplina.

Finalmente, se abordan algunos criterios emanados del Poder Judicial de la Federación que nos permiten ampliar nuestra base de conocimientos sobre la temática de estudio.

Actualmente existe una diversidad de instrumentos jurídicos como protocolos, planes, reglas, programas, entre otros; cuyo propósito es generar una mejor convivencia escolar en las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. Para efectos del presente trabajo, nos centraremos en cuatro instrumentos normativos, emanados de la Secretaría de Educación Pública, que refieren el manejo de la disciplina y la convivencia,:

- *Acuerdo 96.*
- *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2016-2017.*

- *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal.*
- *Mecanismos para la atención de solicitudes de intervención por conductas de violencia, maltrato, acoso escolar y abuso sexual infantil cometidas en contra del alumnado de los planteles de educación inicial, básica, especial, indígena y para adultos dependientes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.*

La Guía Operativa establece que los problemas de conducta y otras situaciones particulares en las que incurran los alumnos de la escuela, serán atendidos de acuerdo al *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*; asimismo señala que en la aplicación de medidas disciplinarias para la educación primaria debe observarse, entre otras normativas, el *Acuerdo 96*. Por lo anterior, la *Guía* habilita y remite al uso del *Marco* y *Acuerdo 96*; por ello forman parte del análisis de este trabajo. Asimismo, los *Mecanismos* contienen la parte procedimental, las acciones de atención a quejas con motivo de actos que pueden estar contenidos en el Marco para la convivencia. Se advierte que este cuerpo normativo-instrumental, sustancialmente refiere actos de violencia, acoso o de índole sexual, -que inclusive podrían ser delitos,- y que se ubican más allá de los actos de indisciplina o interrupciones.

Por último, en este apartado se abordan algunos criterios judiciales sobre *interés superior de la niñez*, como un concepto básico relacionado con convivencia, disciplina e indisciplina.

Nos referimos específicamente a estos cuerpos normativos porque señalan los procedimientos y acciones que facultan al maestro frente a grupo para manejar y tomar decisiones sobre las conductas de indisciplina que aparecen en la cotidianidad de las aulas. Su conocimiento resulta obligatorio para todo docente porque lo capacita para encauzar los conflictos, reiterando su papel como profesional de la educación.

A continuación, se hace una exposición descriptiva de cada cuerpo normativo con base en una postura deductiva, que parte del conocimiento de los cuerpos normativos que contienen orientaciones generales, hasta llegar a la revisión de los aspectos concretos de los mecanismos de intervención y aplicación en casos particulares; mostrando de cada uno sus características y aspectos sobresalientes. Posteriormente se exhibe un cuadro concentrador de las actividades específicas de cada actor de la educación: docente, director, alumno, padre de familia y otras autoridades educativas.

3.5.1 Acuerdo 96

Establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. Fue emitido por el secretario de educación pública en diciembre de 1982.

Consta de cincuenta y cuatro artículos divididos en trece capítulos dedicados a diversos temas: *clasificación de escuelas primarias, desconcentración, directores, personal docente, consejo técnico consultivo, personal administrativo, alumnado, disciplina, evaluación, recursos materiales, supervisión y asociación de padres de familia.*

Para efectos del presente trabajo nos referiremos específicamente al capítulo noveno, que trata de la disciplina y establece varios principios. Señala que mantener el orden en la escuela y en los grupos es una responsabilidad, en primer plano, del personal docente y enseguida de los alumnos; y para tal efecto establece medidas que tienen como destinatario específico a los maestros, alumnos y personal de la escuela. Así, el director adoptará medidas para evitar el cambio de maestros durante el ciclo escolar y vigilará la asistencia y puntualidad de los maestros; asimismo impulsará la participación funcional de los alumnos y procurará que tengan sus útiles de estudio; de igual manera mantendrá activos y vigilados a los grupos escolares, estableciendo medidas para que haya respeto, buena conducta y buen funcionamiento entre el personal a su cargo, alumnos y escuela en general.

Por otra parte, señala de manera enunciativa y limitativa las medidas disciplinarias para el alumno que cometa faltas a las normas de conducta, siendo la amonestación y la comunicación escrita para padres o tutores del menor, las únicas medidas que se pueden aplicar. Esto significa que tanto docentes como director están impedidos de utilizar otras medidas disciplinarias, pues podrían incurrir en responsabilidad.

El Acuerdo establece de manera general que los alumnos que presenten problemas graves de disciplina serán objeto de un estudio que se realizará bajo la responsabilidad del director y en el que podrán participar profesionistas especializados de la SEP con el propósito de sugerir medidas a adoptarse. Destaca que, para la procedencia del referido estudio, la anuencia de los padres es un requisito que debe satisfacerse previamente.

3.5.2 Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2017-2018

Este compendio de reglas es un documento de trabajo de carácter operativo-normativo de observancia general y aplicación obligatoria para los integrantes de la comunidad educativa. Está integrado por normas y procedimientos institucionales cuya finalidad es apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes y administrativas de las escuelas públicas de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos adscritas a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). Esta guía establece algunas de las tareas que dan sentido a la estrategia educativa del sexenio 2012-2018, como la denominada *Escuela al Centro*. Fue presentada en agosto de 2017 por el titular de la Administración Federal.

Está conformada por 391 numerales divididos en ocho apartados, a saber: 1.-Aspectos generales, 2.-Administración escolar, 3.-Organización del colectivo escolar, 4.-Mejora de la calidad y equidad educativa, 5.-Servicio de asistencia técnica a la escuela, 6.-Participación social, 7.-Proyectos de apoyo interinstitucional y 8.-Servicios de apoyo de la A.F.S.E.D.F.

En relación con los temas que interesan a nuestro trabajo, nos concentramos en los apartados de la guía denominados: *Integridad del alumno* -contenido en los numerales 45 al 55-; *Protocolo de Acciones Generales para la Prevención y Protocolo de Acciones Generales de Actuación*, -contenidos en numerales 58 al 60-; *Convivencia Escolar y Uso del Tiempo*, -del numeral 288 al 291; asimismo en el *Glosario* de la guía en relación con los términos *acoso escolar*, *maltrato escolar*, *violencia escolar* y *violencia entre pares*.

Con el propósito de ubicar nuestro tema de interés y relacionarlo con el cuerpo normativo que se aborda, es necesario reconocer la forma como la guía entiende y caracteriza el acoso, maltrato y violencia escolar, para estar en condiciones de señalar los puntos de conexión con indisciplina, comportamientos disruptivos y convivencia.

La guía señala por acoso escolar: “toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder que se ejerce entre alumnos y en el entorno escolar, con el objeto de someter, explotar y causar daño” (p. 153).

En relación con maltrato escolar, establece que: “es el uso intencional de la fuerza o poder expresado a través de la violencia física, psicológica y/o negligencia por cualquier trabajador al servicio de la educación hacia los alumnos.” (p. 156).

Asimismo, define violencia escolar como:

el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones dentro de la escuela, pudiendo darse indistintamente entre los miembros de la comunidad educativa (p. 158).

La guía establece una variante de la violencia, la cual identifica como *violencia entre pares* y la define como: “la forma de relación social e interpersonal en la cual la violencia no es percibida como tal, en tanto que no existe un registro o una conciencia de los límites de convivencia con el otro” (p. 158).

Con el propósito de establecer la relación de nuestro objeto de estudio con los conceptos que contiene la Guía Operativa 2017-2018, a continuación, señalamos nuestra manera de entender el término *indisciplina*. La percibimos como un comportamiento disruptivo que impide el funcionamiento de la clase, imposibilita o dificulta el aprendizaje; que se expresa a través de comportamientos contrarios a las normas del entorno educativo y que atentan contra la convivencia y el aprovechamiento escolar.

En relación con los conceptos que establece la guía, podemos considerar que los comportamientos disruptivos que dan lugar a la indisciplina, están formados por conductas de diferente rango de gravedad que pueden ser leves, o graves, configurándose estos últimos como violencia, con un espacio y denominación propia, diferentes a la indisciplina. Por esta razón nos interesa conocer y explorar los protocolos y principios generales que se describen en la guía, que buscan evitar, detener y disminuir el daño causado por esas conductas.

Al observar las definiciones que la guía proporciona y con base en los propósitos de este trabajo, nuestra atención se centrará específicamente en violencia escolar y acoso, ya que la guía no proporciona definición o concepto de indisciplina, ni de acto disruptivo. Por otra parte el maltrato escolar trata de conductas de un adulto trabajador al servicio de la educación, dirigidas en contra del alumno; y nuestro interés se concentra en los comportamientos que suceden y se dirigen entre alumnos o de alumno hacia maestro.

La Guía Operativa, establece que los problemas de conducta y otras situaciones particulares en las que incurran los alumnos de la escuela, serán abordadas de acuerdo con los *Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*; asimismo señala que en la aplicación de medidas disciplinarias para la educación primaria debe observarse, entre otras normativas, el *Acuerdo Secretarial número 96*. Por lo anterior, la citada Guía Operativa otorga plena competencia y vigencia al Marco y al *Acuerdo 96*, y en consecuencia los hemos incorporado como parte del análisis de este trabajo.

De manera general, al referirse al manejo de convivencia, faltas y medidas disciplinarias la Guía Operativa 2017-2018, establece algunos parámetros:

- Por ningún motivo se les impondrá a los alumnos castigo corporal y/o psicológico.
- Todas las faltas disciplinarias deberán darse a conocer a los padres de familia o tutores, ser registradas en el expediente del alumno, describiendo los hechos, las estrategias de intervención y las medidas disciplinarias aplicadas, además de los compromisos contraídos por el alumno y el padre de familia o tutor, para la atención y seguimiento del caso.
- Los alumnos que requieran apoyo para una sana convivencia, recibirán acompañamiento que se implementará y acordará con sus padres de familia, con el propósito de dar seguimiento y retroalimentación periódica a cada caso. El apoyo y acompañamiento implica la coordinación de un equipo de trabajo conformado por el director del plantel, subdirector académico, personal docente y el especialista de la UDDEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva).
- El personal de la escuela debe fomentar en la comunidad estudiantil actividades que contribuyan a preservar las condiciones de convivencia, resaltando aspectos como la práctica de ejercicios democráticos guiados por valores como respeto, legalidad, cultura de paz e inclusión;
- Afrontar los conflictos de manera eficaz, promover acciones positivas, construir relaciones sanas; favorecer una cultura de prevención al maltrato o abuso; promover la difusión y comprensión de la carta de derechos y obligaciones de los alumnos, entre otras.

Se denota con claridad que uno de los principios de la guía en relación con la convivencia es que la comunidad educativa es la responsable de asegurar la protección y el cuidado de los alumnos en su integridad física, psicológica y social dentro de los planteles educativos, con un enfoque en los derechos humanos sustentado en el respeto y buen trato.

Por otra parte, la Guía Operativa establece dos protocolos para atender a los alumnos que son víctima de acoso escolar, maltrato escolar y/o violencia escolar y abuso sexual infantil; al respecto señala:

El Protocolo de Acciones Generales de Actuación atiende las solicitudes de intervención y/o quejas relacionadas con acoso escolar, establece un procedimiento que debe sustanciar el director del plantel y su responsabilidad abarca desde la implementación de medidas para salvaguardar la integridad del alumno, desarrollar una investigación para esclarecer la situación, así como acciones posteriores a la resolución de los hechos, que refuercen la sana convivencia escolar entre los miembros de la comunidad. Existe la posibilidad de que después de realizada la investigación, se solicite la intervención de la Unidad denominada UAMASI (Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil) para el caso de que no se haya logrado esclarecer la situación o haya insatisfacción de los padres de familia con las acciones emprendidas.

El Protocolo de Acciones Generales para la Prevención se orientan a evitar, detener y reducir los daños que genera la violencia en el ámbito escolar; comprende responsabilidades específicas para todos los actores escolares: padres, docentes, personal no docente que forma parte del plantel, director y supervisor escolar. Por su parte el *Protocolo de Acciones Generales de Actuación* para atender denuncias relacionadas con violencia escolar, indica que es responsabilidad del director del plantel, y en términos generales establece el mismo procedimiento que para atender el acoso escolar. Para el caso de maltrato escolar, este protocolo señala que el director podrá retirar al o los presuntos responsables de la atención frente a grupo y de contacto con menores, con el propósito de salvaguardar la integridad de los alumnos a su cargo y de la población infantil en general.

3.5.3 Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal

Para los propósitos de este trabajo, el Marco para la convivencia es un documento de alta trascendencia debido a que se trata de un catálogo de conductas disruptivas que pueden aparecer en la interacción cotidiana del aula. Conocerlo desde el ámbito de la investigación educativa, bajo la mirada e interpretación de la práctica docente, nos abre la posibilidad de considerar y contrastar distintos enfoques. Así, podemos señalar sus alcances, vacíos, fortalezas, perspectivas y con base en ello, considerar su pertinencia y funcionalidad en relación con aspectos como el

desarrollo del trabajo cotidiano de las aulas, la certidumbre en la función docente, el aprovechamiento escolar de los alumnos y en general con el logro de los propósitos educativos.

Este instrumento, emitido en el año 2011 por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) fue dado a conocer por medio de un oficio-circular, dirigido al personal directivo, docente, de apoyo y asistencia en planteles oficiales e incorporados de educación básica en el Distrito Federal y se le denominó *Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*.

Su propósito es, de acuerdo al propio documento, establecer una guía que sirva a directivos y docentes para construir espacios de convivencia escolar que aseguren a las niñas, niños y adolescentes la protección y el ejercicio de sus derechos en la esfera de la enseñanza. Aunque el Acuerdo Secretarial número 96 (que se expone en este trabajo) cuenta con un capítulo especial en materia de disciplina escolar, frecuentemente se presentaban dudas con respecto a su correcta aplicación y dificultades para manejar adecuadamente medidas disciplinarias, por lo que era necesario aclarar sus alcances y precisar los supuestos y procedimientos requeridos para la imposición de sanciones.

A continuación se abordan sus características, propósitos y se hace especial énfasis en sus conceptos estelares: *faltas y medidas disciplinarias*, mismos que se presentan estructuradamente para su fácil lectura.

El Marco para la convivencia escolar:

- Integra la normatividad vigente en materia de convivencia, disciplina escolar y derechos de los niños; sobre la base del respeto a su dignidad humana.
- Orienta la administración de la disciplina escolar.
- Constituye la base para construir un nuevo pacto de convivencia escolar en la comunidad escolar, sobre la base de valores como respeto, solidaridad y tolerancia.

Está conformado por:

- Carta de derechos y deberes de los alumnos.
- Compromiso del alumno a favor de la convivencia pacífica.
- Compromiso de corresponsabilidad de los padres de familia con la educación de su hijo.
- Faltas y medidas disciplinarias

Busca:

- Asegurar que el proceso educativo de los alumnos del Distrito Federal (Ciudad de México) tenga lugar en un ambiente seguro y ordenado, que propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros.
- Que la interacción entre educandos, padres de familia, directivos, docentes y personal escolar, se dé en un contexto de certidumbre.
- Que todos conozcan tanto los derechos de los alumnos, como las necesidades de colaboración para la convivencia y se comprometan a respetarlos.
- Que cada estudiante sepa el comportamiento que se espera de él o ella y esté al tanto de cuáles serán los compromisos y responsabilidades que adquiere.
- Que los directivos y docentes cuenten con guías claras para educar para la convivencia pacífica en el respeto a la diversidad, así como para intervenir, orientar y ayudar a los alumnos en su proceso formativo.
- Que los padres de familia se involucren activamente en la educación de sus hijos y los apoyen en su desarrollo. (p. 5)

El propio documento reconoce que la aceptación y adherencia de la comunidad escolar es fundamental para que se haga efectiva su implementación. Por ello, se presentará y comentará ampliamente con padres de familia y alumnos al inicio de cada ciclo escolar. También debe ser objeto de análisis en el Centro de Trabajo, donde se establecerán los mecanismos para su cumplimiento (p.7).

Faltas y Medidas disciplinarias establecidas en el Marco para la convivencia.

Proporcionan a las escuelas un marco de referencia para la aplicación de la disciplina escolar que asegure la integridad física, psicológica y social del educando sobre la base del respeto a su dignidad. Su objeto es que las acciones y parámetros sean conocidos y aceptados por todos, para hacer frente a las conductas contrarias a la convivencia o que pongan en riesgo la seguridad de los miembros de la comunidad.

La descripción de conductas que impliquen faltas a la disciplina y las intervenciones correspondientes, tiene el propósito de otorgar certidumbre, ya que serán reglas únicas y

conocidas por todos, propiciando que se acote la respuesta institucional frente a las conductas contrarias a la convivencia y la adopción de medidas iguales frente a circunstancias equivalentes.

Faltas disciplinarias

“Son conductas o comportamientos de las alumnas y los alumnos contrarias a la convivencia pacífica y que de alguna manera impiden que el proceso educativo se lleve a cabo en un ambiente seguro, ordenado y respetuoso, necesario para el aprendizaje”.
(p.18)

Toda falta

- Deberá ser informada a los padres de familia o tutores
- Registrarse en el expediente del alumno, detallando
 - Los hechos
 - La intervención
 - Compromisos del educando y sus padres o tutores,
 - Las medidas que implemente la escuela para apoyar (p. 19).

Las faltas que ocasionen lesión a algún miembro de comunidad escolar, tendrán como consecuencia que el menor que la realizó se haga cargo de los gastos de atención médica (p. 20).

La reiteración de una misma falta o la ocurrencia de varias faltas dentro de un periodo de tiempo, producirá que se revisen y valoren las medidas disciplinarias a aplicar. En este supuesto, el Consejo Técnico:

- Revisará la efectividad y pertinencia de las estrategias implementadas con el alumno,
- Identificará los factores que en el entorno pudieran estar ocasionando la conducta contraria a la convivencia,
- Implementará los apoyos necesarios (p. 19).

Enseguida, se presenta un concentrado de las 46 faltas disciplinarias establecidas en el Marco para la Convivencia 2011. El nivel 1 supone faltas leves, el nivel 5 refiere faltas más graves que influyen de manera importante en el ambiente escolar y representan peligro para la seguridad del alumnado.

Tabla.9 Faltas a la disciplina, organizadas en cinco niveles, de acuerdo a su gravedad

Nivel 1
Total: 11 faltas
1. Llegar tarde a la escuela
2. Inasistencia injustificada a la escuela
3. Llegar a la escuela sin los libros de texto gratuitos o los materiales básicos de trabajo para el aprendizaje.
4. Utilizar dentro de la escuela sin autorización, equipos, materiales o accesorios prohibidos (celular, reproductor de sonido u otros equipos de comunicación y entretenimiento).
5. Comer en el salón durante la clase.
6. No portar la credencial escolar.
7. Permanecer en lugares dentro del plantel que no correspondan a la actividad escolar.
8. Incurrir en comportamientos que impidan el desarrollo de las actividades dentro y fuera del salón, (por ejemplo, haciendo excesivo ruido en el salón de clases, biblioteca o pasillos, aventando objetos dentro y fuera de salón).
9. Colocar o distribuir material en las instalaciones escolares que violen las reglas de la escuela o lo dispuesto por las Autoridades Educativas.
10. Utilizar rudeza verbal o comportarse de manera irrespetuosa.
11. Utilizar las computadoras, fax, teléfonos y cualquier otro equipo o dispositivo electrónico de la escuela sin el permiso correspondiente.

Nivel 2
Total: 8 faltas
1. Introducir al plantel cerillos y/o encendedores.
2. Apostar y/o participar en juegos de azar.
3. Utilizar lenguaje o gestos obscenos, vulgares o abusivos que lastimen la dignidad de algún miembro de la comunidad escolar. Referirse a sus compañeros(as) por apodos ofensivos o expresar comentarios que hagan referencia a alguna condición de género, etnia o discapacidad.
4. Mentir o dar información falsa o engañosa al personal de la escuela.
5. Inculpar a sus compañeros(as) dando testimonios falsos.
6. Abandonar el salón o las actividades académicas sin la autorización del docente.
7. Incumplir con las reglas establecidas para el uso de Internet.
8. Valerse del engaño para obtener mejores calificaciones, (por ejemplo, copiar de sus compañeros(as) en un examen escrito, colaborar sin autorización con otro estudiante durante el examen, plagiar el trabajo de otros para su beneficio).

Nivel 3

Total: 7 faltas

1. Realizar actos de intimidación como amenazar o desafiar a algún miembro de la comunidad escolar
2. Discriminar o denigrar con base en consideraciones de apariencia, raza, etnia, color, nacionalidad, estatus migratorio, religión, sexo, identidad de género, orientación sexual o discapacidad
3. Empujar, golpear o incurrir en conductas que conlleven agresiones físicas similares
4. Tomar o intentar hacerlo, deliberadamente y sin autorización, bienes que pertenezcan a otros
5. Falsificar, cambiar o alterar una calificación o un documento de la escuela mediante cualquier método
6. Incurrir de manera individual o colectiva en actos de vandalismo u ocasionar otro daño intencional al recinto escolar
7. Publicar o distribuir material o literatura difamatoria (incluye colocar dicho material en internet)

Nivel 4

Total: 10 faltas

1. Colocar o distribuir material o literatura que contenga amenazas de violencia, imágenes vulgares u obscenas, lesiones o daño, o que describan acciones violentas
2. Incurrir en actos de coerción o amenazas de violencia a algún miembro de la comunidad educativa
3. Participar en peleas, riñas, altercados y/o incurrir en conductas físicamente agresivas
4. Llevar a cabo acoso escolar o *bullying*, incluyendo *bullying cibernético* (por ejemplo, amenazar, acechar, perseguir coercitivamente, obligar a un compañero a hacer algo; incurrir en acciones físicas o verbales que amenacen a otros con lesionarlo. Burlarse y/o intimidar incluyendo el uso de apodosos ofensivos o calumnias que involucren consideraciones de apariencia, raza, etnia, color, nacionalidad, estatus migratorio, religión, sexo, identidad de género, orientación sexual o discapacidad).
5. Activar injustificadamente cualquier dispositivo de alarma (incendio, sismo, etc.)
6. Realizar una amenaza de bomba
7. Crear un riesgo de lesiones serias a algún miembro de la comunidad escolar, ya sea por la adopción de conductas temerarias o por la utilización de objetos que parezcan capaces de provocar una lesión (por ejemplo, encendedor, hebilla de cinturón, paraguas, mochila, etc.)

8. Causar lesiones serias a algún miembro de la comunidad escolar, ya sea por adoptar un comportamiento temerario o por la utilización de objetos capaces de provocar una lesión (por ejemplo, encendedor, hebilla de cinturón, paraguas, mochilas, etc.)
9. Incitar o causar un disturbio
10. Provocar la combustión, detonación de objetos o el riesgo de un incendio

Nivel 5

Total: 10 faltas

1. Usar la fuerza para tomar o intentar tomar pertenencias de otros
2. Infligir o intentar infligir mediante el uso de la fuerza una lesión seria a sus compañeros(as), personal de la escuela o a cualquier otra persona.
3. Planear, incitar o participar con otros en un incidente violento.
4. Incurrir en agresiones sexual física, obligar o forzar a otro a tener actividad sexual
5. Poseer sustancias controladas o tóxico-adictivas (por ejemplo, medicamentos sin prescripción médica, cigarrillos, drogas ilegales, y/o bebidas con contenido etílico).
6. Poseer, vender o utilizar cualquier arma blanca.
7. Utilizar sustancias controladas sin una autorización apropiada, o consumir sustancias tóxico-adictivas (por ejemplo, cigarrillos, drogas ilegales y/o bebidas de contenido etílico).
8. Vender o distribuir sustancias controladas o sustancias tóxico-adictivas (por ejemplo, cigarrillos, drogas ilegales y/o bebidas de contenido etílico).
9. Utilizar cualquier arma blanca para lesionar a personal de la escuela, estudiantes u otras personas (Aplicar medida N)
10. Poseer o usar un arma de fuego.

Fuente: Elaboración propia con base en el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal (2011).

Medidas disciplinarias

Son consecuencias que acompañan a las faltas y están dirigidas a apoyar la formación de los educandos (p.18). Se manejan como la consecuencia por no respetar una conducta acordada y deben ser oportunidad para la reflexión y el aprendizaje para la comunidad escolar, a fin de avanzar en la construcción de espacios cada vez más inclusivos (p. 8).

Las medidas disciplinarias se aplicarán únicamente en caso de que una alumna o un alumno presente un comportamiento que perturbe la convivencia o que atente contra el derecho y la dignidad de algún miembro de la comunidad o de ella en su conjunto, e irán acompañadas de un tratamiento pedagógico para cada situación, incluyendo el reconocimiento por parte de la escuela de factores adversos en los contextos educativos, a fin de diseñar estrategias que apoyen su modificación (p. 8).

Las medidas deben ser

- De carácter formativo.
- Previamente conocidas.
- Respetuosas de la integridad, derechos y dignidad de quien las recibe.
- Previamente informadas a quien las recibe y darle la oportunidad de explicar su versión de los hechos.
- Proporcionales a la falta cometida.
- Progresivas.
- Su aplicación debe tener en cuenta el contexto en que se produjo la falta, edad, antecedentes de conducta, y circunstancias del alumno.

En ningún caso una falta de disciplina podrá derivar en medidas que no consideren los derechos y la integridad de los alumnos. En particular, no podrá sancionarse con la negación del servicio educativo o la expulsión de la alumna o el alumno. Igualmente es fundamental que la aplicación de una medida disciplinaria no de origen a prácticas de exclusión, aislamiento o estigmatización del educando, que puedan acentuar las dificultades (p. 9).

Las medidas disciplinarias adoptadas por los docentes podrán ser revisadas por la dirección de la escuela; asimismo las impuestas por la dirección las revisará el Consejo Técnico y finalmente las determinadas por los Consejos Técnicos, podrán ser revisadas por la autoridad educativa que resulte superior a cada escuela.

Las autoridades educativas deberán privilegiar el diálogo como mecanismo fundamental para la resolución de conflictos y, en caso de requerir la aplicación de medidas disciplinarias, deberán hacerlo con imparcialidad y respeto a la dignidad de los educandos (p. 7).

A continuación, se exponen las 14 medidas disciplinarias contenidas en el Marco para la convivencia; de la letra A a la N. Tienen un carácter gradual, siendo A la más leve y N la más delicada. Éste carácter gradual, corresponde con el nivel de la falta cometida del 1 al 5.

Tabla 10. Medidas disciplinarias clasificadas en cinco niveles, de acuerdo a la gravedad de la falta

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
A. Exhorto verbal por parte del docente.			F. Reunión entre los padres o tutor y el personal escolar.	
B. Diálogo entre el(la) alumno(a) y docente o director(a).			G. Reunión entre los padres o tutor, alumno(a) y el personal escolar.	
C. Compromiso por escrito del(de la) alumno(a), informando a los padres de familia o tutor.			H. Servicio social o comunitario con anuencia de los padres de familia o tutor, con actividades autorizadas por el Consejo Técnico.	
D. Trabajo académico especial (en caso de necesidad de reponer trabajo perdido).			I. Requisición del objeto causante del disturbio (restitución -si procede- a través de los padres o tutor).	
E. Suspensión temporal de actividades extracurriculares (por ejemplo, participación en escolta, cuadro de honor, etc.).			J. Reposición del daño, en caso que aplique (por ejemplo, componer o reponer material, reparar instalaciones o mobiliario).	
F. Reunión entre los padres o tutor y el personal escolar.			K. Implementar por parte del docente titular del grupo y bajo la responsabilidad del(de la) director(a), ajustes razonables a la planeación curricular con la orientación de la USAER. Los ajustes deberán incluir la asignación de tareas académicas que promuevan el desarrollo de competencias psicosociales y podrán ser de uno o varios días, dentro de la escuela bajo la supervisión del Consejo Técnico y del personal de la USAER.	
G. Reunión entre los padres o tutor, alumno(a) y el personal escolar.				
H. Servicio social o comunitario con anuencia del padre de familia o tutor, con actividades autorizadas por el Consejo Técnico.				

<p>I. Requisición del objeto causante del disturbio (restitución -si procede- a través de los padres o tutor).</p>	<p>L. Invitación a los padres de familia o tutor para que lleven a su hijo(a) a una institución externa especializada para su atención, sin que con ello se condicione la presencia del(de la) alumno(a) en la escuela. El Consejo Técnico y la USAER realizarán el seguimiento de la atención y apoyo que reciba el(la) alumno(a).</p>
<p>J. Reposición del daño, en caso que aplique (componer o reponer material, reparar instalaciones o mobiliario).</p>	<p>M. Con el comprobante de asistencia y las recomendaciones expedidas por la institución que atiende al(a la) alumno(a), se establecerán reuniones de seguimiento periódicas con los padres de familia o tutor bajo la orientación de la USAER. La escuela deberá evaluar el impacto de las estrategias que ha implementado para eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que enfrenta el(la) alumno(a) con apoyo de la USAER.</p>
<p>K. Implementar por parte del docente titular del grupo y bajo la responsabilidad del(la) director(a), ajustes razonables a la planeación curricular con la orientación de la USAER. Los ajustes deberán incluir la asignación de tareas académicas que promuevan el desarrollo de competencias psicosociales y podrán ser de uno o varios días, dentro de la escuela bajo la supervisión del Consejo Técnico y del personal de la USAER.</p>	<p>N. Dar intervención a las autoridades correspondientes, con los padres de familia o tutor (sólo aplica en casos de infracción a la Ley).</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal (2011).

El Marco para la convivencia es el documento base que auxilia al docente en la apreciación de faltas y sanciones. En este sentido, es necesario identificar la naturaleza de las faltas, esto es, si se trata de actos disruptivos que se consideran indisciplina; o violencia, acoso o de otro tipo. Ello nos permitirá identificar hacia qué tipo de conductas se orienta y pensar en el alcance y oportunidad de las sanciones que contiene.

Así, con fundamento en las concepciones de la teoría educativa que sustentan el presente trabajo, acerca de los temas indisciplina (comportamientos disruptivos) y violencia (véase punto 3.2 y 3.3); se ha encontrado que las cuarenta y seis faltas disciplinarias que contiene el Marco para la Convivencia, se orientan a regular sustancialmente actos de:

- Indisciplina: 24 faltas
- Violencia: 16 faltas
- Delitos: 7 faltas
- Acoso escolar: 1 falta.

Estos datos muestran que las conductas disruptivas que conforman indisciplina -consideradas por su nivel de gravedad como leve a regular-, son las que más aparecen; enseguida las conductas disruptivas de mayor gravedad, identificadas como violencia; posteriormente, las conductas que por sí mismas pueden constituir delito, y por último, el acoso escolar. Finalmente, coincidimos con las ideas de Pereda, Plá y Osorio (2013) en el sentido de que no hay reglamento que pueda ofrecer una descripción pormenorizada de todas las transgresiones a la normativa vigente, lo cual, unido a factores como la experiencia previa de los agentes educativos y la memoria institucional, dan cuenta que la disciplina-indisciplina, abre un cierto espacio a la discrecionalidad en la interpretación de los comportamientos y en la aplicación de sanciones.

3.5.4 Mecanismos para la atención de solicitudes de intervención por conductas de violencia, maltrato, acoso escolar y abuso sexual infantil cometidas en contra del alumnado de los planteles de educación inicial, básica, especial, indígena y para adultos dependientes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal

Este cuerpo normativo fue presentado en 2015 por la Coordinación de Asuntos Jurídicos de la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, con el propósito de apoyar en la salvaguarda de la integridad física, psicosocial y sexual de los niños, niñas y adolescentes que asisten a escuelas públicas y privadas de los niveles de preescolar, primaria y secundaria en el Distrito Federal, y fortalecer las prácticas de convivencia armónica para lograr espacios educativos libres de violencia y propicios para el aprendizaje, con base en el respeto a la dignidad humana y el interés superior de la niñez.

Este documento constituye una guía de operación que establece el procedimiento para la atención de las solicitudes que se presentan ante el Directivo Escolar o ante la Unidad Especializada de la Coordinación de Asuntos Jurídicos, con motivo de actos de violencia, maltrato, acoso escolar y abuso sexual infantil, cometidos en contra del alumnado.

Está conformado por tres capítulos. El capítulo I señala las acciones que realiza el director/a del plantel; el Capítulo II describe la intervención de la Unidad Especializada de la Coordinación de Asuntos Jurídicos; el Capítulo III refiere la prevención de conductas de violencia, maltrato, acoso escolar o abuso sexual infantil; y finalmente un apartado de fundamentos legales y anexos. Para efectos del presente trabajo, son de interés los capítulos primero, segundo y tercero, así como el Glosario en los conceptos *acoso escolar* y *violencia escolar*.

Los Mecanismos son de observancia general y aplicación obligatoria para cualquier trabajador de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), que tenga contacto con niños, niñas y adolescentes que se encuentren dentro de los planteles escolares, de los que es responsable la propia Administración Federal.

Al igual que con la Guía operativa y con el propósito de relacionar nuestro objeto de estudio con los conceptos que maneja el cuerpo normativo que se aborda, es necesario reconocer la forma como los presentes *Mecanismos de Atención (2015)* entienden y caracteriza el acoso y violencia escolar, para señalar los puntos de conexión con indisciplina, comportamientos disruptivos y convivencia.

La guía operativa 2017-2018 señala como acoso escolar:

Toda conducta intencional que se ejerce entre iguales dentro y en el entorno de la institución educativa con el objeto de intimidar, someter, controlar, excluir y causar daño pudiendo ser psicológico, físico, sexual, afectando las relaciones interpersonales entre los diferentes actores educativos, el ambiente del plantel educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen tres características distintivas del acoso escolar: a) Intencionalidad (está dirigida a intimidar, someter, controlar, excluir, y causar daño), b) Direccionalidad (hacia cualquier compañero de la comunidad educativa) y c) Frecuencia (conducta persistente que se repite durante días, semanas o años) (p. 46).

Asimismo define violencia escolar como:

Conducta intencional que se ejerce entre las personas de la comunidad escolar dentro y/o en el entorno de la institución educativa con el objeto de intimidar, someter, controlar y causar daño pudiendo ser psicológico, físico, sexual y/o por omisión. Existen tres características distintivas de la violencia escolar: Intencionalidad -está dirigida a intimidar, someter, controlar, y causar daño-, Direccionalidad -hacia cualquier persona de

la comunidad educativa, principalmente se presenta entre iguales- y frecuencia conducta [que puede] presentarse en una ocasión o puede repetirse durante días, semanas o años. (p. 50).

El rasgo característico que señalan las definiciones transcritas y que coincide con nuestra acepción de indisciplina, tiene que ver con esa característica de *intencionalidad* de causar daño hacia cualquier compañero dentro de la institución educativa. Por esta razón, nos interesa conocer y explorar los principios generales y procedimientos que se describen en estos *Mecanismos de Atención*, que buscan manejar y encauzar el daño que originan esas conductas.

Las principales características de este documento son las siguientes:

- Señala en su mayoría, acciones que debe realizar el director y reitera su papel como representante oficial del centro escolar.
- Determina que todo evento de violencia por maltrato, acoso escolar, físico y/o psicológico y/o por abuso sexual infantil en contra de algún alumno, deberá ser atendida y documentada de manera inmediata.
- Reitera la responsabilidad del director para tomar las medidas que aseguren la protección y el cuidado de los alumnos, y en su caso lo faculta para elaborar acta de hechos.
- En la conformación del acta de hechos, velar por la integridad de los que en ella participen -adultos y menores- y para el caso de los menores alumnos, asegurar el acompañamiento de sus padres o tutores.

Los mecanismos contemplan dos procedimientos: 1) investigación de carácter intraescolar, liderada por el director del plantel; y 2) intervención a cargo de la Unidad Especializada de la Coordinación de Asuntos Jurídicos de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (la *UAMASI*, misma que se aborda en la pag. 79 de este trabajo).

Las acciones a desarrollar en la investigación son las siguientes:

- Inicia cuando el director tiene conocimiento o recibe noticia de presunta violencia, maltrato, acoso escolar o abuso sexual infantil en contra de un alumno.
- El propio director le solicita a la parte quejosa, relatoría verbal o escrita de lo sucedido, previa autorización de la madre o padre del quejoso.
- Se instrumenta acta de hechos, señalando las circunstancias de tiempo, modo y lugar de la conducta.

- Investigación a cargo del director cubriendo los requisitos siguientes:
 - > Acta de hechos
 - > Realizar entrevistas para recabar testimonios de los involucrados, previa solicitud por escrito a los padres, si se trata de menores
 - > Informar a los involucrados la opción de tomar la mediación escolar como alternativa de solución para el conflicto (debiendo las partes solicitarla a la Coordinación de asuntos jurídicos)
 - > Las acciones que el director considere pertinentes, siempre observando el interés superior de la niñez.
 - > Recopilar los documentos necesarios que sustenten la investigación
- Si la conducta investigada se le atribuye a un miembro que labore en el centro educativo, el director, de manera preventiva, podrá separarlo del contacto con alumnos con el propósito de evitar que la conducta se presente nuevamente y evitar poner en riesgo la integridad de los alumnos, anteponiendo el interés superior de la niñez.
- El Marco para la convivencia escolar, será utilizado con la finalidad de prevenir conductas de violencia entre alumnos.

La intervención a cargo de la Unidad Especializada, se realiza de la siguiente manera:

- Inicia por solicitud de persona interesada, por presuntas conductas de violencia, maltrato, acoso escolar o abuso sexual infantil cometidas en contra de un alumno.
- Recibida la solicitud, se integra un expediente y se turna a un especialista comisionado, quien realizará su intervención bajo un enfoque psicopedagógico, dentro de los siguientes 15 días hábiles. El especialista será el responsable de realizar las acciones necesarias en el plantel educativo.
- Se celebran entrevistas con las partes involucradas o bien pueden ser citadas en las instalaciones de la Unidad Especializada, para obtener elementos sobre cómo sucedieron los hechos.
- Puede realizarse un diagnóstico grupal, con previa autorización de los padres de familia, si lo considera necesario el especialista comisionado.

- Al concluir la intervención, el especialista comisionado elabora un informe con base en la información generada y lo entrega al departamento encargado de la Unidad Especializada.

El informe debe contener:

- Observaciones y/o recomendaciones al Director/a de la Escuela donde se suscitaron los hechos.
 - Propuesta para canalizar a la autoridad competente a los involucrados en la conducta que dio motivo a la solicitud de intervención, para que reciban atención especializada que puede ser de tipo psicológica, médica o jurídica.
- Notificación de los resultados a la dirección general a la cual pertenece la escuela, quien determinará, de acuerdo al informe de intervención, las acciones a seguir y en caso de ser procedente, imponer las medidas disciplinarias, que pueden ser:
 - a) Extrañamiento o amonestación en forma verbal o escrita.
 - b) Nota Mala en la hoja de servicio, en forma escrita. En los términos que establece el Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública.
 - c) Acta Administrativa.

La Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI).

Es la Unidad Especializada de la Coordinación de Asuntos Jurídicos de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal – hoy Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México-.

Siguiendo el trabajo de Silva y Corona, (2010) la UAMASI surge en 1999 como respuesta a la necesidad de crear un grupo especializado en tratar los casos referidos a ofensas del personal escolar en contra de los alumnos. Al ser la violencia escolar un tema polémico y ante la falta de una entidad que atendiera estos casos, solían resolverse bajo el criterio discrecional del director. Esto se modificó al crearse la UAMASI, ya que el director del plantel, en caso de que existiera una queja interpuesta, debía permitir la entrada al plantel de personal que le ayudara a resolver y manejar el conflicto. El reconocimiento formal de la Unidad como parte de la AFSEDF, fue hasta 2007 y contribuyó a que la violencia escolar se percibiera como

un problema de interés público que afectaba a muchas escuelas, desde sus formas más severas, como el abuso sexual, hasta la más sutil y menos visible como el maltrato psicológico.

La UAMASI es la entidad pública encargada de atender quejas relacionadas con la comisión de conductas de maltrato físico, psicológico, negligencia, acoso, abuso sexual y violación ocurridas en los planteles de educación básica de la Ciudad de México. Su propósito es proporcionar a las autoridades e instancias competentes, elementos que sustenten el esclarecimiento de las quejas y denuncias y apoyen la toma de decisiones.

Cuando sucede alguna de las conductas mencionadas, se puede solicitar la intervención de la UAMASI para realizar una investigación. Ésta interviene en las escuelas para atender a los afectados y contribuir al esclarecimiento de los hechos que se investigan. Su competencia está limitada a casos de violencia escolar donde el presunto ofensor es un adulto que forma parte del personal escolar, o bien, un alumno de la escuela. El proceso de intervención del especialista es confidencial y su duración depende de la complejidad de la situación.

Durante el curso de la investigación, el personal de la UAMASI puede realizar cuatro tipos de informes:

- Informe de atención: establece las medidas que se llevarán a cabo en la escuela para atender la queja.
- Informe de seguimiento: muestra la evolución del caso en cuestión.
- Informe final: se realiza al concluir la investigación y en él se hace una descripción detallada del proceso de intervención.
- Informe de intervención: lo realiza el supervisor de los especialistas. Resume en dos cuartillas lo establecido en el informe final, su objetivo es determinar el resultado de la investigación a la luz de un análisis cuidadoso de toda la evidencia disponible.

Por otra parte, con base en la información estadística sobre las quejas recibidas por la UAMASI en el periodo 2001-2007, recopiladas en la investigación de Silva y Corona (2010), se encontraron los siguientes datos:

De acuerdo con el motivo de las quejas, en mayor medida están relacionadas con conductas cometidas por parte del personal escolar en contra de estudiantes, enseguida se encuentran las ofensas cometidas por un alumno en contra de un compañero. De las quejas en donde el ofensor es un adulto que forma parte del plantel, la mayoría fueron por maltrato físico,

seguido del maltrato psicológico y en menor medida por conductas de abuso o acoso sexual. Estos resultados parecen ser consistentes con la práctica del personal escolar, en particular docentes de escuelas primarias y secundarias, de ejercer el maltrato físico y psicológico como mecanismos de disciplina al interior del salón de clases, “el maestro recurre al maltrato físico y psicológico como mecanismos que le ayudan a controlar a los alumnos” (Furlán, Prieto y Silva, citado por Silva y Corona, 2010, p. 761).

De acuerdo con la ubicación territorial de la escuela del estudiante ofendido, las que tienen mayor porcentaje son Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Coyoacán. Álvaro Obregón se encuentra en el lugar 6 de un total de 16 Alcaldías que conforman la Ciudad de México.

Con relación al nivel educativo atendido, la mayor parte de las quejas proviene de escuelas primarias, enseña secundaria y preescolar.

Siguiendo los hallazgos de los investigadores Silva y Corona (2010) en la actualidad, la UAMASI enfrenta varias limitaciones institucionales. Las que interesan a este trabajo tienen que ver con que carece de facultades para sugerir o imponer sanciones al personal escolar, pues su labor se limita a describir los hechos ocurridos. Los informes de intervención que elabora pueden ser usados por las autoridades educativas para respaldar la aplicación de sanciones y no dan recomendación alguna sobre la posible sanción que puede recibir el presunto ofensor, sólo establece si existe o no evidencia que confirme la conducta materia de la queja. La Contraloría y la Dirección General de Asuntos Jurídicos (DGAJ) de la Secretaría de Educación Pública, suelen utilizar los informes de intervención como evidencia para respaldar las sanciones administrativas y laborales de los ofensores. Otra limitación consiste en que la Unidad está obligada a actuar bajo la anuencia de las autoridades del plantel escolar, esto significa que el director o sus superiores pueden negarse a cooperar con el especialista para que éste realice las labores de investigación, como la visita a la escuela o las entrevistas a los alumnos o al personal involucrado. Asimismo, es requisito indispensable la colaboración y anuencia de la madre o padre de familia, para que se realicen las entrevistas y actividades correspondientes.

A continuación se expone un concentrado de las actividades específicas contempladas en cada uno de los cuerpos normativos descritos, relacionadas con cada actor de la educación: docente, director, alumno, padre de familia y otras autoridades educativas.

Para efectos de una mejor lectura de las tablas, se utilizan los siguientes términos:

- Acuerdo: *es el Acuerdo secretarial numero 96.*
- Guía Operativa: *es la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2017-2018.*
- Marco para la convivencia: *es el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal.*
- Mecanismos: *son los Mecanismos para la atención de solicitudes de intervención por conductas de violencia, maltrato, acoso escolar y abuso sexual infantil cometidas en contra del alumnado de los planteles de educación inicial, básica, especial, indígena y para adultos dependientes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.*

Tabla 11. Acciones relacionadas con el director.

DIRECTOR(A) DEL PLANTEL			
Acuerdo 96	Guía operativa	Marco para la convivencia	Mecanismos
<p>- Adoptar las medidas necesarias para establecer orden disciplinario en el plantel, y un buen funcionamiento de la escuela.</p> <p>- Mantener en constante actividad y bajo vigilancia a los grupos escolares.</p> <p>- Amonestar al alumno que cometa una falta y comunicarlo por escrito a sus padres o tutores.</p> <p>- Realizar un estudio de caso, tratándose de problemas graves de disciplina, sugerir medidas a adoptar. Esta intervención se dará bajo su responsabilidad y requiere previa anuencia de los padres.</p>	<p>-Respetar el carácter obligatorio y de aplicación general de la Guía.</p> <p>-Al inicio del ciclo escolar, dar a conocer a los padres de familia, la guía y el Marco para la convivencia.</p> <p>- Respetar a los alumnos y sus derechos y orientarlos sobre sus obligaciones de acuerdo al Marco para la convivencia.</p> <p>- Tomar las medidas para preservar la integridad, física, psicológica y social del alumnado durante su permanencia en el plantel educativo.</p> <p>-Promover relaciones armónicas y ambientes basados en el respeto mutuo y la convivencia armónica entre los educandos, docentes, padres, madres de familia o tutores y personal de la comunidad escolar.</p> <p>--Dar intervención al maestro especialista de la UDEEI en el caso de alumnos que presenten relaciones interpersonales conflictivas.</p> <p>-Tomar medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio del derecho a la educación, inclusión, igualdad en acceso y permanencia, de manera particular a la población educativa en situación de riesgo.</p>	<p>- Privilegiar el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</p> <p>-Observar de forma obligatoria el Marco.</p> <p>- Aplicar medidas disciplinarias y dar el seguimiento y colaboración que corresponda.</p> <p>-Vigilar que en la aplicación de medidas disciplinarias se respeten los derechos y la integridad del alumno, haya imparcialidad y no se origine exclusión, aislamiento o estigma hacia él.</p>	<p>-Difundir, observar y vigilar el cumplimiento de los Mecanismos.</p> <p>-Ser representante oficial para todo acto de orden administrativo o académico.</p> <p>-Tomar las medidas que aseguren al alumnado la protección y el cuidado necesario para preservar su integridad física, psicológica y social, con base en el interés superior de la niñez, y en su caso elaborar acta de hechos.</p> <p>-Al tener conocimiento o noticia de violencia, maltrato, acoso escolar o abuso sexual infantil cometida en contra del alumnado, previa</p>

<p>- Avisar al superior jerárquico, en el caso de infracciones cometidas por el personal que labora en el plantel, para que sancione como corresponda.</p>	<p>- Dar a conocer las faltas disciplinarias a los padres de familia, registrarlas en el expediente del alumno, describiendo los hechos, estrategias de intervención y las medidas disciplinarias aplicadas, los compromisos contraídos por el alumno y el padre de familia para el seguimiento del caso.</p> <p>-Aplicar y verificar el cumplimiento de las acciones del protocolo de prevención de la violencia.</p> <p>-Atender las solicitudes de intervención y/o quejas documentando evidencias; o actuar si se detecta o identifica una acción de acoso, maltrato, etc.</p> <p>-Según sea el caso de acoso escolar, maltrato y/o violencia escolar o abuso sexual infantil, seguir el procedimiento de acción respectivo:</p> <p style="padding-left: 40px;">A) Implementar medidas para salvaguardar la integridad del menor a través supervisión constante de las actividades que realice.</p> <p style="padding-left: 40px;">B) Comunicar por escrito a la autoridad inmediata superior sobre la existencia del procedimiento.</p> <p>-Iniciar la investigación siguiendo el protocolo correspondiente: 1) citar al padre de familia del presunto agredido para informar las acciones a seguir, elaborar acta de hechos en su caso. 2)citar a los padres del presunto agresor;</p>	<p>- Cuando aplique una medida disciplinaria, debe reconocer los factores adversos que hay en el contexto educativo, a fin de apoyar su modificación.</p> <p>-No aplicar medidas que impliquen negar el servicio educativo o expulsión del alumno.</p> <p>-Revisar las medidas disciplinarias que adopten los docentes.</p> <p>- Es responsable de la aplicación de ajustes a la planeación curricular como medida disciplinaria.</p> <p>- Orientar permanentemente a padres o tutores.</p>	<p>autorización del padre de familia, solicitar relatoría de lo sucedido.</p> <p>-Elaborar acta de hechos dentro de 3 días hábiles a partir de que conoció el hecho.</p> <p>-Realizar investigación sobre los hechos con los requisitos:</p> <p>a) acta de hechos; b) recabar testimoniales de alumnos previa autorización de padres de familia; c) entrevista con actores educativos involucrados; d) las acciones que estime convenientes considerando siempre el interés superior del menor e) soporte documental de las acciones</p> <p>-Apoyar y dar facilidades a la Unidad especializada cuando ésta realice su intervención.</p>
--	---	---	--

	<p>3) realizar diagnóstico grupal para identificar de qué tipo de conductas se trata (acoso escolar, violencia entre pares o maltrato escolar físico o psicológico).</p> <p>C) Resolver los hechos y realizar acciones que refuercen la sana convivencia escolar.</p> <p>D) Solicitar la intervención de la Unidad de Atención, si no se contó con elementos suficientes para esclarecer la situación, o si existe aún inconformidad de los padres (Para el caso de abuso sexual la intervención a la Unidad de Atención es inmediata a la citación de los padres de la parte afectada).</p> <p>-Para el caso de conductas que pudieran constituir delito, hacer del conocimiento de la autoridad ministerial y del área jurídica correspondiente, implementar medidas de salvaguarda, elaborar acta de hechos, documentar el caso y notificar a su superior.</p> <p>-Fomentar entre el alumnado la realización de actividades que contribuyan a preservar las condiciones de convivencia y relaciones sociales sanas (ejercicios democráticos, afrontar conflictos eficazmente, prevención del maltrato, entre otras)</p>		<p>-Tomar las medidas necesarias, dirigidas hacia el personal a su cargo para salvaguardar la integridad del alumnado.</p> <p>-Operar el Marco para la convivencia.</p> <p>- Informar mensualmente sobre el seguimiento de las recomendaciones hechas por la Unidad de atención especializada.</p> <p>-Aplicar la mediación escolar para resolver pacíficamente los conflictos.</p>
--	--	--	---

Tabla 12. Acciones relacionadas con el docente.

DOCENTE			
Acuerdo 96	Guía operativa	Marco para la convivencia	Mecanismos
<p>-Responsable directo del orden en el plantel y en los grupos.</p> <p>- Pueden amonestar de forma privada al alumno que cometa una falta y comunicarlo por escrito a sus padres o tutores.</p> <p>- Tienen prohibido aplicar medidas disciplinarias distintas a las autorizadas.</p>	<p>-Al inicio del ciclo escolar, dar a conocer a los padres de familia, la guía y el Marco para la convivencia.</p> <p>- Respetar a los alumnos y sus derechos y orientarlos sobre sus obligaciones de acuerdo al Marco para la convivencia.</p> <p>- Tomar medidas para preservar la integridad, física, psicológica y social del alumnado durante su permanencia en el plantel educativo.</p> <p>-Abordar los problemas de conducta y las situaciones en las que incurren los alumnos, de acuerdo al Marco para la convivencia.</p> <p>-Toda falta disciplinaria, darla a conocer a los padres, registrarla en el expediente del alumno y darle seguimiento.</p> <p>-Realizar las acciones generales del Protocolo para la prevención de la violencia:</p> <p>-Observación activa y detección de factores de riesgo para los alumnos.</p>	<p>-Observar de forma obligatoria el Marco.</p> <p>- Tratar a los alumnos con amabilidad y con respeto a su dignidad.</p> <p>- Presentar, leer, analizar y dialogar sobre el Marco, con los alumnos y padres.</p> <p>- Privilegiar el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.</p> <p>- Recurrir al razonamiento y a la persuasión.</p>	<p>-Recibir asesoría de la Unidad especializada para prevenir conductas de violencia, maltrato, acoso escolar o abuso sexual infantil hacia los niños, niñas y adolescentes.</p> <p>-Atender y documentar de manera inmediata, todo evento de violencia por maltrato, acoso escolar o abuso infantil en contra de algún niño, niña o persona usuaria de los servicios educativos de apoyo.</p> <p>- Atender las citaciones durante los procedimientos intervención de la Unidad Especializada.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Cuidar formas de expresión y vocabulario para dirigirse a los alumnos. -Informar por escrito a la autoridad, sobre hechos relevantes que ocurren en el aula. -Implementar bitácora de registro sobre hechos relevantes. -Identificar a alumnos que requieran apoyo para una sana convivencia, acordando con padres de familia las acciones de acompañamiento -Fomentar entre el alumnado la realización de actividades que contribuyan a preservar las condiciones de convivencia y relaciones sociales sanas (ejercicios democráticos, enfrentar conflictos eficazmente, prevención del maltrato, entre otras). -Conservar las instalaciones del plantel - Puede ser retirado de la atención frente a grupo y del contacto con menores, en razón de una investigación protocolaria -Especialista UDDEI: tratándose de alumnos que presenten relaciones interpersonales conflictivas, realizar análisis de caso para determinar apoyos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar los derechos y las responsabilidades que niñas y niños tienen en la escuela. - Al aplicar medidas disciplinarias ser imparcial, respetar los derechos y la integridad del alumno, que no se origine exclusión, aislamiento o estigma hacia el alumno. -Implementar ajustes a la planeación curricular como medida disciplinaria. - Cuando suceda una falta, informar a los padres y tutores y registrar en el expediente del alumno. - Orientar permanentemente a padres o tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Podrá ser separado temporalmente de sus actividades, vía oficio. -Ser sancionado mediante una medida disciplinaria, sólo si la investigación fue procedente.
--	---	--	---

Tabla 13. Acciones relacionadas con el alumno.

ALUMNO			
Acuerdo 96	Guía operativa	Marco para la convivencia	Mecanismos
<p>-Corresponsables junto con los maestros, del orden en el plantel y en los grupos.</p> <p>- Sus faltas a las normas de conducta, serán objeto únicamente de las siguientes medidas disciplinarias autorizadas: *Amonestación privada *Comunicación por escrito a sus padres o tutores.</p> <p>- Recibir trato respetuoso de parte de las autoridades, maestros y demás personal que labora en el plantel, así como de sus compañeros.</p>	<p>- Presentar queja o denuncia, si sufre acoso, maltrato, violencia escolar, y/o abuso sexual infantil.</p> <p>- Que se salvaguarde su integridad, a través de medidas administrativas y acciones pedagógicas.</p> <p>-Que se investigue y esclarezca el motivo de su queja, siguiendo un protocolo de actuación que considere en todo momento sus derechos.</p> <p>-Realizar actividades que contribuyan a preservar las condiciones de convivencia y relaciones sociales sanas.</p> <p>-Conservar las instalaciones del plantel.</p> <p>- Recibir apoyo mediante acompañamiento y acciones, en caso de que lo necesite, para aprender a convivir sanamente.</p>	<p>- Conocer y respetar la Carta de derechos y deberes de las alumnas y los alumnos.</p> <p>-Firmar un compromiso a favor de la convivencia pacífica.</p> <p>-Ser sujeto de la aplicación de una medida disciplinaria y tratamiento pedagógico, si realiza una falta.</p> <p>- Que se respeten sus derechos e integridad y no se le excluya, aisle o estigmatice.</p> <p>- Hacerse cargo de los gastos de atención médica cuando cometa falta que cause lesión.</p>	<p>-Que durante su permanencia en la escuela sea un espacio propicio para el aprendizaje</p> <p>-Que se preserve su integridad física y psicosocial observando en todo momento el interés superior de la niñez.</p> <p>-Que se atienda y documente de manera inmediata, de acuerdo al procedimiento establecido en los Mecanismos, todo evento de violencia por maltrato, acoso escolar, físico y/o psicológico y/o por abuso sexual infantil.</p> <p>-No ser entrevistados sin autorización escrita de su madre, padre o tutor.</p> <p>- Estar acompañado de padre de familia, durante la elaboración de acta de hechos en que participase.</p> <p>-No ser confrontados con los involucrados, si no lo solicita la parte afectada.</p>

Tabla 14. Acciones relacionadas con el padre de familia.

PADRE DE FAMILIA O TUTOR			
Acuerdo 96	Guía operativa	Marco para la convivencia	Mecanismos
<p>- Presentar denuncia ante la SEP si se aplica una medida disciplinaria distinta de las autorizadas.</p> <p>-Dar su anuencia al director, para la procedencia de un estudio de caso, en el supuesto de problemas graves de disciplina.</p>	<p>-Conocer los documentos normativos y de organización de la escuela y los expedidos por la SEP.</p> <p>-Conocer la autoridad a quien acudir, para la aplicación del Protocolo de intervención.</p> <p>-Observar el comportamiento de su hijo y alertar a la escuela ante cambios.</p> <p>- Presentar queja o denuncia, si sufre acoso, maltrato, violencia escolar, y/o abuso sexual infantil.</p> <p>-Ser citado para ser informado en caso de una investigación escolar en curso.</p> <p>-Ser llamados para acordar acciones de acompañamiento y retroalimentación, en caso de que su hijo requiera apoyo para una sana convivencia.</p> <p>-Responsabilizarse del cumplimiento de acuerdos a que se lleguen en la escuela.</p> <p>-Colaborar con la autoridad escolar en las acciones que permitan mantener la seguridad del menor.</p>	<p>- Ser corresponsables con la educación de su hijo o hijo.</p> <p>-Involucrarse activamente en la educación de su hijo e hijo y apoyarlos en su desarrollo.</p> <p>-Colaborar en el seguimiento de medidas disciplinarias.</p> <p>- Hacerse cargo de los gastos de atención médica cuando su hijo cometa falta que cause lesión.</p>	<p>-Presentar ante la dirección del plantel o la Unidad especializada, solicitud de intervención por conductas de violencia, maltrato, acoso escolar o abuso sexual infantil cometidas en agravio de un menor, durante su estancia escolar.</p> <p>-Ser notificado inmediatamente si su menor hijo presenta señales de violencia, maltrato, acoso escolar o abuso sexual infantil, cometido en la escuela o fuera de ella.</p> <p>-Dar su autorización en caso de que menor deba ser entrevistado durante una investigación.</p> <p>-Acompañar al menor en su participación en un acta de hechos.</p> <p>-Ser citado para entrevista ante la Unidad especializada.</p>

Tabla 15. Acciones relacionadas con otras autoridades.

OTRAS AUTORIDADES				
	Acuerdo 96	Guía operativa	Marco para la convivencia	Mecanismos
Consejo Técnico	- Analizar y recomendar sobre asuntos de carácter educativo.	- Tomar, ejecutar decisiones, proponer estrategias para la solución de problemas pedagógicos y eliminar las barreras que no permiten los propósitos educativos.	-Revisar las medidas disciplinarias impuestas por la dirección -Supervisar la aplicación de medidas disciplinarias donde se asignen tareas académicas dentro de la escuela.	-Recibir asesorías para la prevención de la violencia escolar, por medio de la Unidad especializada.
Supervisión Escolar	- Sancionar al personal del plantel cuando cometa infracciones.	-Verificar que el personal de la escuela cumpla con sus responsabilidades - Promover acciones psicopedagógicas que orienten la sana convivencia escolar y la integridad del alumno. - Actuar inmediatamente cuando identifique una situación que ponga en riesgo la integridad de cualquier alumno. -Ser informado sobre la atención a las solicitudes de intervención y/o quejas relacionadas con acoso escolar, maltrato escolar, violencia escolar, y/o abuso sexual infantil.	-Revisar las medidas disciplinarias impuestas por el Consejo Técnico.	-Ser notificada inmediatamente si un alumno presenta señales de violencia, maltrato, acoso escolar o abuso sexual infantil, cometido en la escuela o fuera de ella. -Ser notificada sobre la elaboración de un acta de hechos. -Ser notificada en relación con la separación o cambio de actividades de un sujeto de investigación.

		<p>-Ser informado sobre las acciones pedagógicas tomadas en la atención de los casos.</p> <p>-Hacer del conocimiento de la autoridad ministerial correspondiente si detecta conductas que pudieran representar delito.</p>		
<p>Dirección operativa</p> <p>-Área jurídica-</p>		<p>-Ser informado cuando se hace del conocimiento de una autoridad ministerial correspondiente, un posible delito.</p>		<p>-Asesorar a la dirección del plantel en la elaboración de acta de hechos.</p> <p>-Instrumentar actas administrativas en contra de algún sujeto de investigación en el marco del procedimiento establecido.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el Acuerdo 96; Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2017-2018; Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal (2011) y Mecanismos para la atención de solicitudes de intervención por conductas de violencia, maltrato, acoso escolar y abuso sexual infantil cometidas en contra del alumnado de los planteles de educación inicial, básica, especial, indígena y para adultos dependientes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2015).

3.5.5 El interés superior de la niñez

Conocido también como *Principio del interés superior del menor*, constituye un eje rector de todas las actuaciones de los poderes públicos relacionados con menores. Es el fundamento de los cuerpos legales que se analizan en este trabajo y su trascendencia es tal, que genera obligaciones y responsabilidad para las instituciones y sujetos que atienden niños. Una de esas obligaciones que tiene que ver con garantizar su seguridad e integridad psicoemocional, está directamente relacionada con las prácticas que lleva a cabo la escuela sobre convivencia, disciplina e indisciplina. Por ello, los maestros estamos obligados a conocerlo y entender sus características y alcances porque constituye el principio rector de los derechos del niño.

A continuación, se presentan algunos criterios del Poder Judicial de la Federación de nuestro país, que nos brindan un panorama actualizado de lo que cotidianamente se interpreta de las normas que se relacionan con este importante principio.

“El interés superior del menor consiste esencialmente, en respetar sus derechos y el ejercicio de éstos para su sano desarrollo cognitivo, psicológico y emocional y debe tenerse en cuenta preponderantemente en cualquier decisión y actuación de los órdenes públicos, así como por la sociedad en su conjunto” (Tesis aislada 2004009, TCC, 2013).

El interés superior del menor es un principio inspirador y fundamental de los derechos de los niños, que posee un propósito protector, debido a su especial vulnerabilidad a causa de la imposibilidad que tienen de dirigir su vida con total autonomía (Torrecuadrada, 2016). Además, encuentra su fundamento en la dignidad del ser humano, en las características propias de los niños, en la necesidad de propiciar el desarrollo de éstos, con el pleno aprovechamiento de sus potencialidades. Así, los menores son destinatarios de un trato preferente, por su carácter de sujeto de especial protección y salvaguarda.

Implica que el desarrollo de los niños -hombres y mujeres- y el ejercicio pleno de sus derechos deben ser considerados como criterios rectores para la elaboración de normas y la aplicación de éstas en todos los órdenes relativos a su vida. Así, todas las autoridades deben asegurar y garantizar que en todos los asuntos, decisiones y políticas públicas en las que se les involucre, todos los niños, niñas y adolescentes tengan el disfrute y goce de todos sus derechos humanos, especialmente de aquellos que permiten su óptimo desarrollo, esto es, los que aseguran la satisfacción de sus necesidades básicas como alimentación, vivienda, salud física y emocional, el

vivir en familia con lazos afectivos, la educación y el sano esparcimiento, elementos -todos- esenciales para su desarrollo integral. (Jurisprudencia 2012592, pleno SCJN, 2016).

De lo anterior, se colige que siempre que se tome una decisión que afecte los intereses de uno o más menores de edad, deberá incluirse en el proceso de decisión, una estimación de las posibles repercusiones en su esfera biológica y psicosocial.

Siguiendo la tesis 2010591 (TCC, 2015), la apreciación del principio es tan trascendente, que, su observancia está por encima de otro tipo de derechos; por ejemplo, frente a la estabilidad en el empleo de los trabajadores al servicio de la educación –docentes-, se ubica el derecho del menor a recibir educación de calidad, siendo obligación del Estado garantizarla, en favor del interés superior del menor. Lo anterior implica que, en caso de conflicto entre derechos laborales del maestro y educación de calidad, como garantía del interés superior del menor, tiene prevalencia este último; argumento que ha sido utilizado para fundamentar la aplicación de medidas de fuerte repercusión en la vida laboral de los docentes, como el cese o despido.

La importancia del principio se justifica también por la relación que tiene con el manejo de la convivencia escolar y un ambiente libre de violencia. Así, en la prestación del servicio de educación a menores de edad se activan deberes de la mayor relevancia (Tesis aislada, 2010348, 1ª Sala SCJN, 2015) debido a que tanto directivos como profesores tienen bajo su cuidado la integridad de los menores. Estos deberes se generan y deben evaluarse a la luz del interés superior del menor y los derechos a la dignidad, integridad, educación y no discriminación. Entonces, las instituciones educativas que tengan a su cargo a un menor, tienen el deber de protegerlo contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual. Asimismo, deben llevar cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas. El deber general de protección se traduce en medidas concretas de protección que deben estar orientadas a identificar, prevenir, tratar, reaccionar y sancionar los malos tratos que puede sufrir un niño, niña o adolescente.

La escuela tiene la responsabilidad de proteger la integridad de los alumnos y propiciar un ambiente positivo para la convivencia, libre de violencia que permita espacios seguros para estudiar. En esta salvaguarda del interés superior de la niñez, la escuela, debe diseñar y ejecutar

medidas, estrategias, acciones para proteger a los estudiantes, no solo del personal del plantel, sino también de otros estudiantes.

Así, queda clara la relación estrecha entre el deber general de protección de los alumnos como expresión del interés superior del menor. Los niños y adolescentes tienen derecho a una educación libre de violencia en el centro escolar, como expresión o resultado del derecho a la educación, a la salud, al respeto a su dignidad humana y al principio del interés superior de la niñez (Tesis aislada 2004202, TCC, 2013). El citado derecho implica que en los centros escolares públicos o privados no se ejerza en contra de niños y adolescentes violencia física, sexual, psicoemocional o verbal, ya sea directa o indirectamente. Como consecuencia de lo anterior, todos los órganos del Estado tienen la obligación ineludible de promover, respetar, proteger y garantizar ese derecho a través de las acciones que sean necesarias para reconocerlo, atenderlo, erradicarlo y prevenirlo, con la debida diligencia, esto es, con respuestas eficientes, eficaces, oportunas y responsables.

La debida diligencia que debe atender la escuela, le exige prestar un servicio educativo velando por la protección de la dignidad e integridad del menor y garantizar el ejercicio efectivo de su derecho a la educación en un ambiente libre de violencia o acoso escolar (Tesis aislada 2010340, 1ª Sala SCJN, 2015). Lo anterior implica que las instituciones educativas serán responsables en los casos de acoso escolar, si incumplen sus deberes de protección y no actúan con la debida diligencia que se exige cuando tengan menores de edad bajo su cuidado.

La interpretación judicial contenida en las tesis expuestas, nos permite caracterizar los deberes de protección y cuidado de los alumnos -hombres y mujeres-, que tanto directivos como maestros están obligados a observar durante su labor en los centros escolares. Asimismo, queda clara la relación entre el derecho a una educación libre de violencia, el deber general de protección y la debida diligencia, como parte sustancial del Principio del interés superior de la niñez.

CAPÍTULO 4

Las prácticas institucionales en el manejo de la indisciplina

La información obtenida en el trabajo de campo, se sistematizó para su abordaje en cinco categorías descriptivas. A continuación, se presentan los rasgos generales de cada categoría para que más adelante, se transite al análisis detallado y concatenado de cada una de ellas.

- 1) Categoría descriptiva sobre convivencia escolar. Comprende los puntos de vista de los docentes sobre la convivencia escolar y las explicaciones sobre los motivos que interfieren en su conservación.
- 2) Categoría descriptiva sobre disciplina. Se refiere a las ideas que perciben los informantes acerca de la disciplina y a las estrategias que han utilizado para promoverla en su grupo de trabajo.
- 3) Categoría descriptiva sobre actos de indisciplina. Comprende tres tipos de información. El primero enuncia las concepciones docentes sobre indisciplina y algunas causas que la originan; el segundo presenta los actos de indisciplina más comunes que aparecen en el salón de clases y se agrupan en función del nivel de gravedad que para los docentes representa. Finalmente, se da cuenta de las reacciones en el grupo al suceder un acto de indisciplina.
- 4) Categoría descriptiva sobre atención de actos de indisciplina. Se enuncian las actividades y medidas que llevan a cabo los docentes y la escuela en general para atender los actos de indisciplina y su manejo dentro del nivel jerárquico de la estructura escolar. Asimismo, se presenta una subcategoría que señala las acciones que los docentes despliegan específicamente para la atención de asuntos relacionados con actos de indisciplina.
- 5) Categoría descriptiva sobre medidas disciplinarias. Se refiere a las acciones que los docentes aplican, como consecuencia de un acto de indisciplina.

4.1 Convivencia escolar, concepciones y explicaciones docentes

Tabla 16. Categoría descriptiva sobre convivencia escolar

<p>Concepciones docentes acerca de la convivencia</p> <p>Tiene que ver con una relación entre iguales donde impera la armonía, la paz, el llevarse bien, hay diálogo y tranquilidad.</p> <p>La convivencia se altera:</p> <p>a) Por los alumnos. Cuando expresan sus diferentes formas de pensar a través de burlas o groserías; cuando asisten a la escuela sin el sentido o necesidad de aprender y lo expresan con distracciones o molestando a otros; cuando manifiestan su atracción o sentimientos hacia el otro, descuidando las actividades del aula.</p> <p>b) Por el docente. Cuando llega al aula sin tener propósitos de lo que se va a realizar</p> <p>c) Otros factores: el clima frío o cálido, que causa incomodidad a los alumnos y que constantemente se muevan o levanten de su lugar.</p>

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3.

Las concepciones de los maestros entrevistados acerca de la convivencia, muestran una tendencia a identificarla con tranquilidad, armonía, respeto, paz; donde las diferencias y el conflicto, se encuentran ausentes, así la expresión *convivencia* rememora “que los alumnos se lleven bien, que trabajen de manera armónica y realicen sus actividades escolares respetándose mutuamente” (IH1). Para acentuar el carácter de paz y tranquilidad, aluden la convivencia *sana*, relacionándola con ideas como orden y control: “convivencia sana [es que los alumnos] trabajen en silencio, sana es que convivan, que no se estén ni quitando, ni pegándose, ni jugando...dentro del salón, convivir o tener amistad sana allí dentro del salón” (IM2).

Más específicamente, los docentes también perciben la convivencia en momentos o facetas, “dentro de mi grupo (la convivencia tiene sus altas y bajas, momentos favorables y momentos en los que...a veces es un poquito complicado desarrollar algunos temas debido al comportamiento que muestran los alumnos” (IH3).

Aunado al carácter de armonía que los docentes destacan en la convivencia, ella representa un desafío cotidiano y su búsqueda es permanente:

...pues son desafíos que todos los días exista armonía en un aula...es un gran desafío porque muchas veces los niños vienen con problemas que traen de casa, problemas

emocionales que a su edad ellos ya traen ahora, y que al llegar a la escuela se deben de controlar y transmitirles esa energía positiva y esas ganas de aprender, y eso es bastante difícil porque muchas veces los niños piensan en las problemáticas que hay y buscan cómo sacarlo, estando con otros niños y una forma de sacarlos es de forma agresiva, ya sea verbal o física, entonces el simple hecho de enseñar a los niños a convivir es un reto diario porque muchas veces esto puede caer en el otro extremo: un ambiente tedioso, y aquí para poder trabajar y transmitir conocimientos, debe haber armonía dentro del grupo (IH1).

Factores que alteran la convivencia.

Cuando ese reto diario de lograr una convivencia tranquila y armónica se ve alterado por determinados actos, sus protagonistas son principalmente: a) alumnos, b) docente y c) otros factores; enseguida se enuncia cada factor.

a) Factores o causas atribuibles a los alumnos.

[Una] causa yo le atribuyó a que el alumno va [a la escuela] sin el sentido de aprender, sin una necesidad de aprender, eso por muchas otras razones [como que] el padre de familia en casa está ausente y la madre de familia está trabajando, [entonces] el alumno pues, no sabemos si comió o no comió y se presenta a la escuela y esa inquietud que tiene él lo hace estarse levantando de su lugar, estarse distraendo con algunos objetos o incluso molestando a alguno de sus compañeros, es ahí cuando la convivencia se empieza a alterar. Otros factores es cuando ya entre compañeros, no existe ese respeto y se empiezan a agredir, a insultar con palabras o físicamente y entonces es cuando también se empiezan a generar los problemitas...y [también, cuando] empiezan, -en sexto grado principalmente- a tener el gusto por las características físicas, empiezan a despertar nuevos sentimientos hacia otra persona; entonces están, que mi novio, que mi novia o que a ti quién te gusta y eso es algo muy importante que marca un completo desorden dentro del grupo, porque es lo primero que les ocupa y descuidan otras cosas (IH3).

b) Factores o causas atribuibles al docente

[La convivencia escolar se ve afectada] por muchos factores y yo creo que algunos muy particulares dentro del aula. Se puede alterar la convivencia desde el momento en que uno

como docente llega a ese espacio, sin ningún objetivo, sin ningún propósito o conocimiento de lo que se va a realizar. Yo creo que esa es la primera causa (IH3).

c) Otros factores

...podría haber otros factores que son temporales, (como) en diciembre por el hecho del frío están muy inquietos, tienden a levantarse o moverse... y la temporada de calor también es un factor muy importante ya que en espacios tan reducidos, hay una población de alumnos de 31 personas dentro, eso es muy incómodo para ellos ya que el calor por el espacio, se encierra demasiado, eso también es factor de indisciplina (IH3).

Los docentes entrevistados atribuyen a los alumnos las causas más recurrentes de alteración de la convivencia; sus acciones como falta de respeto consistentes en burlas, groserías o molestias a otros alumnos, con el consecuente descuido de su trabajo, son la causa que más sucede y que altera la convivencia en el aula. Estas conductas, que pueden caracterizarse como indisciplina e incluso violencia, nos hace ver, que para los maestros, los motivos que generan que la convivencia se altere, son atribuidos comunmente a los alumnos, confirmando así los señalamientos de la teoría educativa, que a través de investigadores como Furlán, Pereda, Plá y Osorio, Fierro, Foladori y Silva, sostienen que la indisciplina remite, fundamentalmente a pensar en los alumnos, a su comportamiento, como una cuestión surgida de su individual decisión.

Llama la atención la afirmación de un maestro entrevistado que reconoce al propio docente como la *primera causa* de alteración de la convivencia en el aula, cuando acude a clase sin tener un propósito de lo que va a realizar. Vincular la indisciplina con las prácticas de enseñanza, es un supuesto novedoso, que muestra una fuerte configuración del sentido educativo del quehacer profesional (Fierro, 2005) pues va en contra de la idea general que señala los problemas de indisciplina y de la convivencia, como asociados únicamente al factor alumno.

Por otra parte, las condiciones del clima, cálido o frío se presentan como un factor *temporal* que altera la convivencia en el salón de clase, que causa incomodidad en los alumnos y provoca que éstos se levanten de su lugar o estén en constante movimiento, desapartándose con ello, de sus actividades.

4.2 La disciplina en el aula, concepciones y estrategias para su conservación

Tabla 17. Categoría descriptiva sobre disciplina

<p>Concepciones docentes sobre disciplina</p> <p>Hay disciplina en un grupo cuando se presenta un ambiente tranquilo, sus integrantes se conducen con amabilidad y cortesía, utilizando el diálogo cuando surgen problemas. Se relacionan con libertad y respeto.</p> <p>Estrategias para promover la disciplina:</p> <ol style="list-style-type: none">Hablando con los alumnos acerca de los beneficios de aprender a convivir con amabilidad, respetando las reglas y sobre las consecuencias de resolver los problemas con groserías o golpes.Tomar acuerdos con los integrantes del grupo al inicio del ciclo escolar y recordándolos cuando sea necesario.Pláticas sobre igualdad e integración con los padres de familia del grupo, solicitándoles su apoyo.Asambleas de aula sobre problemáticas que se presentan en el grupo, con la participación de los alumnos.
--

Nota. Elaboración propia, con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3.

Las concepciones docentes acerca de la disciplina, la identifican con ambiente tranquilo, donde el grupo actúa con respeto, orden, convivencia pacífica, amabilidad, cortesía y donde los problemas se resuelven por medio del diálogo.

Desde mi punto de vista, un grupo disciplinado no es aquel que permanece como una estatua dentro del salón, sino un grupo dinámico en constante movimiento, pero algo que siempre le remarco a mi grupo, actuar con libertad, pero bajo un símbolo de respeto, el respeto es algo indispensable. Los alumnos pueden estar fuera de su lugar, los alumnos pueden organizarse en equipos, pero siempre cuidando esa parte del orden de la disciplina dentro del grupo (IH3).

La disciplina es reconocida con características completamente positivas que contribuyen a desarrollar de manera equilibrada el trabajo en el aula, “pues [en un grupo disciplinado] todo está en armonía, trabajan en paz, se siente el ambiente tranquilo, el aprendizaje como que se aprovecha más. Entonces hay como una convivencia pacífica entre todo el grupo” (IM2).

De las concepciones docentes sobre disciplina y convivencia se observan entre ellas correspondencias muy marcadas en cuanto a relacionarlas con armonía, tranquilidad, orden,

respeto, incluso, se puede ver la influencia de la disciplina como coadyuvante del aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos.

Estrategias para promover la disciplina en el aula.

Para alcanzar un ambiente grupal de disciplina, los maestros emplean diversas estrategias que principalmente tienen que ver con el uso del diálogo constante y participativo con los alumnos e incluso con los padres de familia para construir acuerdos y generar apoyo para la convivencia armónica del grupo.

Lo que hago para promover disciplina, es a partir de los acuerdos que tomamos al inicio del ciclo escolar, ponérselos a la vista de los alumnos y estarlos recordando cada vez que es necesario... con los padres de familia he tenido acercamiento de aquellos alumnos que tienen un mal comportamiento, los convoco a la escuela... [lo cual] sí me ha dado resultado, ya que los alumnos lo que menos quieren es que se convoque al padre de familia (IH3).

La búsqueda e implementación de la disciplina es permanente:

Una de las estrategias o elementos que yo ocupo para promover la disciplina, es hablándoles, en primera de los principios fundamentales, que uno de ellos es el respeto... respetar las cosas de los demás, el respeto hacia la forma de pensar de los otros niños... otro elemento que ocupo es la cordialidad, el pedir por favor, la amabilidad; otro elemento que ocupo es cómo pedir las cosas, los tonos de voz donde a veces no es necesario gritar para pedir algo, entonces muchos niños no tienen esos modales muy bien fundamentados y lo que hacen es: quieren algo, lo toman, y ocasionan un problema de conflicto donde el otro niño se enoja y le reclama y este niño se siente molesto y reacciona de una manera violenta, alzando la voz y hasta con un golpe... otro elemento más es cuando alguien comete un error, enseñarle a reconocer su error y decirle, -sabes qué pues me equivoqué-, y pedirle disculpas al otro... otro elemento muy importante para fortalecer la disciplina, es cuando se establece un tiempo para dar una asamblea, aunque sea muy mínima de 5 minutos [donde] al dar sus opiniones los niños, el niño que cometió el error va reflexionando y se va dando cuenta de que no es la idea del maestro, sino que es una idea en común que ocasiona un problema y se cierra al final cuando se le dice: *bueno, por qué golpeas, digamos, te hacen algo, por qué golpeas, es necesario dar un*

golpe para resolverlo? Y llegan a la conclusión de que a veces no es necesario, [y] llegan a decir que es la primera reacción que ellos tienen a la defensiva, de golpear para imponerse con el otro, y les digo: eso no es necesario, o sea, te vas a pelear por una goma, pues no vale la pena porque vas salir más lastimado y va a salir más caro una raspadura, una herida, que la misma goma por la que te estás peleando, y esas situaciones los lleva a reflexionar y cuando vuelve a darse un problema similar con otros niños, pues ya empiezan a decir: oiga maestro es que me tomó esto y yo no le di permiso, y la forma del diálogo se va dando poco a poco (IH1).

Promover la disciplina en el aula como una forma de garantizar el orden y el respeto entre los alumnos, involucra una serie de acciones específicas y estratégicas que los maestros han diseñado con base en sus “saberes experienciales” (Tardif, 2004) y que se dirigen a gestionar el conflicto para resolverlo de manera no violenta. Implica en ocasiones, ir contracorriente de la costumbre y usos que los alumnos tienen arraigados para abordar los conflictos con insultos, gritos o golpes; esta manera de vivenciar el conflicto, en términos negativos, a través de sus consecuencias destructivas (Cascón, 2007), constituye un desafío que el maestro debe enfrentar diariamente.

Los docentes están convencidos, por su uso cotidiano, que el diálogo colaborativo, escuchar los puntos de vista de los alumnos acerca de la solución pacífica de conflictos y la persistencia en promover el respeto; constituyen herramientas que al hacerse presentes en el aula como estrategias para promover la disciplina, motivan progresivamente la reflexión en el alumno, coadyuvan a tener una convivencia sana y a disminuir los actos violentos.

4.3 Los actos de indisciplina y sus causas

Tabla 18. La indisciplina y sus causas

<p>Concepciones docentes sobre indisciplina</p> <p>Tiene que ver con desorden, no hay autocontrol de los alumnos, ni del docente sobre ellos, Son acciones que no generan un bien y causan malestar a otros, se relacionan con sobrepasar los límites.</p> <p>Causas que originan indisciplina:</p> <ul style="list-style-type: none">a) No llevar al aula los materiales de trabajo completos, y como consecuencia los alumnos se levantan de su lugar con el propósito de conseguirlosb) Cuando no está presente el maestro, quedando el aula sin autoridad
--

- c) Cuando un niño no tiene fomentados los valores y molesta a otros utilizando groserías, señas obscenas o burlas
- d) Juegos violentos o pesados
- e) No se establecen límites al niño, en el hogar.

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3.

Concepciones docentes sobre indisciplina.

En el aula suceden cosas, situaciones que afectan la convivencia. Estos actos son reconocidos como no idóneos, como indeseables, no ayudan a desarrollar el trabajo académico, incluso -como se verá más adelante- llegan a representar un obstáculo e implican situaciones que no son bien vistas para el equilibrio del grupo. Se trata de los actos de indisciplina.

Lo primero que se me viene a la mente con la palabra indisciplina es desorden. Desorden para mí es que los alumnos están fuera de su lugar, que no hay un control de ellos sobre sí mismos, ni de un docente para con los alumnos. Entonces eso para mí es realmente indisciplina, cuando se generan acciones que lejos de hacer un bien pues podemos incluso llegar a lastimar a otras personas (IH3).

Desde la óptica docente el acto de indisciplina implica una conducta que va más allá de los límites y puede constituir una fuente de conflicto en el aula.

Causas que originan indisciplina.

Las causas que dan origen a los actos de indisciplina son identificadas con claridad desde la experiencia docente, por la recurrencia con que se presentan en el aula.

Los alumnos, lo primero que buscan es un pretexto para levantarse de su lugar, para acercarse a un compañero. Esto lo hacen principalmente con los materiales, argumentan que no trajeron algún material y entonces se levantan de su lugar. Eso ya distrae la atención, no sólo de la persona que necesita ese material, sino también de la persona a la que le está pidiendo y por las personas que está cruzando, algunas otras personas se distraen. Y si el maestro, está dando una explicación sobre algún tema, entonces ya estamos viendo, estamos hablando, de que algunos alumnos están distrayendo, tienen una distracción por un factor que fue un material que no se llevó el salón, entonces es allí cuando empieza a presentarse la indisciplina (IH3).

Los materiales de trabajo, *los útiles* son las herramientas básicas para desarrollar una actividad y pueden ser de muchos tipos: desde un objeto como lápiz, sacapuntas, goma, libros, cuadernos de trabajo, una información, entre muchas cosas más. En relación a estos materiales giran las actividades de la jornada escolar y cuando no son llevados, hay varias consecuencias negativas: se trastocan los propósitos de la sesión para el alumno en específico y la necesidad de tenerlos ocasiona movimientos en el aula, varios de ellos, sin autorización del docente, constituyéndose en causa de distracciones, de indisciplina.

Otra causa muy importante porque forma parte de la conducta del alumno, de sus actitudes, su forma de ser e interactuar, es mencionada por un informante:

...uno de ellos [acto más común de indisciplina] es cuando un niño no tiene fomentados los valores, inmediatamente cuando no está la presencia del maestro empieza a utilizar malas palabras, digamos con groserías y empieza a molestar a algún niño al decírselas o inclusive hasta con las mismas señas. Automáticamente el otro niño reacciona y al ver que no está esa autoridad, reacciona de la misma manera o reacciona con los golpes y al ratito este mismo niño que fue el causante de la agresión empieza a reaccionar de otra manera involucrando a más niños y el conflicto se hace más grande (IH1)

De lo anterior, podemos mencionar dos cuestiones que se presentan de manera entrelazada y que son consideradas por separado como causantes de indisciplina: 1) *cuando el maestro no se encuentra presente en el aula* y 2) *cuando un niño no tiene fomentados valores y lo demuestra molestando a otros con groserías, señas obscenas o burlas*. Podemos considerar que la segunda, sigue en aparición de la primera; y es así porque se trata de acciones que el alumno asume ante la ausencia del docente, encontrando en ese momento un espacio de oportunidad para expresarse de esa manera. La ausencia del maestro es complementada con la actitud conflictiva del alumno *que no tiene fomentados valores* y que carece de la autorregulación de sus emociones, ante la ausencia de la figura de autoridad depositada en el maestro.

...otra gran problemática es que cuando un niño tiene alguna situación difícil, que por decir, con su ropa, que no es una ropa que esté bien aseada o que a lo mejor llegue a estar rota, lo ofenden al decirle *¡ah, es que eres un pobre!* y después una grosería, el niño se siente y reacciona de manera violenta y en otros casos reacciona llorando, y es cuando los niños salen algunos a defenderlo, otros salen en burla y es cuando se ocasiona un acto de indisciplina...(IH1).

Vemos entonces que las burlas y actos de discriminación con motivo del aseo y vestimenta de otro, son expresión de la falta de valores como respeto y tolerancia.

...y una situación dependiendo de las edades, por ejemplo de este año, que es un grupo pequeño, la indisciplina inicia porque empiezan a jugar juegos violentos, donde, aunque no lleven ningún objeto, empiezan a dispararse, empiezan a utilizar sus “superpoderes” pero cuando lo hacen lastiman al otro niño y es cuando empieza un acto de indisciplina. Principalmente se está dando en los niños (IH1).

Esta situación de *juegos violentos* es corroborada con las afirmaciones de la docente informante (IM2) al afirmar que: “[a los niños] cómo que les gusta jugar un poquito como pesado, que jugando, jugando, como que me recargo en tí, pero no un recargón leve, sino un recargón pesado o muchos tienden a decir en forma verbal palabras obscenas”.

Los actos de indisciplina se presentan la mayoría de las veces con un común denominador que tiene que ver con valores, y también con límites:

Muchas veces la indisciplina está formada por no establecer límites en el hogar, que es la primera instancia que debe establecer límites, donde al niño se le establece cuál es el objetivo de que deba ir a la escuela, para qué va a la escuela y qué debe hacer allá y después de regreso, qué debe de mostrar (IH1).

De las concepciones docentes recabadas, se desprende que los actos de indisciplina que se presentan en el aula no corresponden todos a una misma naturaleza y son variados en cuanto a sus causas, intenciones y por las consecuencias que ocasionan. Este hallazgo, coincide con los niveles de intensidad de las conductas disruptivas, identificados por teóricos investigadores como Geiger, Gotzens, Latorre, Teruel y Moreno Olmedilla. Y efectivamente; los actos de indisciplina tienen detrás de sí, motivaciones, alcances y consecuencias diversas, sin embargo hay aspectos comunes que podemos observar en quien los comete: la ausencia de valores como respeto, responsabilidad, tolerancia y evidentemente de límites, de autocontrol. Todo lo anterior pone en evidencia dificultades en las prácticas relacionales de la vida cotidiana escolar y la necesidad de que el docente posea la habilidad profesional para enfrentar el *reto* (Galtung, 2003), que implica gestionar el conflicto.

Los actos de indisciplina más comunes, clasificados de acuerdo a su gravedad.

Tabla 18.1. Los actos de indisciplina más comunes, clasificados de acuerdo a su gravedad.

<p>Actos no graves</p> <ul style="list-style-type: none">a) Expresarse con groserías en el aula.b) Levantarse para platicar.c) No aceptar la derrota y generar desorden por ello.d) Percances accidentales sin intención como: golpes, tocamientos, derramamiento de líquidos, tirar objetos.e) Discusiones como resultado de: debates por un tema, confusiones por la propiedad de útiles escolares; que un niño se imagina cosas que en realidad no son ciertas. <p>Actos graves</p> <ul style="list-style-type: none">a) Agresiones físicas o verbales, donde no hay respeto a los derechos o a la integridad de la otra persona, con la intención de lastimar. Cuando un niño ofende a otro de manera física o verbal y éste reacciona con violencia física, provocando una lesión.c) Cuando una niña jala de los cabellos a otra.d) El uso de dispositivos como teléfonos celulares para tomar fotografías en lugares como el baño.e) Los de connotación sexual, donde se golpea un órgano sexual, y que este golpe tenga consecuencias.f) Golpes en la cabeza.g) Las reincidencias en las agresiones.h) Cuando un niño le quita sus cosas a otro niño y éste le dice a su mamá y ella viene a la escuela.i) Cuando los padres de familia se reclaman directamente sobre alguna queja de sus hijos.j) Acciones del alumno contra el maestro (groserías, señas, actitudes desafiantes).

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH

A partir de sus experiencias de varios años de servicio con alumnos de diferentes edades, los docentes identifican actos de indisciplina que más suceden, los cuales, se presentan enseguida en dos categorías: *actos no graves* y *actos graves*, éstas se refieren a las características de la acción desplegada por el sujeto causante y al alcance de sus consecuencias.

Actos no graves.

Se habla de *actos no graves* cuando hay expresiones, acciones, percances o discusiones que no implican por si solas una gravedad evidente que ponga en peligro la integridad del o los alumnos participantes, son momentáneas u ocasionales y no se reiteran en el tiempo. Comprende conductas como expresarse con groserías, levantarse de su lugar para platicar, ciertos percances no intencionales y confusiones.

A lo mejor algo no grave para mí es que los alumnos no tengan un control sobre su vocabulario dentro del aula y que se dirijan con groserías o que se expresen con groserías... a algún compañero... otra que sería un acto de disciplina de menor rango, cuando los alumnos se levantan para platicar, cuando un alumno tal vez pasa y tira el cuaderno de otro por descuido, entonces eso para mí serían casos no graves, que a través de una plática entre docente y alumno pues podrían aclararse muchas cosas (IH3)

...cuando los niños llegan a una discusión muy grande simplemente por una goma, por un lápiz que muchas veces es un error de un niño, discute por un lápiz que ni siquiera era de él, que lo confundió con el lápiz por parecerse mucho y que provoca un problema grande, y ya después se da cuenta de su error, y dice: *ah bueno me equivoqué!*- esos serían los mínimos y muchas veces los malos entendidos cuando ven a un niño hablando con otro y lo voltean a ver y dicen: *ah, es que está hablando de mí-*, cuando muchas veces no es cierto, son cosas que yo llamaría problemas infantiles, donde realmente el niño piensa otra cosa que en realidad no es y esos son los que se resuelven de manera inmediata y después se dan cuenta los niños, que muchas veces ellos piensan cosas que no son y que a veces deben tener un criterio más solvente o más verídico de las cosas que ven, y si lo llegan a asimilar, aunque sean pequeños (IH1).

Actos graves.

Sugieren situaciones que propician una intervención inmediata y estratégica del docente pues contienen un peligro inmediato o una amenaza potencial para los alumnos; en este rubro se habla de agresiones físicas o verbales, intencionales, que tienen el propósito de causar un daño al otro. Comprende conductas como tomar objetos ajenos, usar dispositivos sin autorización, así como la reiteración de estas conductas.

Un problema, un acto de indisciplina se podría considerar grave desde la experiencia que tengo, cuando a los alumnos ya se les llega a agredir físicamente, desde luego, también

verbalmente porque no hay un respeto a los derechos o a la integridad de la otra persona...cuando ya hay algún golpe, cuando ya hay alguna situación más delicada, entonces sí, es cuando ya es un foco rojo que definitivamente hay que reunir a las partes involucradas y pues, solucionarlo lo más rápido posible (IH3).

Muchas veces cuando un niño ofende a otro y éste reacciona de forma más violenta dándole un golpe, ya sea con su propia mano o con algún objeto que tenga en la mano, provocándole una lesión que puede ser un moretón o una pequeña herida, por muy mínima que sea, y esto ya se convierte en un problema mayor. En el caso de las niñas cuando una niña jala de los cabellos a otra, y este problema de una discusión, pasa a un problema mayor (IH1).

...una situación delicada puede ser...tengo una experiencia que recientemente alumnos de sexto grado tenían un celular. El celular estaba siendo manipulado dentro de los sanitarios de mujeres. Entonces para mí, en lo personal, puede ser delicado porque estas personas que tenían este dispositivo pudieron haber tomado algunas fotografías de otros menores en el baño haciendo sus necesidades, no sabemos con qué fin, pudieron haberlas publicado en una red social o únicamente para generar o reproducir lo que es el bullying dentro de la escuela, para mí eso es un caso delicado (IH3).

Un caso grave de convivencia, podrían ser los de connotación sexual, donde el niño, no nada más es el golpe en la espalda o en el brazo, sino que ya el golpe pudiera ser donde le afecte un órgano sexual, una parte genital y que este golpe al ratito tenga consecuencias biológicas el otro niño, que eso sería lo más grave que pudiera llegarse a dar. En el caso de las niñas, pues también sería cuando a veces reciben un mal golpe, que pudiera ser, no nada más en las partes genitales, sino también en la cabeza, donde ese tipo de lesiones tienen que llevar mayor tipo de atención... y es donde uno se alarma, y dice: bueno es que ya la violencia llegó a tal extremo, que ya no nada más es una grosería, un golpe, si no, ya es un golpe que va a lastimar al otro niño y que no es cualquier golpe, que muchas veces es con otro objeto, donde ya la lesión tiene muchas consecuencias, es donde serían los casos más graves...(IH1).

Los actos graves de indisciplina afectan la convivencia y cuando se presentan, son tratados y atendidos de varias maneras por el docente –maneras que más adelante se abordarán-, sin embargo cuando se repiten, cuando vuelven a ocurrir aunque ya hayan sido tratados, es decir, son

actos de *reincidencia*, que implican una situación delicada. Así lo afirma el docente IH3: “casos ya un poquito más delicados es cuando...algunos alumnos, específicamente reinciden en agresiones con sus compañeros y que yo ya lo abordé en el salón”.

En esta categoría de actos graves, por las características del impacto en el bienestar de los alumnos involucrados, participan los padres de familia. En este sentido, los docentes reconocen que la intervención de los padres da un giro a la situación:

... me dice la mamá de (...), que la otra mamá fué y le dijo: *que no, que su hijo, (que) no quiere saber que vuelva a suceder eso*, y es cuando ya se vuelve grave, entran los papás y se empiezan a reclamar entre ellos...ya se habían reclamado fuera de la escuela y entonces para mí, ya se están involucrando a más (IM2).

Con fundamento en las versiones proporcionadas por los docentes frente a grupo, ponemos especial énfasis en el acto de indisciplina que tiene que ver con acciones del alumno en contra del maestro, que pueden consistir en groserías, señas o actitudes y ser consideradas como faltas de respeto:

Pues primero, no sé, [al presenciar un acto de indisciplina en el grupo] como que me siento mal, porque ahora los niños en la actualidad, ya con tantos derechos, no es tan fácil que si tú le hablas un poco fuerte, pues que ellos te obedezcan, como que se ha perdido el respeto hacia el maestro; entonces yo nada más les digo, trato de que ese niño se tranquilice, digo: *haber dale ese objeto, que tienes?, que te pasa?, te pasó algo?, cómo te sientes?*, entonces el niño me dice: *bien*; pero el niño no reacciona como que esté bien, si no que le digo: *qué te pasa?*, no sé que suceda en su casa, la verdad... Si se ha perdido el respeto al maestro, ahorita los niños como son de 6, 7 años, si te respetan, si te obedecen; serían, así como niños de 10 años, les digo: *hoy vamos a ver por ejemplo las tablas* y hay niños que dicen: *yo no quiero hacer eso*, y yo les digo: *a ver, este es el tema que vamos a ver si y lo vamos a ver porque hoy nos toca, las operaciones básicas y debemos repasar las tablas* y hay niños que si dicen: *no lo quiero hacer*. Así, pero te lo dicen directo, retándote, y ya no es tan fácil decir, bueno que hago, mejor que se controle, a lo mejor algo le pasó en la casa y ya hasta tener que tranquilizarte tú también, para no caer en él: si también, que lo vas a hacer, o sea forzando: *ah, está bien hijo, tu nadamás escucha*. Y eso no sucedía antes, de que te dijeran: *no, es que no lo voy a hacer*. -Sí maestra, todos te decían: *si maestra*, como que había más disciplina o más respeto, pero ahora dicen: y mis

derechos y mis derechos. Y les digo: no pues sí, pero también tus derechos tienes también tus obligaciones. Así siento que por eso se ha faltado al respeto. Ahorita de los niños de 6 años, como son niños pequeños, si te obedecen, pero tienes que estarlo trabajando (IM2).

Como se observa, esas actitudes que toma el alumno hacia el maestro, son fuente de conflicto porque crean en éste, sensaciones, emociones, tensiones; y con esas actitudes el alumno actúa directamente en contrasentido de las indicaciones o acciones que el docente pretende realizar, construyéndose con todo ello, una barrera emocional que trasciende en el desarrollo de las actividades escolares.

Generalmente las actitudes que asume el alumno ante el maestro forman parte de una circunstancia específica por la que el niño está pasando, y que se manifiesta en las relaciones personales que establece tanto en casa, como en la escuela.

... cuando se habla con el padre de la situación e indisciplina que tiene el niño... unos reafirman: *es que a mí tampoco me obedece, solamente me obedece pegándole*, y le digo vea una cosa: yo no puedo pegarle, entonces tiene usted que trabajar la disciplina en casa para que respete a los demás, empezando por el maestro, que es el encargado de la responsabilidad del niño. En algunos casos llega a funcionar de manera inmediata y en algunos está en un proceso de que hay que citarlo varias veces para que el niño vaya entendiendo que debe de cambiar su disciplina...a veces a los niños se les establece bien lo que no deben hacer, los motivos, y es tanto su enojo que no lo reconocen y sí, dicen la grosería textual dirigida al maestro, que sería lo más mínimo, donde le dicen la grosería: *ah, es que el maestro...* y lo dicen, pero al ver que los demás niños dicen: *ah, es que ya se la mentó o ya le dijo una grosería, -oiga maestro mire cómo le está hablando el niño-*, y le dicen todos: *oyes estás mal, porqué le hablas así al maestro, es nuestro maestro, no permitimos que le faltes al respeto*; el niño, inmediatamente, se da cuenta que cometió un error, pero el problema no queda ahí, el problema es que cuando se habla con el padre de familia se le dice: *oiga pasó esta situación donde el niño no acepta las condiciones o la problemática o la solución que se le da al conflicto, se enoja y reacciona con groserías*, ellos manejan: *déjeme lo soluciono-*, pero el problema llega cuando, nuevamente se da un incidente y el mismo niño ya no le falta solamente al respeto al maestro de grupo, sino, ya es con el [maestro] de educación física, ya es con el maestro de guardia, ya es cuando

inmediatamente detectamos que el niño no tiene límites en el hogar, porque si ya se estableció una queja con el padre de familia, donde ofendió a su maestro titular y que ahora ya va con los demás maestros, obviamente el niño no tiene sentido del respeto porque sigue ascendiendo en su nivel de indisciplina y él ya tiene medido que como no tiene ninguna sanción en casa, no hay una enseñanza o consecuencia a esta conducta indebida, pues por eso sigue haciéndolo y es cuando se convierte en un problema para la escuela porque ya no va a respetar al maestro que esté enfrente de él (IH1).

Nos encontramos que los actos de indisciplina del alumno hacia el maestro, pueden convertirse en auténticos *casos* de indisciplina, en focos de atención que el docente debe manejar con acciones especiales puesto que los límites que junto con la escuela establecen, ya no son reconocidos por el alumno

...muchas veces los padres no reconocen que su hijo es un niño violento, que no tiene límites y lo más común que he encontrado que en este tipo de niños, en el hogar, la familia es violenta, donde la relación entre padre y madre es con violencia y con el hijo lo mismo, y si tiene hermanos, también, todo es violencia, por eso es que se le hace muy común reaccionar de esta forma, sin importar que sea su maestro; o sea, ya no tienen el respeto a ese límite y sí saben que de todos, [el] que menos le pueden pegar es el maestro, ellos mismos saben que el maestro está para su protección y sabe que es incapaz de levantarle la mano o decirle algo que lo sienta sometido...en el caso más difícil, es cuando los papás desisten de todo, dicen: *yo no puedo ayudarlo, no puedo hacer más* y se desaparecen y delegan: *ay es que eso es muy común en mi hijo* y al contrario, en lugar de parar esa conducta, la fomentan más porque [dicen]: *hay es que es como yo, es que es un niño que va a ser así*, y yo les digo: *es que debe controlar sus emociones, porque no puede reaccionar de manera violenta ante cualquier cosa por muy sencilla que sea*; poco a poco los padres se van alejando, se van alejando y dejan que el niño, que totalmente lo forme la escuela y allí es cuando hacemos una reunión en colegiado y monitoreamos al niño, donde no le permitimos que agrede a otro niño o que haga un acto de indisciplina, porque ya lo monitoreamos y cuesta mucho trabajo disciplinar a este tipo de niños (IH1).

Es de especial interés este punto debido a que las actitudes del alumno hacia el maestro tienen relevancia en el aula o en el lugar en donde se presentan y constituyen para el alumno un referente, de hasta donde pueden llegar, de hasta donde se pueden vulnerar los límites, hasta

donde llega el respeto hacia la persona, hacia el otro, hacia el adulto y sugieren acciones que pueden llegar a reproducirse en la comunidad escolar; por eso Gotzens (2006) señala la importancia del “aprendizaje por observación” que presencia el grupo, ante un comportamiento que, repercute negativamente en el desarrollo de la clase.

Para finalizar, es importante puntualizar que se observa que varias de las conductas señaladas por los docentes como *actos graves de indisciplina*, son actos de violencia; en consecuencia, en un primer momento podemos advertir que los docentes no distinguen con claridad entre indisciplina y violencia. Dejaremos este hallazgo para su tratamiento más amplio, en el capítulo de análisis.

Reacciones en el grupo frente a un acto de indisciplina.

Tabla 18.2. Reacciones en el grupo frente a un acto de indisciplina

<ul style="list-style-type: none">a) Interrupción/suspensión de la actividad académica.b) Sorpresa, asombro de los alumnos.c) Involucramiento de los alumnos (participan o se alejan).
--

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3

A continuación, nos concentramos en la relevancia que tiene un acto de indisciplina en el aula. Es evidente que los actos de indisciplina que se originan en el aula tienen repercusión en el desarrollo de las actividades y así lo identifican en sus experiencias docentes los maestros entrevistados:

...un acto de indisciplina interrumpe la actividad académica, interrumpe la secuencia y aquí es donde el docente debe de dar al tiempo para resolver el problema, porque no se puede trabajar en un ambiente donde hay indisciplina, donde hay agresiones verbales o dónde llegan a darse de manera física; entonces al no darse esa atención al aprendizaje, se tiene que interrumpir y muchas veces pueden ser 5 minutos pueden ser 10 minutos de diálogo para que los niños se tranquilicen y entiendan la problemática, porque si se les llega a dar la orden inmediata de: *siéntate, deja de estar molestando* y esto, muchas veces no surte efecto, porque inmediatamente el otro niño va a esperar a que el otro se descuide para poderse desquitar. Entonces lo que realmente conviene en ese momento es cerrar la problemática y hacerle saber que en realidad a la escuela se va a convivir, se va a

respetar, se va a aprender valores y no a generar problemas, pero eso tiene que ser de manera constante y en realidad se interrumpe, en primera la armonía grupal y también la actividad académica que al final de cuentas, cuándo se resuelve el problema, nuevamente hay que retroalimentar la actividad para que los niños entiendan lo que van a realizar (IH1).

Es evidente que cuando sucede un acto de indisciplina al interior del grupo, la reacción más clara que observan los maestros entrevistados, es que la actividad académica que se estaba desarrollando, se interrumpe durante un tiempo, que puede ser, de algunos minutos o decenas de minutos dependiendo del acto; asimismo señalan que los alumnos muestran asombro al presenciar un acto de indisciplina que se suscita en el salón de clase. Éste los influye y origina que algunos alumnos se involucren en el suceso de dos maneras: participan [avisando al maestro lo sucedido, mediando, o integrando a los participantes del hecho] o se alejan, permaneciendo como espectadores pasivos, entonces, en los alumnos genera situaciones características que se expresan de diversas maneras.

“[los alumnos al presenciar un acto de indisciplina]...algunos de ellos se meten a participar, algunos de ellos se alejan y a veces ellos me dicen: *realmente, él fue el que empezó y su acción fue está, y por eso él se molestó y reaccionó*; y muchos de ellos, llegan a mediar (IH1).

Algunos alumnos a los que se les está llamando constantemente la atención, ya llegan a tomarlo como algo normal, a veces incluso, cuantas veces más hagan enojar al maestro, es un logro, es como un triunfo para ellos. Pero para los que son más correctos, para los que son alumnos más disciplinados, si se quedan, yo creo, que un poco asombrados por la actitud que muestran sus compañeros, ya que ellos tal vez, tienen esa necesidad o son incitados a la indisciplina (IH3).

Las amplias concepciones docentes contenidas en esta categoría nos señalan acciones que implican una interrupción hacia otros individuos y al trabajo académico en el aula y que se presentan en una extensa variedad, formando parte de la cotidianidad. Estos actos acaparan fuertemente la atención del docente debido a su trascendencia para la convivencia de los integrantes del aula.

4.4 Procedimiento para la atención de actos de indisciplina

Tabla 19. Procedimiento de atención de actos de indisciplina en la estructura escolar

<ol style="list-style-type: none">1. Se atienden al interior del grupo por el profesor-alumno(s)<ol style="list-style-type: none">a) Discusiones por temas infantiles o confusiones.b) Percances accidentales sin intención: golpes, tocamientos, derramamiento de líquidos, tirar objetos.c) Agresiones verbales o físicas que los involucrados enteran al padre.d) En general, los actos no graves.2. Se atienden en otro nivel dentro de la comunidad escolar: director del plantel, u otros<ol style="list-style-type: none">a) Agresiones físicas o verbales con antecedentes del mismo tipo.b) Inconformidad de padres de familia con la resolución de un problema.c) En general, los actos graves.3. Se atienden en instancias externas al plantel: supervisión escolar, dirección operativa<ol style="list-style-type: none">a) Inconformidad de padres de familia con la resolución de un problema por parte de la direcciónb) Cuando el problema persiste, pese a las medidas tomadas por las instancias previasc) Quejas por las actuaciones del docente en el manejo de un problema.

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3

Se enuncian los actos de indisciplina que son atendidos por algún miembro de la comunidad escolar: docente, directivos, personal de apoyo a la educación, o por otra instancia, y se han organizado de la siguiente manera: se atienden al interior del grupo, por el profesor-alumnos; se atienden en otro nivel dentro de la comunidad escolar: director del plantel, u otros y, finalmente cuando: se atienden en instancias externas al plantel: supervisión escolar, dirección operativa.

1. Se atienden al interior del grupo por el profesor-alumnos.

Suponen la presencia del docente y él o los alumnos –hombres y mujeres- involucrados, y se resuelven casi de manera instantánea, toda vez que no son actos complicados o difíciles de tratar porque no implican un daño intencional a la integridad o propiedades de los alumnos, sino meros errores de apreciación o imprecisiones, donde no se observa mala fe de los alumnos que

intervienen, quienes están dispuestos y muestran instantánea voluntad para resolver y aclarar la situación:

...un nivel que se queda entre maestro y el alumno es precisamente las confusiones, donde dice el niño: *es que me agarró mi resistol sin pedir permiso y me enojé y le dije de cosas-*, le digo [el maestro]: *pero yo voy a hablar con él-*, donde el otro niño pide las disculpas y le digo: *bueno oye, van a seguir siendo amigos?* [y contesta el niño] *sí maestro-*. Es el primer nivel, donde el niño lo resuelve y a veces ni siquiera lo llega a comentar en su casa, sabe que es algo que se llegó a dar. Otro ejemplo es cuando confunden un objeto personal con el de otro niño, dice [el niño]: *es que me robó este objeto-* y se aferran cuando se les dice: *ah, bueno revisa bien tus cosas-* y encuentran el objeto que pensaba que le habían robado, y dice [el niño]: *ay es que me equivoqué, maestro discúlpeme* y le digo: *conmigo no, es con el niño, porque le estás diciendo algo que no hizo-* y se queda este problema ahí resuelto (IH1).

Se observa que las confusiones representan el origen de conflicto en la convivencia del aula e implican, la mayoría de veces la participación del docente para que por medio del diálogo, se supere, aunque en ocasiones, los propios alumnos dimensionan las características del conflicto y lo resuelven:

...cuando los niños llegan a una discusión muy grande, simplemente por una goma, por un lápiz, que muchas veces es un error de un niño, discute por un lápiz que ni siquiera era de él, que lo confundió con el lápiz por parecerse mucho y que provoca un problema grande, y ya después se da cuenta de su error y dice : *ah bueno me equivoqué-* esos serían los mínimos y muchas veces los malos entendidos cuando ven a un niño hablando con otro y lo voltean a ver y dicen: *ah, es que está hablando de mí-*, cuando muchas veces no es cierto, son cosas que yo llamaría problemas infantiles, donde realmente el niño piensa otra cosa que en realidad no es y esos son los que se resuelven de manera inmediata. A veces discuten por temas [que] yo llamo muy infantiles, donde ellos debaten un tema y terminan peleados, por ejemplo: se da mucho en los niños del fútbol...[y comentan]: *verdad maestro que el equipo mejor de fútbol es el América...verdad que no maestro... verdad que el mejor es el Cruz Azul-* y lo platican con una ira, y yo les digo: *hay una cosa que deben aprender, siempre cada año va a ganar un equipo distinto-*, y la otra: *dentro del juego también si se portan mal, salen expulsados porque la violencia en un*

juego se sanciona con una expulsión y te quitan el juego; entonces eso es un juego nada más, cualquier día puede ganar el otro equipo y no siempre va a ser el mismo- y se termina la problemática porque comprenden que es un juego y que realmente lo que importa es la convivencia (IH1).

Notamos que el docente atiende los actos de indisciplina que son resultado de confusiones o diferencias de opinión; asimismo aquellos actos, motivados por percances meramente accidentales, sin intención del alumno causante, aunque su resultado sea evidentemente dañoso:

...hay niños que sin querer pasan y le pegan a [otro] niño, por ejemplo me dice: mira maestra, es que me pegó, y le digo: vamos a ver...fue adrede, o fue un accidente, o fue sin querer? a ver dime la verdad-; y me dice: no maestra, es que fue sin querer [y le contesto] -bueno, pues hay que tener cuidado hijo, porque eso, puede suceder que pase a mayores y lastimes a tu compañero, causarle un problema más grave, y que se puede controlar-; y ya nada más platicando con el niño: no, mira, mi hijo, no debes de hacer eso. O que me dicen: mire maestra, es que él tiró la leche allí. Les digo: haber, la leche es para tomarse, y deben de respetar porque es un alimento que se les está dando a bajo costo, entonces deben de tomárselo, y además es para alimentarse. Bueno, pero me dicen: es que me lo echó adrede maestra, mire mi mochila, y le digo: pero ya no va a volver a suceder verdad hijo, fue sin querer o fue adrede?, dime la verdad.- [y el alumno contesta]: no maestra, es que sabe que, se me cayó sin querer porque hice el popote así... –entonces, no quiero que vuelva a suceder, le digo-, y como que van entendiendo; eso siento que no es grave, porque se va atacando allí mismo, allí lo resuelvo con los niños y ya no llamo a la mamá (IM2).

Hay ciertos actos que suceden en el aula y que pueden resultar intrascendentes, sin embargo, llegan a saberse por el padre de familia, motivando un encuentro quizá informal entre el maestro, él o los alumnos participantes y los padres de familia para dialogar, entender y aclarar lo ocurrido:

Los problemas que ya trascienden con el padre de familia es cuando a veces llega a ver una discusión entre dos niños, se llegan a agredir, el niño regresa a su casa y le dice a sus papás: *oye es que el niño tal me agredió verbalmente o físicamente*, y al otro día va el papa, dónde se tiene que arreglar con el padre de familia y explicar el motivo, por qué se dio y cómo se resolvió. Muchas veces quedan convencidos o ellos piden que esté presente

el otro Padre de familia para establecer un acuerdo de respeto mutuo y ahí quedaría ese nivel de problema. (IH1).

Así como el docente aborda actos, cuyos protagonistas son algunos alumnos; aquellos actos en los que participan muchos alumnos, o un porcentaje grande del grupo; son atendidos y resueltos de manera especial:

...he tenido varios casos dentro del grupo que les he dado solución. Los alumnos normalmente en educación física tienden a jugar, pero ellos al momento de estar jugando, cuando pierde un equipo no aceptan esa derrota, entonces ellos siempre quieren ser ganadores, no han aprendido a que también en un juego se pierde. Entonces eso empieza a generar un poco de desorden entre ellos en el patio... entonces ese pequeño detalle lo llevó al salón y platico con los alumnos acerca de la importancia de seguir las reglas que se les está compartiendo para que el juego lo puedan desarrollar de una manera satisfactoria. Cuando esto no sucede o cuando esto ya es en repetidas ocasiones, pues entonces si tomamos otra medida, como por ejemplo suspenderles el juego que a ellos más les gusta. Estoy hablando desde el aula, desde la decisión del maestro de grupo con el maestro de educación física, entonces se suspenden las actividades en el patio y se trabaja dentro del aula con material. Los [maestros] de educación física tienen materiales, juegos didácticos, juegos de mesa y pues se trabaja ahí mismo en el espacio para que los alumnos puedan reflexionar un poco y en las siguientes clases se comprometan a participar de una mejor manera (IH3).

De los actos de indisciplina que son abordados y resueltos en el salón de clase por el docente, alumnos y eventualmente con la participación del padre de familia, se desprenden varias características: 1) se tratan principalmente aquellos actos de indisciplina que hemos identificado como *no graves*, 2) la necesidad de la participación docente, de la intervención del maestro como mediador, quizá interlocutor, que propicia e introduce el diálogo en el conflicto y con ello canaliza el motivo de la desavenencia hacia un acuerdo, hacia el camino de la conciliación entre los participantes, de manera que, aunado a la disposición y voluntad de las partes -alumnos involucrados y ocasionalmente padres de familia-, se llega de manera inmediata a un buen término del conflicto generado por un acto de indisciplina.

2. Se atienden en otro nivel dentro de la comunidad escolar: director del plantel, u otros.

La intervención de algún miembro de la comunidad escolar distinto al maestro es la materia de este apartado. Principalmente, estamos hablando del (la) titular de la dirección del plantel, o eventualmente del (la) subdirector(a). Sucede su intervención después de que el maestro titular del grupo ha tenido conocimiento y los actos de indisciplina continúan, es decir, son reiterados y similares con él, o los mismos protagonistas:

...el nivel más grande es cuando se da un problema que puede ser entre los mismos niños del mismo grupo o de otro grupo cuando se llegan a agredir, llegan a los golpes pero cuando el papa se queja y dice: *es que siempre es lo mismo con este niño, no hay solución desde años anteriores y no le pasa nada-*, entonces piden hablar en la dirección escolar ...y es cuando ya interviene la dirección escolar y se establecen acuerdos...y compromisos para ir midiendo en cada momento la situación del niño (IH1).

...Pues yo voy con la directora, ya de plano, si veo que no: [le digo] *pues sabe que maestra, está sucediendo esto*, y ya me dice: *vamos a ver*, porque ella si interviene, si ayuda mucho y ya, pues, mandamos a llamar a la mamá, se platica, y si toma nota la directora, ella los hace firmar (IM2).

...casos ya un poquito más delicados es cuando, algunos alumnos específicamente, reinciden en algunas agresiones con sus compañeros y que yo ya lo abordé en el salón. Cuando esta persona reincide, sigue cometiendo las mismas faltas, los mismos actos de indisciplina, entonces sí, ya solicitó la intervención de la subdirectora académica; la finalidad de su intervención, [es] para que la maestra platique también con el padre de familia y yo creo que por una jerarquía o por la presencia que debe tener esta figura de la dirección; el padre de familia, pues debe entrar o hacer uso de razón y ser conciente de que al alumno, ya se le habló una vez o ya se la han hablado varias veces y que si se le ha llamado varias veces la atención, es porque debe atender esa prioridad ahora, antes de que sea demasiado tarde (IH3).

Es evidente que la reincidencia en la realización de actos de indisciplina implica en automático, un pronunciamiento colegiado en el que interviene por lo menos el docente titular y la dirección del plantel, quienes actúan en conjunto para acotar la situación que se ha convertido ya en un problema potencial e implica un desafío.

...el problema llega cuando nuevamente se da un incidente y el mismo niño ya no le falta solamente al respeto al maestro de grupo, sino, ya es con el de educación física, ya es con el maestro de guardia... ahora ya va con los demás maestros, obviamente el niño no tiene sentido del respeto porque sigue ascendiendo en su nivel de indisciplina ...y es cuando se convierte en un problema para la escuela porque ya no va a respetar al maestro que esté enfrente de él y es cuando inmediatamente se tiene que intervenir de otra manera estableciendo acuerdos y compromisos, ya manejando lo que es el Marco de la convivencia, donde los reportes ya no se quedan solamente con el maestro de grupo, sino que pasan a la dirección escolar, porque el problema ya está afectando a varios maestros (IH1).

Por otra parte, aunado al papel del docente, la participación del padre de familia en el tratamiento del conflicto es trascendente y es factor para facilitar la resolución o bien, para abrir una nueva instancia.

...[los papás] ya se habían reclamado fuera de la escuela y entonces para mí, ya se están involucrando a más [personas] y digo: *pues no, vamos a tratar de que esto se calme...señora por favor, hable con su niño y yo aquí también la voy a apoyar y también la directora-* y ya allí se le dió intervención a la directora (IM2).

La intervención de la dirección escolar en la resolución de un acto de indisciplina que ha derivado en un conflicto, en un problema; es una vía que en determinados casos no resulta suficiente para concluir el asunto, abriendo las puertas para que el problema busque respuestas en otra instancia.

...la intervención de la dirección escolar va a depender mucho de la [propia] dirección, hasta qué tanto puede llegar a resolver el problema, porque por ejemplo, aquí este caso ya ha llegado a la dirección escolar y no ha habido ningún cambio, el niño sigue en la misma situación...[y] este niño ya también le falta al respeto a los maestros y en realidad no ha mejorado, sus momentos de mejoría son muy pocos (IH1).

Llama la atención que cuando el acto de indisciplina, continúa y se hace extensivo a nuevas personas o crece en intensidad, se convierte en un auténtico problema institucional que deja la impresión de que la escuela ha sido rebasada, por un integrante, que no ha encontrado límite a sus actos, poniendo en peligro la convivencia del aula y del centro educativo en general.

3. *Se atienden en instancias externas al plantel: supervisión escolar, dirección operativa.*

Los actos que fueron atendidos dentro de la escuela y que no lograron la satisfacción de las partes involucradas, escalaron a la supervisión escolar, o incluso a la Dirección operativa de educación primaria:

... y se ha pasado a otras instancias también, pero eso ya es cuando los padres de familia no están de acuerdo principalmente, con alguna solución que se les proponga en la dirección, es cuando deciden ellos también ir a la supervisión, pero todo esto, pues lo vamos soportando con las notas que nosotros vamos tomando dentro del aula y sobre las conversaciones que tenemos con los padres de familia. (IH3).

...y ya en casos muy extremos, que son los de mayor nivel, es cuando la situación [que] se llega a dar entre niños, que al ratito pasa entre padres de familia y es cuando meten quejas en otra instancia, donde los papás no llegan a ceder en la negociación y quieren automáticamente que el niño agresor ya no esté en el plantel, bajo la condición que sea, siendo que probablemente sea la víctima o sea el agresor, para ellos no hay otro remedio más, que salga esta persona y que haya un sanción, y también piden muchas veces,-que es lo más triste-, que hasta el mismo maestro sea sancionado por no haber intervenido en esta problemática...me ha tocado ver casos que si son lamentablemente muy tristes, inmediatamente pasan a la zona escolar, que pues, muchas veces se llegan a negociar con la zona escolar y se llegan a mediar; [y si no es así] pasan a las direcciones operativas donde el área jurídica interviene y si el maestro tuvo, [o] digamos cometió algún error en esta negociación, muchas veces lo retiran del cargo del grupo por omisión. Ya en casos muy extremos me tocó la experiencia de ver cómo un maestro compañero...al salir del plantel fue arrestado por la policía judicial, fue llevado a hacer ciertas declaraciones sin derecho a un abogado y donde el maestro terminó preso en un reclusorio. Cuando se dió el proceso de averiguaciones, esto tardó y se llevó un lapso de 5 años donde el maestro permaneció preso. Otros casos que me ha tocado saber, es donde van las quejas, interviene la Comisión Nacional de Derechos Humanos y automáticamente a las

maestras, se les ve...que fueron producto de una situación problemática que no supieron mediar, y lo más común que me ha tocado ver es, cuando se da una agresión entre niños y el maestro no llega a intervenir, al maestro es al que retiran el grupo y sí, sí se afecta pues, prácticamente la integridad del maestro porque muchas veces a lo mejor no se le dieron los elementos que tenía que tener para resolver este conflicto o muchas veces no se le dió la oportunidad de llegar a mediar y establecer acuerdos. Simplemente los padres quisieron una solución inmediata y hacen los llamados buzones escolares o meten quejas en otras instancias sin antes averiguar o ver los dos puntos de vista de la problemática (IH1).

De las manifestaciones docentes recabadas en este apartado, observamos que cuando el tratamiento de un problema derivado de un acto de indisciplina escapa del control *interno* de la escuela, se convierte en una situación con altas posibilidades de tener un impacto en el desarrollo profesional y laboral del maestro frente a grupo y aún del director(a).

4.4.1 Acciones docentes en la atención de actos de indisciplina.

Tabla 19.1 Acciones docentes para la atención de actos de indisciplina

<ul style="list-style-type: none">a) Inmediatamente utilizar la voz afirmativa de detener el actob) Diálogo formativo individual para tranquilizar a las partesc) Pedir al alumno que vaya a caminar fuera del salón para que se calmed) Registro de sucesos/incidencias en un formato, para llegar a acuerdos académicose) Espacio de reflexión grupal.
--

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3

Esta subcategoría revela las actitudes y acciones *in situ*, que los docentes aplican frente a un acto de indisciplina, dando cuenta de sus saberes pedagógicos y experienciales en el manejo de conflictos:

Inmediatamente con la voz afirmativa de detener, dependiendo la magnitud de este acto de indisciplina. Y después entró con el diálogo, que eviten hacer ciertas acciones, porque

pueden provocarse accidentes, pueden lastimar al otro compañero y al ratito el problema crece; la otra, les doy la formación de decirles: *bueno creo que en lugar de agredirse, ofenderse porque no lo manifiestan de otra manera, qué es intercambiando ideas, hablando a lo mejor de sus equipos, hablando de algo en común que los ayude a establecer armonía y no que terminen teniendo conflictos*. Ahora muchas veces cuando me toca ver alguna agresión inmediatamente, si llegó a separar y les hablo: *no tienes por qué pegar, dime qué te pasó*. Cuando me dicen, escucho a ambas partes y les digo que el error de cada uno y que no deben ser así porque esto está provocando un problema. Y la otra les digo: *realmente si tienen algún problema con él* y lo que me contestan es que no, simplemente me molestó esta vez y bueno [les digo] *porque no dices me molesta qué me digas esto-* y ya inmediatamente los niños se van tranquilizando y siempre que terminamos este problema yo les digo: *pues entonces discúlpate con él porque esto no debió de hacerse-* y automáticamente los niños entre ambos se piden disculpas y el problema se deja en ese momento resuelto (IH1).

...pues también depende mucho del tipo de problema que surja, [de] la cantidad de alumnos que se vean involucrados, si es una persona que está un poco inquieta por alguna razón generalmente, lo que hago primero es pedirle que se esté quieta, que se controle, que permanezca en su lugar. Si esta persona está fuera del mismo, si esta persona no quiere trabajar, entonces le pido que sin ningún problema, sin ninguna condición, lo invité a que salga del salón y que se vaya a dar una vueltecita para que se despeje un poco...si esta persona lo hace, lo que yo tengo que hacer es acercarme a la ventana para poder ver que la persona efectivamente salió o fue a tomar agua, o realmente fue a darse la vuelta que le pedí al patio, a lo mejor hasta ocupó esa oportunidad para poder ir al sanitario. En otros casos lo que puedo hacer es llamar al alumno al escritorio o invitarlo a que salga del salón para poder atender el caso de manera particular e invitarlo a que haga un esfuerzo por cumplir con las actividades que se le han propuesto para que no se vea afectado sobre todo la calificación ... yo creo que ya un tercero, cuarto paso, es cuando el alumno a pesar de que se platicó con él, pues entonces no hizo caso, no atendió a las propuestas o a los consejos que le dio el maestro, entonces es cuando se gira un citatorio al padre de familia para que, a la brevedad se pueda presentar, eso ya es avanzado, ya cuando el proceso ya va más avanzando, pero sobre todo primero es hablar con el

alumno, tratar de negociar con él para que, se comprometa con su propio trabajo y en caso de que no, pues son las otras medidas que se van tomando...(IH3).

...pues trato de primero decirle a ver espérame, de platicar con los niños, le digo al niño que tomó el objeto, por ejemplo: *haber trata de dárselo por favor o espérate ahorita él te lo va a dar, solito va a reaccionar y te lo va a dar hijo, siéntate por favor*, para que no estemos con este tipo de situaciones y ya como lo vuelvo a reiterar, pues ya el niño pasado un momento, como que ya reacciona y le devuelve el objeto y como que ya se soluciona por el momento la situación, porque el niño vuelve otra vez a tomar otro objeto de otro niño, no el mismo, pero ya dice que es de él entonces, otra vez le digo: *haber tranquilo, no le hagas nada, él te lo va a regresar solito, sino a la salida lo vamos a hablar con la mamá y él te lo va a regresar*, pero antes de salir o pasados unos minutos, el niño va y lo da (IM2).

Las acciones docentes frente a un acto de indisciplina son instantáneas, oportunas y consecuentes con el acto que se realiza. Demandan del maestro estar atento a lo que sucede en el aula, a las interacciones entre los alumnos para identificar el momento en que surge el acto de indisciplina y se genere su respuesta en consecuencia. Como hemos revisado, las acciones docentes tienden a establecer control sobre la situación, evitar problemas y cumplir con el propósito de trabajo que se espera de la jornada.

Dentro de las acciones que emprende el maestro, tiene especial importancia el registro escrito de lo sucedido, como una constancia histórica del hecho, una memoria que tiene la función de reconocer el acto y eventualmente comunicarlo en una reunión extraordinaria al padre de familia o a las autoridades directivas del plantel:

...tenemos una bitácora en donde nosotros vamos registrando los problemas que se van presentando en el grupo y la manera en que los hemos solucionado. Los acuerdos a los que hemos llegado, ya sea únicamente con el alumno o si algún padre de familia llega también al salón, se le atiende y tomamos los acuerdos allí mismo en el grupo (IH3).

...pero inmediatamente con el primer golpe, en la salida yo los espero y les platico lo sucedido a los padres y los niños también dan su versión [del] por qué reaccionaron y automáticamente, eso me va a ayudar, porque los niños dicen las cosas como son: *es que él me dijo esto y no me aguante y yo le pegué de esta manera* e inmediatamente me firman mi reporte por escrito de lo que les digo: *si maestro estoy enterado voy a*

colaborar con usted para que el niño sea más tolerante, la otra parte me firma igual y automáticamente me dan el apoyo de seguimiento (IH1).

El diálogo individual es una acción recurrente para atender los actos de indisciplina, la comunicación directa con él o los alumnos involucrados; de igual manera el diálogo general con el grupo, constituye una actividad que busca la reflexión colectiva:

De alguna manera muchas veces en el grupo he tenido que suspender alguna actividad para darle prioridad a un espacio de reflexión en los alumnos. No puedo aferrarme a un propósito, a una meta si los alumnos no están dispuestos a cooperar para alcanzar esa meta. Entonces si he dejado algunas actividades de lado y he reflexionado con los alumnos hasta por 20, 30 minutos y si no es que hasta más tiempo, haciéndoles ver que esas actitudes no nos van a llevar a nada bueno (IH3).

...otro elemento muy importante para fortalecer la disciplina, es cuando se establece un tiempo para dar una asamblea, aunque sea muy mínima de 5 minutos [le digo al grupo]: *oigan, tengo este problema, me acuerdo de un niño, que le gusta hacer esto, ustedes que opinan, está bien o está mal?*, al dar sus opiniones los niños, pues, el niño que cometió el error, va reflexionando y se va dando cuenta de que no [solamente] es la idea del maestro, sino que es una idea en común (IH1).

Hemos visto como los actos de indisciplina juegan un importante papel en el desarrollo de la jornada escolar. La influencia que tienen en el normal desarrollo del trabajo académico, los vuelve un punto crítico. Su presencia, estimula el desarrollo de habilidades y una amplia gama de recursos docentes para identificarlos, abordarlos y darles solución con el propósito de preservar el control de grupo, evitar problemas y desarrollar de manera adecuada las actividades escolares. El docente no puede soslayarse de los actos de indisciplina y el conflicto que ellos pueden ocasionar; más aún, debe estar consciente de su trascendencia en la convivencia y consecuentemente, en el aprovechamiento académico de los alumnos.

4.5 La aplicación de medidas disciplinarias

Tabla 20. Medidas disciplinarias

<ul style="list-style-type: none">a) Celebrar un acuerdo individual con el alumno.b) Solicitarle al alumno trabajo especial con relación a un valor.c) Trabajo durante el recreo, con acompañamiento.d) Dar intervención a los padres de familia.e) Recalcar diariamente al alumno, cómo se va a portar, utilizando frases motivacionales.f) En caso de reincidencia, dar vista a la dirección escolar para que se tomen otras medidas disciplinarias que pueden ser: vigilancia estrecha continua, cambio de grupo, orientación profesional, asignación de responsabilidad al interior de la escuela, cambio de escuela.
--

Nota. Elaboración propia con base en la información proporcionada por los informantes IH1, IM2, IH3.

Se refiere a las medidas que los docentes aplican al alumno –hombre o mujer- como consecuencia, por haber realizado un acto de indisciplina.

Inmediatamente tiendo a hablar con los dos niños, en primera, si es una pelea, los separó, controlo al resto del grupo con un trabajo y me salgo del salón a platicar con los dos, que me platiquen que es lo que le pasa a cada quien y porque reaccionaron, si veo que la magnitud no es más grande en ese momento, yo les digo saben que: *vamos a trabajar en el recreo, nos quedamos los tres y van a estar conmigo porque eso no es correcto-*, pero al final de la jornada automáticamente saben que yo me voy a esperar a que entre su papá, su mamá, y les doy a conocer el incidente (IH1).

Construir acuerdos con los alumnos involucrados, implica utilizar el diálogo, propiciar un intercambio de opiniones con varios propósitos: identificar los efectos negativos de su conducta, comunicarle la medida que el profesor ha determinado como consecuencia natural de la conducta desplegada y que puede coadyuvar a que surja la reflexión en el alumno y con ello evitar que se vuelva a repetir. Destaca la acción de informar al padre de familia como una medida que agrega formalidad y cierta legitimidad al procedimiento: “la participación del padre de familia, es algo importante no debemos dejar de lado, la participación del padre de familia ante la resolución de un problema de indisciplina” (IH3).

... siempre al padre de familia se le informa lo que hace su hijo, desde un rasguño, desde una ofensa verbal, desde una mala expresión, se le informa: *su hijo tuvo esta expresión, esta conducta y lo invitamos a que hablé con él para que no tenga mayores problemas dentro de la escuela* (IH1).

El docente, haciendo uso de sus saberes experienciales y pedagógicos establece las medidas disciplinarias que considera prudentes de acuerdo con el acto desplegado por el alumno, sus consecuencias y características propias. De las experiencias docentes se observa que una medida recurrente es pedirle al alumno que se exprese en relación con el valor que omitió en su conducta:

Para mí una medida disciplinaria es, que si el alumno golpeó o agredió a una persona, para contraatacar ese problemita, pues le solicitaría al alumno que preparara un trabajo que tuviera que ver con el respeto. Esto lo va a hacer dependiendo también. Lo puede hacer sólo el alumno o solicitar también el apoyo del padre de familia. Esto lo hago con el propósito de que el alumno y el padre de familia sean conscientes de lo que se ha cometido y así de esta manera, el padre de familia en casa pueda reforzar ese valor al que se ha faltado, el que se ha omitido en ese momento. Para mí pues, de esa manera es como aplicaría una medida disciplinaria (IH3).

...dependiendo del nivel de problemática o agresión que se haya dado, la sanción conmigo es de que me tienen que presentar un trabajo, que va enfocado a esa agresión, por ejemplo si es una agresión verbal tiene que decirme en una exposición porque no se deben decir groserías y qué problemas puede ocasionar para el niño, es difícil pero le doy 2 o 3 días para que me presente ese trabajo... también se lo hago saber a sus papás: *el niño tuvo esta problemática, el niño me tiene que presentar este trabajo, delante de los demás porque ahora tiene que fomentar este valor para sus compañeros* (IH1).

Otra medida que utilizan los maestros, tiene que ver con el uso estratégico y consistente del diálogo con el alumno involucrado:

...yo creo que aquí es más la orientación y recalcarle día a día después del problema: *cómo te vas a portar?- , ah, bien maestro-,...entonces yo espero que te portes bien y que el día de hoy sepas convivir-* y le digo las frases emotivas: *pues échale ganas que tengas un excelente día, y que el día de hoy sea un día excelente para todos-* y que estas frases me ayudan a que los niños se vayan auto regulando y controlen sus emociones (IH1).

... otra cosa muy importante es el diálogo asertivo: reconocerle al alumno o hacerle al alumno ver sus errores para que los pueda reconocer y también él mismo alumno sea quien, una vez que haya reconocido ese error, pues también establezca algunas propuestas

para solucionarlo. De esa manera es como día a día vamos haciendo el esfuerzo para establecer una disciplina adecuada dentro del aula (IH3).

Las medidas disciplinarias responden a determinado tipo de actos. Se observa que para efecto de las reincidencias, las medidas son de diverso tipo:

...si hay una reincidencia, entonces ya el reporte si se manda a la dirección escolar donde se informa que el niño agredió a otro niño de forma física o verbal, se levanta el reporte por escrito, lo firma el padre, se hace de conocimiento de la directora para que en un momento, si él vuelve a reincidir, se tomen otras medidas disciplinarias, que por ejemplo ya serían donde aparte de ser el trabajo que se le llegue a pedir, pudiera ser que el niño tenga que hacer más actividades que regulen su conducta, y muchas de ellas son enfocadas a que siempre debe estar con un adulto, que en este caso sería mi persona, todo el tiempo en monitoreo, que es no dejarlo solo en el salón, siempre me acompaña a los lados que yo voy como apoyo; [le digo]: *ayúdame con esta lista, ayúdame con este material*, para que el niño se vaya controlando y esto también ha funcionado (IH1).

Destaca el involucramiento total del docente con la aplicación de las medidas disciplinarias y el esfuerzo que le demanda para identificar permanentemente las acciones y actitudes del alumno a quien se le aplica la medida. Entonces, la actitud con la que continúe él o los alumnos involucrados, serán la base de la aplicación de otras medidas; las que serán cada vez más impactantes en el *statu quo* del alumno:

...en los casos difíciles de los niños que reinciden constantemente en actos de indisciplina, aparte de los trabajos que se les llega a dar, [en] algunos casos lo que llega a funcionar es cuando se les realiza un cambio de grupo y se les cambia totalmente el contexto. Aunque los llegue a conocer como compañeros de escuela, [a otros alumnos] de recreo, es muy diferente la dinámica que se da dentro del grupo y muchas veces empieza a dar dos resultados: uno es que llegan a cambiar al darse todo un contexto distinto y la otra, cuando el niño sigue reafirmando esa conducta de indisciplina, el padre se llega a dar cuenta que en realidad no es el maestro, no son los compañeros, sino que es el mismo niño que está teniendo esa problemática y reincide, y es cuando los padres ya muestran mayor apoyo para resolver esta problemática (IH1).

La aplicación de medidas disciplinarias tiene un carácter dinámico que pretende que el alumno modifique las actitudes que causan conflicto e identifique la responsabilidad y el respeto hacia el otro, utilizando como *medio o instrumento* de responsabilidad, un espacio, o un ser vivo:

Otra situación que se le llega a dar al niño es cuando: daño que provoque tiene que tener una responsabilidad y una de ellas es que contribuya a la conservación de las instalaciones ya sea en su higiene, en su aseo o en la contribución de las áreas verdes, de dónde lo que más ha funcionado es: se le asigna un ser vivo, donde él debe de cuidar, que puede ser un árbol, una planta o un jardín, donde él se hace responsable de esa área y que tiene que cuidarla. Él debe ser una persona totalmente tutora de ese ser vivo y muchas veces los niños llegan a cambiar esa actitud porque tienen un compromiso, ya no con un compañero, sino con un ser vivo distinto, el cual depende totalmente de ellos y también llega a funcionar (IH1).

El papel de los padres es muy importante en el proceso de lograr la concientización del alumno. Hay situaciones donde la medida disciplinaria requiere la disposición del padre porque resulta fundamental para atender específicamente las actitudes del menor:

...cuando los papás llegan al límite dicen: *bueno yo también, ya no lo puedo controlar*- es cuando ya se pide ayuda más profesional, si es que los papás tienen ese interés de apoyar a sus hijos, pues sí se les canaliza, digamos se les manda, se hace el reporte, a veces llega a intervenir en el caso de que exista UDDEI, pero si no, a veces con la misma dirección escolar se canalizan a atención psicológica y muchas veces los papás acuden a las citas, los orientan y mejoran estos niños, y si van saliendo, ha habido cambios con estos niños (IH1).

...ya en casos muy difíciles, es cuando se le llega a pedir –que yo sí me he enterado, donde a los padres se les pide-, que realmente busquen otro contexto escolar, totalmente con otro ambiente de niños, otra escuela, donde el niño a lo mejor tenga la oportunidad de cambiar; eso sí se ha llegado a dar (IH1).

Hemos observado cómo la aplicación de medidas disciplinarias es una actividad que demanda del maestro un conjunto de habilidades, saberes pedagógicos y experienciales con el propósito de evitar conflictos derivados de actos de indisciplina y motivar la reflexión del alumno sobre las consecuencias que éstos producen. Evidentemente esta aplicación implica un desafío para el docente y la institución educativa porque para determinados casos, las medidas que se adoptan

no tienen los efectos esperados y aparecen como insuficientes para contener los conflictos; llegando a la necesidad de tomar medidas cada vez más delicadas, con la consecuente presión social que esto significa.

4.6 Elementos de análisis

La interpretación de las categorías obtenidas de la experiencia docente, concatenada con las consideraciones de la investigación y teoría educativa, han permitido la identificación de una serie de elementos de análisis para caracterizar las prácticas, acciones, procedimientos, participantes, alcances y perspectivas del manejo de la indisciplina en la escuela primaria. Su presentación se estructura en cinco apartados:

- 1) Representaciones acerca de convivencia, disciplina e indisciplina.
- 2) Las prácticas y acciones docentes en la atención de actos de indisciplina.
- 3) Procedimiento para la atención de la indisciplina y aplicación de medidas disciplinarias.
- 4) Consideraciones docentes sobre medidas disciplinarias.
- 5) La indisciplina y su relación con el trabajo escolar.

1) Representaciones acerca de convivencia, disciplina e indisciplina.

Convivencia.

Se observa en los docentes entrevistados, una tendencia a identificar convivencia con aspectos positivos como paz, armonía, incluso con ideas como orden o control. Al caracterizarla de esta manera, hacen de ella un desafío cotidiano por el que empeñan su esfuerzo para propiciarla en el grupo de trabajo. En este sentido, los propios docentes se atribuyen toda la responsabilidad de la conducción de la convivencia, siendo que, como señala Alemany *et al.* (2012) se trata de una construcción colectiva, dinámica, fruto de las interrelaciones de toda la comunidad educativa y que su calidad es responsabilidad de todos. Entonces la preocupación docente por procurar una convivencia *pacífica, controlada, en armonía*, se erige como el fundamento para evitar todo acto que disrumpa o desequilibre el desarrollo de su labor. En este punto, se confirman las ideas de Cascón (2007), sobre la tendencia a concebir negativamente el conflicto, negándolo o eludiéndolo.

Evidentemente, en las expresiones docentes recopiladas en este trabajo, encontramos que el conflicto no es reconocido como propio de la interacción humana, como lo sostiene Lederach, (2000); ni como parte del proceso natural de la convivencia.

La ausencia del conflicto en las reflexiones docentes sobre convivencia, elude su presencia cotidiana en la institución escolar y aleja la posibilidad de mirarlo con una perspectiva positiva, como fuerza motivadora de la existencia humana, como lo describe Galtung (2003). A pesar de ello, se observan en la cotidianidad de los docentes entrevistados, el uso de algunas estrategias de intervención para responder de manera constructiva al conflicto, como la escucha, la mediación o la negociación.

Disciplina.

Desde la perspectiva de los entrevistados, la disciplina es identificada a través de ideas como respeto, orden, tranquilidad; que fomenta, propicia y contribuye al desarrollo del trabajo en el aula. Es decir, los docentes la reconocen con un carácter eminentemente positivo, que coincide con la perspectiva de Gotzens (2015) cuando afirma que “la disciplina escolar debe contemplarse como un marco de referencia de signo positivo, que ofrece guía y orientación sobre qué y cómo actuar en la vida cotidiana escolar y que tiene el propósito de hacer viables los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 219).

Asimismo, la representación de los docentes acerca de que la disciplina contribuye al desarrollo del trabajo en el aula, concuerda fuertemente con las ideas de la propia Gotzens (2006) que sostiene que “el fin de la disciplina escolar es la consecución de los aprendizajes de los alumnos en el aula” (p.183).

Entonces, las aseveraciones expuestas en los dos párrafos anteriores confirman y fortalecen las reflexiones de Durkheim (2001) de que la disciplina cumple una función que modera y circunscribe la conducta del niño en la escuela.

En este trabajo, la percibimos como un elemento que *prepara la cancha* para *entrar al partido* de la labor educativa, y con ello poder acceder a los propósitos de la educación escolar. Vista de esta manera, la reconocemos como *un instrumento* al servicio de los propósitos educativos; y como puntualiza Gotzens (2006) no como un objetivo educativo en si mismo, sino como *un requisito*, para garantizar las condiciones necesarias para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje en toda su complejidad.

El manejo de la disciplina de los alumnos –hombres y mujeres- es una actividad complicada. Este es el carácter que le dan los docentes entrevistados, debido a que, la falta de disciplina implica o trae aparejada, problemas. Esa falta de disciplina, que señalamos como indisciplina, se presenta mediante actos o *episodios* (Furlán, 2004), y remite generalmente al comportamiento de los alumnos.

Indisciplina.

Los maestros entrevistados reconocen la presencia de la indisciplina en el aula a través de actos que no generan un bien, que causan malestar a otros y sobrepasan los límites. Esos actos implican desorden y revelan que no hay control sobre los alumnos, ni tampoco autocontrol de ellos mismos. Sus afirmaciones coinciden abiertamente con Peiró (2009) quien las identifica como acciones ajenas a un comportamiento positivo.

La indisciplina, puede ser reconocida como la otra cara de la moneda de la disciplina, y tiene que ver con episodios que no ayudan a alcanzar los aprendizajes escolares.

Un acto de indisciplina interrumpe la actividad académica, interrumpe la secuencia... y aquí es donde el docente debe de dar al tiempo para resolver el problema...se interrumpe, en primera la armonía grupal y también la actividad académica que al final de cuentas, cuándo se resuelve el problema, nuevamente hay que retroalimentar la actividad para que los niños entiendan lo que van a realizar... (IH1).

“Muchas veces en el grupo he tenido que suspender alguna actividad... no puedo aferrarme a un propósito, a una meta si los alumnos no están dispuestos a cooperar para alcanzar esa meta”(IH3). Así, conductas como “que los alumnos, con pretextos se levantan de su lugar para acercarse a un compañero...causando distracción del tema” (IH3); “decir groserías o señas”, “emitir comentarios incorrectos que causan una reacción” (IH1); “no pedir cosas [objetos] correctamente” (IM2); son ejemplo de comportamientos que evidentemente, disrumpen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos señalamientos de los docentes entrevistados, coinciden plenamente con las ideas de la teoría educativa. Gotzens (2006, 2015) indica que se trata de comportamientos desadaptados, porque imposibilitan o dificultan el aprendizaje, al ser conductas contrarias a las normas del entorno educativo, que influyen negativa y significativamente en el rendimiento académico de

los alumnos. En el mismo sentido, Calvo *et al.*, (2005) afirman que las manifestaciones de la indisciplina impiden el correcto funcionamiento del aula y, en consecuencia, dificultan el proceso de enseñanza y disminuyen los resultados del aprendizaje. Por su parte Moreno Olmedilla (1998) puntualiza que la interrupción en las aulas: a) impide el desarrollo normal de la clase; b) obliga al docente a emplear tiempo para retomar la disciplina y el orden, y c) interfiere en el aprendizaje de los alumnos.

En consonancia con las afirmaciones de los docentes entrevistados y la teoría educativa; podemos afirmar que, manejar la indisciplina demanda acciones y tiempo. En esta tesitura, Aguilera, García, Muñoz y Orozco (2007) sostienen que la gestión y administración de los procesos disciplinarios “es una actividad que demanda gran cantidad de tiempo y atención de los docentes” (p.183). Gotzens (2006) afianza, coincide y va mas allá de esta idea cuando señala que la disciplina exige “inmediatez”, no exenta de una planificación previa; el maestro no puede, ni debe ignorar lo que sucede en clase, pues si el comportamiento del alumno repercute negativamente en su desarrollo, se deben tomar decisiones “rápidas” sobre cómo reaccionar al respecto.

Por otra parte, al reconocer la indisciplina como factor de interrupción en el trabajo académico que se desarrolla en el aula, los docentes entrevistados confirmaron esta influencia a partir de las reacciones en el grupo frente a un acto de indisciplina, al afirmar que generan entre el alumnado *sorpresa*, *asombro* (IH3), e incluso motivan actitudes como *involucrarse* participando, o tomar distancia *alejándose* (IH1); dando pauta al “aprendizaje por observación” que sostiene Gotzens (2006).

En general, los problemas de disciplina/indisciplina forman parte de los sucesos que inciden en el bienestar escolar. Para Páramo (2016), el bienestar escolar -asociado con asuntos como convivencia y violencia escolar- tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes, que la que tendrían los recursos materiales, la política escolar o los recursos personales. Su trascendencia, pues, es innegable.

Podemos señalar que existe plena coincidencia entre la manera como los docentes entrevistados y la teoría educativa, caracterizan a la indisciplina. Por su parte, la normatividad revisada –específicamente el Marco para la convivencia (2011)- coincide sustancialmente con las ideas expuestas, salvo que la identifican como *falta disciplinaria*.

De las representaciones señaladas por los docentes como actos de indisciplina, podemos identificar que están conformadas por interrupciones; y que algunas de éstas constituyen por sí mismas, violencia; sin estar claramente diferenciados. Es decir, no se aprecia en las reflexiones de los docentes una clara separación entre actos de indisciplina y violencia; sino que se observa una tendencia a homologarlos. Esta situación confirma la *tendencia* descrita por Moreno Olmedilla (1998) de “meter todo en el mismo saco” y entenderlo de manera simplista, debido a que no se puede considerar dentro de la misma categoría una falta leve de disciplina, frente a un episodio de violencia; y a la inversa; la opinión de Calvo, García y Marrero (2005) de que suele utilizarse el término violencia de forma indiscriminada para calificar comportamientos que, si bien, alteran la convivencia en el grupo, no siempre suponen su deterioro grave.

En el Marco para la convivencia (2011), se aprecia de igual manera, la falta de diferenciación entre indisciplina y violencia, pues, a pesar de que clasifica las faltas disciplinarias en 5 niveles, no explicita cuáles de esas faltas disciplinarias constituyen propiamente violencia. Entonces, denomina genéricamente como *Falta disciplinaria* a comportamientos de evidente violencia o incluso, de delito. Ello ocasiona que, conductas como *usar la fuerza para tomar pertenencias de otros; infligir por la fuerza una lesión seria a cualquier persona; vender o distribuir sustancias controladas o tóxicas adictivas; poseer o usar un arma de fuego; participar en peleas, riñas o agresiones físicas;* son consideradas como faltas disciplinarias.

Lo anterior nos permite aseverar que, siendo el Marco para la convivencia, un documento base que el maestro utiliza cotidianamente para atender los actos de indisciplina; no constituye un documento de apoyo, que colabore a diferenciar entre actos de indisciplina y violencia; y ello está teniendo como efecto, promover la tendencia, ya señalada, a homologarlos.

En general, se observa que en la normatividad consultada en este trabajo (Acuerdo 96; Guía operativa; Marco para la convivencia; y Mecanismos para la atención) no se encontraron elementos conceptuales claros y evidentes que permitieran diferenciar y caracterizar los términos indisciplina y violencia. Sin embargo, su cruce, nos permitió identificar sus características y relación: violencia escolar es una conducta intencional, que se lleva a cabo entre iguales y que causa un daño físico o psicológico. Por su parte acoso escolar es una conducta intencional, que se presenta en más de una ocasión, entre iguales y busca causar un daño. De estos conceptos se

confirma nuestra representación acerca de la indisciplina y la violencia. La indisciplina puede presentarse en distintos niveles de gravedad y en sus estadios mas graves, aparece la violencia, misma que, desde nuestra óptica, constituye un acto que se debe tratar con un procedimiento diverso y específico; distinto del que se ocupa para las faltas disciplinarios o indisciplina. Por lo tanto, indisciplina y violencia, son diferentes en cuanto a su alcance. En este punto, nuestra aseveración encuentra fundamento en las ideas de Calvo, García y Marrero (2005) cuando clasifican las conductas que originan conflictos en dos grandes grupos: 1) Conductas disruptivas o de indisciplina y 2) Comportamientos agresivos o violentos.

Cabe mencionar que la normatividad vigente no define indisciplina, ni los enunciados conducta disruptiva/comportamiento disruptivo figuran en sus textos.

Por otra parte, tomando como base la clasificación de conductas disruptivas que propone Calvo (2002, 2005) -señalada en la pág. 51 de este trabajo- en cuanto *hacia qué o hacia quien* se dirigen estas conductas; a continuación, agruparemos las representaciones de los docentes entrevistados, en los cuatro parámetros que propone el autor:

Cuadro. Conductas disruptivas en las representaciones docentes

Las normas	La tarea	El profesor	Los compañeros
<ul style="list-style-type: none"> -Subirse a las sillas - El uso de dispositivos como teléfonos celulares - Percances accidentales sin intención -Aventar objetos -Desorden grupal -Correr en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> -No traer el material de trabajo - Expresarse con groserías en el aula. -Mostrar poco interés, pasividad e inactividad (el alumno no quiere trabajar) 	<ul style="list-style-type: none"> -Llamar constantemente la atención del maestro con el ánimo de interrumpirlo mientras habla -No acatar sus órdenes y tener actitudes desafiantes - Levantarse para platicar -Decir groserías o señas al maestro 	<ul style="list-style-type: none"> -Discusiones -Agresiones físicas (golpes) o verbales (groserías) -Jalar de los cabellos -Quitar sus cosas -Burlas -Molestar a otro

Fuente. Elaboración propia con base en la información recabada de los informantes IH1, IM2, IH3.

Del cuadro anterior, se observa que las conductas señaladas como faltas disciplinarias en el Marco para la convivencia, en general, coinciden con los actos que expresan los docentes

entrevistados; asimismo, se reitera la presencia de la violencia en ciertas conductas como: *decir groserías o señas al maestro, agresiones físicas o verbales a los compañeros, o quitar cosas.*

En este sentido, los docentes entrevistados han reconocido que los actos de indisciplina que se presentan en su grupo, pueden ser catalogados como graves o no graves (pag. 105). El cotejo de esta clasificación, contra los cinco niveles de gravedad de faltas a la disciplina (pags. 69-71) contenidas en el Marco para la convivencia, nos permitió encontrar que algunas conductas reconocidas por los docentes como *no graves*, podrían implicar acciones que en el Marco para la convivencia, aparecen en el nivel de gravedad 2, 3, e incluso 4 y 5. Por ejemplo: los docentes señalan que un acto no grave son las *discusiones entre alumnos, como resultado de debates por un tema, confusiones por la propiedad de objetos; o que un niño se imagina cosas que en realidad no son ciertas.* Estas discusiones podrían implicar faltas a la disciplina descritas en el Marco para la convivencia, como lenguajes o gestos obscenos que lastimen la dignidad, amenazar o desafiar a alguien, conductas físicamente agresivas como altercados o peleas, usar la fuerza para intentar tomar pertenencias ajenas, o incitar o participar en un incidente violento. Lo anterior indica que las representaciones docentes acerca de la gravedad de un acto, no necesariamente se identifican con los niveles de gravedad establecidos en la normatividad; hay cierta discrepancia. Esta situación, desde nuestro punto de vista, reitera la ausencia de un referente claro para diferenciar indisciplina y violencia, y lleva directamente a la interpretación subjetiva, lo cual coincide con las ideas de Zurita (2016) sobre el uso y adecuación subjetiva y discrecional de los reglamentos escolares.

Con base en las consideraciones señaladas en este apartado sobre representaciones docentes acerca de la convivencia, disciplina e indisciplina, se concluye que:

- La convivencia es reconocida como sinónimo de armonía, y se niega la existencia del conflicto como parte inherente a ella.
- La disciplina se percibe como un medio que posibilita realizar el trabajo cotidiano, alcanzar las metas de trabajo. En esta obra, la reconocemos como un medio, que posibilita diversos fines de la labor docente frente a grupo.
- La indisciplina está conformada por actos disruptivos que interfieren de manera negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Interrumpen y restan atención al trabajo académico. Por esta razón, en un primer momento, se considera que tienen una influencia

negativa en el aprendizaje; pudiendo constituirse en un sentido positivo, de acuerdo a la manera como el docente aborde la situación.

- La indisciplina tiene diversos grados de intensidad. Los de mayor grado son actos de acoso o violencia que se deben considerar especialmente por separado y diferenciarse.
- Los docentes, no distinguen de manera clara indisciplina y violencia escolar y tienden a expresarlos indistintamente.
- No distinguir con claridad entre indisciplina y violencia puede permitir en el aula y la escuela en general, una alta tolerancia de actos que lastiman la integridad de los alumnos y vulneran su derecho a una educación libre de violencia. Esta indistinción, está dada a partir del propio sistema educativo, que no propicia desde sus instrumentos normativos especializados, una caracterización adecuada.

2) Las prácticas y acciones docentes en la atención de actos de indisciplina

Las actividades que realizan los docentes frente a grupo cuando sucede un acto de indisciplina son de diversos tipos.

La experiencia docente refiere que una de las acciones comienza después de haberse presentado la conducta: *“Inmediatamente, con la voz afirmativa de detener dependiendo la magnitud de este acto de indisciplina”* (IH1). Esta acción coincide con lo establecido en los Mecanismos de atención (2015) cuando señala que, todo evento de violencia en contra de algún niño –hombre o mujer-, deberá ser atendido y documentado inmediatamente

Esa inmediatez se justifica por el hecho de que el deber general de protección, es permanente y continuo mientras el alumno se encuentre en la instalación escolar, e implica la responsabilidad del docente en la salvaguarda del alumno. En este sentido, *el deber general de protección del menor* que tienen las instituciones educativas⁷ y específicamente el ejercicio de la

⁷ “Las instituciones educativas que tengan a su cargo a un menor, tienen el deber de protegerlo contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual. Asimismo, deben llevar cabo las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las instituciones educativas. El deber general de protección se traduce en medidas concretas de protección que deben estar orientadas a identificar, prevenir, tratar, reaccionar y sancionar los malos tratos que puede sufrir un niño, niña o adolescente.” Título de la tesis: DEBERES DE LOS CENTROS ESCOLARES FRENTE AL BULLYING ESCOLAR. [Tesis: 1a. CCCXXXII/2015 (10a.) Localizable en la Gaceta del Semanario Judicial de la Federación, Libro 24, noviembre de 2015, Tomo I, página: 962]

responsabilidad del maestro en el control de la disciplina, obliga que al suceder un acto disruptivo, se debe atender inmediatamente, para interrumpir la actividad *dañosa*.

La inobservancia de este precepto, de acuerdo con los criterios de la UAMASI (Silva y Corona, 2010) constituiría una *Negligencia* esto es “la omisión en el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de parte de los adultos responsables del alumno que afectan o vulneran la integridad del menor”. Siguiendo las ideas de este organismo, las conductas que configuran negligencia son, entre otras: ” observar agresiones entre los educandos sin intervenir, o el ignorar las quejas y peticiones de los menores...” (p.745).

La idea de inmediatez en la atención, señalada por el docente entrevistado, es coincidente con las ideas sostenidas por Gotzens, Castelló, Genovard y Badía (2003) cuando puntualizan que en la coyuntura socioeducativa actual, cualquier solicitud de atención por parte del alumno que no sea inmediatamente satisfecha por el profesor es considerada como ignorarle, hacer caso omiso; puesto que la sociedad actual demanda respuestas inmediatas, “nadie –tampoco los alumnos– está dispuesto a esperar” (p. 367). Asimismo, García Correa (2008) aconseja mantenerse alerta ante las incidencias de la clase y analizarlas.

Atender inmediatamente los conflictos que se dan al interior del grupo, implica que el profesor tome “decisiones rápidas” sobre cómo reaccionar al respecto (Gotzens, 2006). Esta dinámica, constituye un auténtico desafío cotidiano, que tiene influencia en el aprendizaje de los alumnos y en la manera de vivenciar la docencia, a la vez que reitera la responsabilidad del docente en la construcción de la convivencia en su grupo.

Otra de las acciones docentes es el *Diálogo formativo individual para tranquilizar a las partes*: “cuando se establece un diálogo con él, [alumno] pues hay que lograr que reflexione y se dé cuenta de que algo está haciendo mal...es ahí donde nuevamente retomamos algunos valores para que el alumno conviva como debe de ser”(IH3); “entro con el diálogo... que [los alumnos] eviten hacer ciertas acciones, porque pueden provocarse accidentes, pueden lastimar al otro compañero y al ratito el problema crece”(IH1).“Trato primero decirle a ver espérame, de platicar con los niños” (IM2). Se observa que el diálogo es una acción unánime que los docentes utilizan para tratar un acto de indisciplina, que coincide y encuentra fundamento en lo dispuesto por la normatividad y la teoría educativa. Al respecto el Marco para la convivencia (2011) establece: “Ante cualquier falta cometida por las alumnas y los alumnos se debe privilegiar el diálogo como

mecanismo fundamental para la solución de conflictos” (p.12), asimismo, Cascón (2007) sostiene que el diálogo es una de las principales herramientas del proceso de aprender a resolver conflictos de forma no violenta; por su parte García Correa (2008) coincide con las ideas anteriormente expuestas, al reconocer al diálogo como una estrategia cognitiva modificadora de comportamientos violentos y disruptivos. El uso del diálogo como instrumento para generar cambios de conducta en los alumnos y manejar conflictos para llegar a acuerdos, es una práctica aceptada en diversos ámbitos. Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) lo reconocen como una práctica democrática y flexible para atender cuestiones disciplinarias, donde pueden converger alumnos, docentes y padres de familia.

Otra acción docente consiste en: “pedir al alumno que vaya a caminar fuera del salón para que se calme” (IH3) tiene el propósito de que el alumno que realiza el acto de indisciplina, cambie de actividad y se “despeje un poco” (IH3). A decir del propio docente, se trata de una invitación, que se propone “sin ningún problema, sin ninguna condición”. Identificamos ésta estrategia como muestra del ejercicio de los saberes experienciales del docente (Tardif, 2004). Ese conjunto de saberes formados en las certezas construidas en la práctica y en la experiencia del ejercicio de la profesión. En la literatura educativa, esta práctica docente es referida de diversas maneras: Latorre y Teruel (2009) la identifican como “tiempo fuera”, una propuesta de control y manejo de la interacción en el aula. Por su parte el Manual docente del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) 2018, señala el “tiempo de regulación” como un tiempo breve que se otorga al niño que está perdiendo el control, para que regule su molestia. Finalmente podemos considerar esta acción, como una de las habilidades del educador en el proceso de resolución de conflictos: calmar, analizar, visualizar y buscar soluciones, que sostiene Cascón (2007). Sin duda, se trata de una práctica que tiene una amplia aceptación en la normatividad y la teoría.

Otra estrategia, referida en la información proporcionada por los docentes, es el registro de sucesos/incidencias en un formato, para llegar a acuerdos académicos. Esta práctica, tiene amplia coincidencia con la normatividad. El Marco para la convivencia (2011) indica que toda falta debe quedar registrada en el expediente de la alumna o el alumno, detallando los hechos, la intervención, los compromisos y las medidas que se implementen. Por su parte la Guía operativa 2017-2018, reitera de manera similar esta práctica. Incluso, puntualiza que implementar una

bitácora en la que el maestro registre los hechos relevantes, es una de las acciones generales de prevención de la violencia en el ámbito escolar. Esta práctica es identificada por la teoría como “hacer un parte” (Latorre y Teruel, 2009). El registro de incidencias permite al docente tener el control histórico de lo que sucede y cumple la importante función de respaldar su toma de decisiones: “se levanta el reporte por escrito, lo firma el padre, se hace de conocimiento de la directora para que en un momento, si él vuelve a reincidir, se tomen otras medidas disciplinarias...(IH1); “[todo lo] vamos soportando con las notas que [tomamos] dentro del aula y sobre las conversaciones que tenemos con los padres de familia...(IH3). La importancia de esta práctica, es confirmada en las ideas de López y Ramírez (2013) quienes encuentran en *los partes y expedientes*, una medida eficaz contra el acoso escolar.

Por último, los docentes entrevistados refieren una práctica consistente en un *Espacio de reflexión grupal*, el cual consiste en una charla del docente con el grupo, que tiene el propósito de promover valores para su actuar y mejorar su convivencia, “...haciéndoles ver que esas actitudes no nos van a llevar a nada bueno” (IH3). Estos espacios cuya duración oscila entre los 5 a 30 minutos, están motivados por una conducta de indisciplina o por un problema de otro tipo que surgió en el grupo y que da lugar a que el docente utilice lo sucedido como materia de la reflexión: “surge un problema y entonces es cuando tenemos que abordar esa situación y aprovechar para que a los alumnos se les comparta una reflexión o se les empiece a hablar acerca de la convivencia” (IH3). Esta práctica docente, coincide con las *estrategias para desarrollar factores protectores desde la escuela*, que señala Páramo (2016) consistentes en “promover la reflexión grupal sobre la experiencia educativa y la naturaleza de sus dinámicas relacionales en todos los niveles, a partir de facilitar los procesos de reflexión de la experiencia cotidiana” (p.111). En el mismo sentido, el PNCE (2018) señala que la retroalimentación constructiva, -retomando los aspectos negativos, como algo que se puede mejorar-, es una estrategia para fortalecer habilidades sociales y emocionales en el grupo. En el mismo sentido Correa (2008) considera que es muy importante que los alumnos discutan los orígenes de los conflictos escolares y consideren la necesidad de dar soluciones por parte de toda la clase, ejercitando con esto sus habilidades prosociales.

Como se observa, esta práctica referida por la experiencia docente, cuenta con un amplio respaldo y aceptación en la teoría educativa y en la normatividad.

De acuerdo con Calvo, Marrero y García (2005), en muchas ocasiones las actuaciones y estrategias para mejorar la disciplina resultan inoperantes. Sin embargo, de acuerdo con los docentes entrevistados; la teoría educativa y la normatividad; consideramos que para el manejo de la indisciplina; conocer y dominar una amplia gama de prácticas y estrategias, posibilitan en mayor medida, la probabilidad de respuestas positivas para la convivencia. El maestro elige preferentemente el estilo de control que se adecúe a su tipo de personalidad y a las circunstancias del grupo. Un estilo que puede rendir muy buenos resultados a un profesor, puede ser ineficaz para otro. Siguiendo a Correa (2008) cada profesor debe adoptar su estilo de gobierno a las fuerzas y habilidades de su historia personal, carácter y preparación.

En general, las experiencias referidas por los docentes entrevistados coinciden con las consideraciones de Pereda, Plá y Osorio (2013) en relación a que, para la atención de las conductas indisciplinadas, se emplean estrategias reactivas, es decir se atienden después de ocurrido el acontecimiento.

Con base en las ideas expuestas en este apartado, hemos llegado a las reflexiones siguientes:

- Las prácticas que realizan los docentes entrevistados para atender la indisciplina, dan cuenta de su acervo cultural, compuesto fundamentalmente por saberes experienciales, forjados desde la práctica educativa.
- Las prácticas de atención de la indisciplina que utilizan los docentes, tienen un matiz básicamente reactivo, aunque no recurren en automático a la conducta sancionadora o a las actitudes punitivas.
- El acercamiento dialógico entre docente y alumno es una herramienta básica comúnmente utilizada por los maestros, con la cual, hacen suya la postura institucional de que la comunicación y el diálogo son las formas más efectivas de resolver los problemas disciplinarios, asimismo reflejan la postura de la teoría educativa para la consecución de una convivencia armónica en la escuela.
- El maestro frente a grupo tiene la obligación de actuar inmediatamente al presenciar un acto de indisciplina. La omisión de actuar, atenta contra el deber general de protección del menor.

- En general, las prácticas para el manejo de la indisciplina que los docentes entrevistados reportan en este trabajo, coinciden sustancialmente con las prescripciones de la normatividad en la materia y con la teoría educativa.

3) Procedimiento para la atención de la indisciplina

En la institución escolar se llevan a cabo procedimientos y prácticas que realizan los docentes, director (a), alumnos y padres de familia cuando se atiende un conflicto por indisciplina. A continuación, con base en las consideraciones docentes, se enuncia el camino que recorre dicha atención, desde que ocurre el acto de indisciplina, hasta su conclusión.

I. En un primer momento, el maestro titular de grupo es quien inicia la atención del acto disruptivo.

Dependiendo del tipo de acto disruptivo, que puede ser de “baja intensidad”, hasta “agresiones graves, conductas anti-sociales... maltrato o casos extremos” (Latorre y Teruel, 2009) o de “conductas benignas” hasta “actos graves de agresión” (Geiger citado por Calvo, 2005), la intervención expresada por los docentes entrevistados, coincide ampliamente con las descripciones que hacen Latorre y Teruel (2009) sobre que la disrupción de baja intensidad es atendida mediante estrategias contextuales, en la misma dinámica de interacción en el aula, por medio de gestos, llamadas de atención, cambiando de actividad, o acercándose al lugar donde se producen los hechos.

Así, la intervención docente inicia través del diálogo, una *llamada de atención* que busca atemperar los ánimos de las partes involucradas; eventualmente, de manera física, como medio para separar a las partes: “yo nada más les digo, trato de que ese niño se tranquilice, digo: a ver, dale ese objeto; ¿que tienes?, ¿que te pasa?, ¿te paso algo?, ¿cómo te sientes?” (IM2). “lo que puedo hacer es llamar al alumno al escritorio o invitarlo a que salga del salón para poder atender el caso de manera particular e invitarlo a que haga un esfuerzo por cumplir con las actividades que se le han propuesto...pero sobre todo primero es hablar con el alumno, tratar de negociar con él para que pues, se comprometa con su propio trabajo y en caso de que no, pues son las otras medidas las que se van tomando (IH3).

Asimismo, los docentes refieren que al final de la misma jornada, se propicia un encuentro, un tanto informal con el padre de familia para darle a conocer los hechos, registrarlos y formalizar compromisos, tanto del alumno, como del propio padre.

...en la salida yo los espero [a los padres] y les platico lo sucedido y los niños también dan su versión...me firman mi reporte por escrito...la otra parte me firma igual y automáticamente me dan el apoyo de seguimiento. Los padres firman [y, a] los niños les pido un compromiso y [escriben]...a lo que se comprometen (IH1).

En esta etapa, se aprecian, dos aspectos: 1) Los actos de indisciplina, son atendidos en un primer momento al interior del grupo, con la participación del docente, él o los alumnos involucrado(s) y eventualmente del padre de familia, con lo cual, el conflicto puede quedar resuelto y concluye su atención en esta misma primera fase. 2) Generalmente, los actos que se resuelven en esta etapa, son de *baja intensidad* (Latorre y Teruel, 2009) y los que hemos denominado “Actos no graves de indisciplina” (pag. 105).

En este punto, llama la atención que los actos que se atienden al interior del grupo por el profesor-alumno(s) (pag. 113) y los actos de indisciplina no graves (p. 105) pudieran implicar otros tipos de acciones, a las cuales el Marco para la convivencia asigna un alto nivel de gravedad. Por ejemplo: *las agresiones físicas que los involucrados enteran al padre* (pag. 113) -que por sí solo constituye un acto de violencia de nivel medio-, puede provocar acciones como amenazas de violencia, peleas, riñas o altercados, causar lesión por conducta temeraria o con un objeto, usar la fuerza para tomar objetos ajenos, o, incitar o participar en un incidente violento. Este escenario llama la atención, porque deja la sensación de que a la convivencia con violencia se le otorga poca trascendencia, lo cual pudiera percibirse ante los ojos del grupo como normalizarla en sus interacciones cotidianas. Conviene reiterar en este punto, la ausencia de un referente normativo claro para diferenciar los diversos niveles de gravedad de la indisciplina, frente a la violencia, y su respectivo alcance y prácticas para abordarlos.

II. En el supuesto de que se vuelva a presentar el acto disruptivo por parte del alumno con el que se llegó a un “acuerdo”, inicia otra etapa dentro del procedimiento de atención.

En este segundo momento, se observa una fuerte coincidencia entre la teoría y los docentes entrevistados, en relación a que los “incidentes repetitivos” (Latorre y Teruel, 2009) o la

“reincidencia” (IH1, IM2, IH3) representan, una dificultad, porque se han transformado en un reto para la autoridad del docente, para su capacidad profesional y su autoestima.

Esta etapa involucra, ya de manera formal, al padre de familia para registrar acuerdos y el seguimiento que se dará a la situación conflictiva y se informa a la dirección del plantel para su conocimiento, posible intervención o sugerencias. Eventualmente, puede darse intervención a la maestra especialista de la UDEEI para que coadyuve con el seguimiento.

...cuando el alumno a pesar de que se platicó con él, [y] no hizo caso, no atendió a las propuestas o a los consejos que le dio el maestro, entonces es cuando se gira un citatorio al padre de familia para que a la brevedad se pueda presentar, eso ya es avanzado, ya cuando el proceso ya va más avanzando (IH3).

De acuerdo con las experiencias docentes recopiladas, la reunión entre maestro y padre de familia, puede resultar productiva o tensar la situación:

...[se] habla con el padre de la situación de indisciplina que tiene el niño, pero también al padre cuando se le platica todo esto, unos reafirman: *es que a mí tampoco me obedece, solamente me obedecer pegándole*, y le digo: *vea una cosa, yo no puedo pegarle entonces tiene usted que trabajar la disciplina en casa para que respete a los demás, empezando por el maestro que es el encargado de la responsabilidad del niño*. En algunos casos llega a funcionar de manera inmediata y en algunos está en un proceso de que hay que citarlo varias veces para que el niño vaya entendiendo que debe de cambiar su disciplina (IH1).

Los docentes entrevistados indican que pueden ser más de una la reunión con los padres, para dar seguimiento de los acuerdos a los que se llegaron. Este aspecto coincide con los estudios de Zurita (2016) cuando afirma que, en nivel primaria, un gran porcentaje de las reuniones con los padres de familia se debe a cuestiones de la conducta y disciplina.

En general, las reuniones entre el personal escolar y padres de familia, que caracterizan esta segunda etapa, son una estrategia que coincide y actualiza las disposiciones contenidas en el Marco para la convivencia.

III. En las situaciones donde la conducta disruptiva o indisciplinada, continúa o se ha recrudecido y su alcance pone en riesgo o perjudica a más personas; se da la intervención directa y formal de la dirección del plantel. Esto es, el docente se acerca a la dirección para hacer nuevamente de su conocimiento el problema, en busca de otras medidas para atender la situación:

...cuando nuevamente se da un incidente y el mismo niño ya no le falta solamente al respeto al maestro de grupo, sino, ya es con los demás maestros, es cuando se convierte en un problema para la escuela porque ya no va a respetar al maestro que esté enfrente de él, y es cuando inmediatamente se tiene que intervenir de otra manera estableciendo acuerdos y compromisos, ya manejando lo que es el marco de la convivencia, donde los reportes ya no se quedan solamente con el maestro de grupo, sino que pasan a la dirección escolar (IH1).

El testimonio llama fuertemente nuestra atención y es preciso puntualizarlo. Cuando afirma el docente entrevistado que la conducta indisciplinada del alumno, se amplía hacia otros espacios, hacia otros docentes y se convierte en un *problema para la escuela*; observamos varios puntos que subyacen a esta afirmación: 1) el problema ha salido del espacio próximo de influencia del maestro: su grupo, su aula; espacio donde el propio maestro podía considerar que el problema no era serio, o estaba bajo su control; 2) es una situación que lo ha rebasado; 3) demanda apoyo.

Como parte de este tercer momento, los docentes entrevistados señalan otro supuesto, que acciona la intervención directa de la dirección del plantel en el asunto: la inconformidad del padre de familia:

...cuando el papá se queja y dice: *es que siempre es lo mismo con este niño, no hay solución desde años anteriores y no le pasa nada-*, entonces piden hablar en la dirección escolar...y es cuando ya interviene la dirección escolar y se establecen acuerdos con el marco de la convivencia. Se establecen y se levantan digamos los reportes del alumno y se le da un seguimiento para que el alumno mejore su conducta dentro del plantel y se establecen, digamos, compromisos para ir midiendo en cada momento la situación del niño (IH1).

La intervención de la dirección del plantel se da a través de girar citatorio al padre de familia para llevar cabo una reunión en la cual pueden estar presentes tanto el maestro de grupo como el alumno. Los resultados de esta reunión tienen varios probables escenarios que van a depender del tipo de conflicto y comportamiento que se atiende:

- El establecimiento formal de acuerdos y de seguimiento del asunto, con lo cual se logra resolver el conflicto: “[la directora] mandó llamar a la mamá y hablamos en la dirección, y ya...llegaron al acuerdo de que ya no sucediera eso y ahorita ya no se escucha que se quejen los niños, ya todo está tranquilo” (IM2).
- La canalización hacia una institución especializada, que regularmente arroja buenos resultados en el comportamiento del alumno, cuando el padre de familia colabora activamente:

...cuando los papás llegan al límite dicen: *-bueno yo también ya no lo puedo controlar-* es cuando ya se pide ayuda más profesional, si es que los papás tienen ese interés de apoyar a sus hijos, se les canaliza... la misma dirección escolar los canalizan a atención psicológica y muchas veces los papás acuden a las citas, los orientan y mejoran estos niños, y si van saliendo, ha habido cambios con estos niños (IH1).

Esta etapa tercera, indica que cuando la atención al conflicto sale de la esfera del grupo y es atendida en el área directiva, actualiza -e incluso- transfiere responsabilidad a la figura del (la) director (a), como lo prescriben los diversos cuerpos normativos (p. 83).

Asimismo, los actos que se atienden (p. 113) se refieren de manera general a reincidencias, inconformidades de los padres por la gestión del conflicto, o actos de violencia.

IV. Cuando las medidas establecidas por la dirección del plantel no dieron el resultado esperado en el comportamiento del alumno –ya sea porque el padre de familia no atendió la canalización de su hijo(a) al especialista- o porque los conflictos continúan; la propia dirección del plantel pone el asunto a consideración del Consejo Técnico de la escuela, con el propósito de que surjan propuestas de medidas de atención y seguimiento:

En el caso más difícil, cuando los papás desisten de todo, se alejan...y dejan que el niño, totalmente lo forme la escuela...es cuando hacemos una reunión en colegiado y

monitoreamos al niño, donde no le permitimos que agrede a otro niño o que haga un acto de indisciplina (IH1).

En este contexto se proponen nuevas medidas como: cambio de grupo, monitoreo permanente del alumno-a- (nunca dejarlo solo-a-), asignación de responsabilidades al interior de la escuela y cambio de escuela.

Es importante señalar un aspecto fundamental que acompaña, dificulta o facilita todo el proceso de gestión de la indisciplina: la participación y buena voluntad del padre de familia. Ella es vital para encontrar resultados positivos. De acuerdo con Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), desde la perspectiva del personal escolar, es la falta de interés, responsabilidad y apoyo por parte de los padres lo que dificulta la responsabilidad de la escuela en la formación actitudinal y conductual de los jóvenes. Y no hay manera de obligarlo a participar. Su responsabilidad es de tipo moral, antes que jurídica, pues en el actual sistema de gestión de la indisciplina, no se contemplan consecuencias jurídicas para el padre de familia que muestre negativa a colaborar.

Por otra parte, en este momento de la atención del problema, -o incluso desde antes-, existe la posibilidad de que los padres de familia de los alumnos relacionados con el conflicto, se acerquen a otra instancia que puede ser la zona escolar o a la dirección operativa de educación primaria correspondiente:

Y ya en casos muy extremos que son los de mayor nivel, es cuando la situación se llega a dar entre niños que al ratito pasa entre padres de familia y es cuando meten quejas en otra instancia, donde los papás no llegan a ceder en la negociación y quieren automáticamente que el niño agresor ya no esté en el plantel bajo la condición que sea, siendo que probablemente sea la víctima o sea el agresor, para ellos no hay otro remedio más que salga esta persona y que haya un sanción y también piden muchas veces,-que es lo más triste-, que hasta el mismo maestro sea sancionado por no haber intervenido en esta problemática ...me ha tocado ver casos que si son lamentablemente muy tristes, inmediatamente pasan a la zona escolar, [donde] muchas veces se llega a negociar, y se llega a mediar; [o] pasan a las direcciones operativas donde el área jurídica interviene y si el maestro tuvo, [o] digamos cometió algún error en esta negociación, muchas veces lo retiran del cargo del grupo por omisión (IH1).

En este último punto, las afirmaciones del docente, encuentran fundamento y coinciden con los criterios sobre negligencia y omisión de la UAMASI (Silva y Corona, 2010):

“Se considera negligencia la omisión en el cumplimiento de las obligaciones y responsabilidades de parte de los adultos responsables del alumno que afectan o vulneran la integridad del menor...son conductas que configuran la negligencia: el omitir la vigilancia de los alumnos durante su estancia en la escuela, el prolongar los periodos de recreo sin vigilancia, el observar agresiones entre los educandos sin intervenir, el ignorar las quejas y peticiones de los menores, o bien de los padres, así como el omitir información pertinente de los hechos ocurridos en el plantel en el transcurso de algún proceso de investigación...” (p. 745).

No es difícil pensar que la insatisfacción de los padres con el manejo de un conflicto, se traduzca en una queja contra el maestro, que da lugar un procedimiento administrativo, pone bajo la lupa a la institución escolar y constituye un factor de inestabilidad en las funciones del docente indiciado:

...lo más común que me ha tocado ver es, cuando se da una agresión entre niños y el maestro no llega a intervenir, al maestro es al que retiran el grupo y sí, sí se afecta pues, prácticamente la integridad del maestro porque muchas veces a lo mejor no se le dieron los elementos para resolver este conflicto o muchas veces no se le dio la oportunidad de llegar a mediar y establecer acuerdos. Simplemente los padres quisieron una solución inmediata y hacen los llamados buzones escolares o meten quejas en otras instancias sin antes averiguar o ver los dos puntos de vista de la problemática (IH1).

En este sentido, hay plena coincidencia con lo que se señala en la normatividad, pues *el retiro del grupo o separación de docente* está considerado en los Mecanismos para la atención (2015 p. 13). Así, la separación temporal del *presunto generador de la conducta que se investiga* –el maestro-, implica no tener contacto con el alumnado, hasta en tanto concluya la investigación respectiva. Este supuesto que puede aplicarse al docente que sea acusado por el padre de familia de omisión, negligencia o maltrato escolar, puede derivarse efectivamente, del manejo equivocado de un conflicto. Y evidentemente, da cuenta de la vulnerabilidad del docente frente a una acusación que, puede o no, tener fundamentos verídicos.

Con base en las consideraciones docentes y la teoría educativa, en relación con el procedimiento para la atención de la indisciplina, arribamos a los siguientes hallazgos:

- El diálogo, la negociación y la construcción de acuerdos son elementos indispensables en todos los momentos del procedimiento.
- El tipo de acto disruptivo condiciona la duración, alcance y participantes del procedimiento de atención.
- La responsabilidad principal, en un primer momento recae en el maestro titular de grupo, posteriormente, es compartida con la dirección escolar y especialista de la UDDEI.
- Los saberes experienciales del maestro, relativos a sus habilidades en el manejo de grupo, mediación y manejo de conflicto, son un factor que influye en la duración, alcances y consecuencias del procedimiento
- En el procedimiento de atención de actos de indisciplina, se requiere como parte sustancial, el involucramiento y disposición del padre de familia.
- Se observa que el procedimiento de atención de actos de indisciplina es limitado -e incluso inoperante-, para el caso de alumnos y padres de familia que no muestran voluntad y disposición de colaborar en su aplicación.
- El procedimiento constituye un motivo de tensión entre docente, director, padre de familia y alumno.
- El procedimiento, de acuerdo con la manera en que se gestione, puede constituir un factor de responsabilidad laboral, administrativa o penal para los empleados de los servicios de educación pública –maestro principalmente, u otros-.

4) Consideraciones docentes sobre medidas disciplinarias.

A continuación, se analizan las medidas que los docentes entrevistados aplican como consecuencia de un acto indisciplinado.

La Guía operativa 2017-2018 prescribe que los problemas de conducta y otras situaciones particulares en las que incurran los alumnos de la escuela, serán abordados de acuerdo con el Marco para la convivencia escolar. Por lo tanto, en este apartado las medidas que nos han reportado los docentes, serán analizadas bajo la luz de este último cuerpo normativo.

La medida disciplinaria señalada por los docentes consistente en *celebrar un acuerdo individual con el alumno*, coincide con una de las primeras medidas disciplinarias contempladas en el Marco para la convivencia que señala: “C. Compromiso por escrito del (de la) alumno(a), informando a los padres de familia o tutor” (Marco, 2011, p.14). Presupone el acercamiento y diálogo del docente con el alumno(a) en cuestión, por el que llegaron a puntos en común. Esta medida disciplinaria se gestiona básicamente con la presencia de maestro y alumno, pudiendo el padre de familia estar presente, con independencia de que es necesario informarle.

El principio que subyace esta medida es el de colaboración y corresponsabilidad de la educación de los alumnos (as) entre escuela y familia. En el mismo sentido, la medida disciplinaria que señalan los docentes, consistente en “Dar intervención a los padres de familia” actualiza dicho principio y está contemplada en el Marco para la convivencia, a través de dos opciones: “F. Reunión entre los padres de familia y el personal escolar, o G. Reunión entre los padres de familia, el alumno(a) y el personal escolar” (Marco, 2011, p.14). Así, esta medida disciplinaria reitera el compromiso de los padres con la educación y convivencia pacífica en las escuelas.

La medida disciplinaria que señalan los docentes, consistente en “solicitarle trabajo especial al alumno con relación a un valor”, es muy utilizada. Con ella se le dota de sentido a la consecuencia, al estar relacionada directamente al valor afectado por el comportamiento, habiendo más posibilidades de que el alumno comprenda el valor, el propósito de su trabajo y las actitudes que se esperan de él. Además, la medida le otorga al alumno la posibilidad de aprender de su comportamiento, conocer las opciones de su conducta futura y consecuencias. Esta medida disciplinaria referida por los docentes, no se encuentra establecida explícitamente en el Marco para la convivencia, aunque puede ser resultado de la aplicación de alguna de las siguientes: “D.

Trabajo académico especial” (Marco, 2011, p.16) o bien: K. Implementación de ajustes razonables a la planeación curricular que deben incluir la asignación de tareas académicas que promuevan el desarrollo de competencias psicosociales, bajo la supervisión del consejo técnico y del personal de la USAER (Marco, 2011, p.16).

De la misma forma, la medida disciplinaria señalada por los docentes “*Trabajo durante el recreo con acompañamiento*” puede fundamentarse en las medidas del Marco para la convivencia (D, K) recién señaladas, esto es: formar parte de un trabajo académico especial (D), o de una tarea académica que forma parte de un ajuste a la planeación curricular (K) Así, el *trabajo durante el recreo*, puede consistir en que:

[los alumnos] se quedan conmigo un tiempo en el recreo a ingerir sus alimentos y [tenemos] una plática...[les digo]: *porque eres así porque no cambias, aprende a convivir* y le voy resaltando los valores que deben tener para la convivencia (IH1).

Podemos considerar que esta medida se encuentra en el límite entre medida disciplinaria y maltrato físico; de acuerdo con los criterios de la UAMASI (Silva y Corona, 2010) para caracterizar los casos de violencia, cuando refiere: “se señalan como actos que constituyen maltrato físico y que pueden ser cometidas por un adulto: dejarlo sin recreo” (p. 745). Sin embargo, como lo señala el docente entrevistado, sí se respeta el tiempo de recreo, ya que no se priva al alumno de todo el tiempo de recreo, pues solamente se utiliza una parte de éste para tener una conversación formativa, o un trabajo o tarea académica predeterminada. En este sentido, las medidas del maestro entrevistado coinciden con lo expuesto por García Correa (2008) cuando señala que, el maestro debe disponer tiempo para atender de manera más o menos formal los problemas de los alumnos o también durante el recreo o después de la jornada escolar; pues según el propio autor “pocas cosas hay que frustren más a un alumno, que ver que el profesor no se preocupa de sus problemas” (p. 35). Por lo anterior, a pesar de ser una medida que puede ser vista con polémica, la vemos positiva porque otorga atención personalizada a la circunstancia del alumno.

Una más de las medidas disciplinarias consiste en “recalcar diariamente al alumno cómo se va a portar, utilizando frases motivacionales”, da cuenta del estilo de comunicación del docente que promueve la buena relación. Implica un seguimiento continuo y cercano del alumno(a) en cuestión para identificar su comportamiento y motivar que sea positivo. Esta

medida es vista con buenos ojos por la Teoría. A decir de Félix M.V., aumentar las recompensas y las aprobaciones verbales de una forma minuciosa y sistemática, constituye una respuesta eficaz para promover la conducta positiva en el aula, ya que estudios observacionales realizados en el aula muestran que las críticas y reprimendas tienen mayor frecuencia que las alabanzas. Por su parte, Pérez (citado por Rego *et al.* 2007. p. 255) sostiene que el maestro no puede limitarse a ser un mero instructor, sino un formador que domina los recursos y las técnicas necesarias para trabajar con todo tipo de contenidos, pero especialmente los de tipo actitudinal. Igualmente, consideramos esta medida como positiva para la reflexión del alumno involucrado.

La última de las medidas disciplinarias referidas por el trabajo de campo, “surge a partir de que se informa a la dirección escolar para que determine la que puede ser: vigilancia estrecha continua, cambio de grupo, orientación profesional, asignación de responsabilidad al interior de la escuela, cambio de escuela”. Este abanico de posibilidades, se abre con motivo de la presencia de la reincidencia del comportamiento indisciplinado, es decir, que la conducta indisciplinada volvió a suceder a pesar de las acciones tomadas previamente. Esta situación, incrementa la tensión entre los actores involucrados, genera desazón en el docente y da lugar a la aplicación de otras medidas.

Las medidas disciplinarias como vigilancia estrecha continúa, cambio de grupo, orientación profesional, asignación de responsabilidad al interior de la escuela o cambio de escuela, presuponen la existencia de medidas que se aplicaron con anterioridad y que presuntamente no funcionaron para inhibir la conducta disruptiva o comportamiento indisciplinado. Las medidas aplicadas previamente, por lo menos fueron: A) *exhorto verbal por parte del docente*; B) *diálogo entre el(la) alumno(a) y docente o director(a)*; y C) *compromiso por escrito del (de la) alumno(a), informando a los padres de familia o tutor* (Marco, 2011, p. 14). Para su formalización, necesariamente se llevaron a cabo, una o más de las reuniones señaladas en el Marco para la convivencia como medida F y G que enuncian: *reunión entre los padres o tutor, alumno(a) y el personal escolar*.

Las medidas disciplinarias que tratamos en este punto: *vigilancia estrecha continúa, cambio de grupo, orientación profesional, asignación de responsabilidad al interior de la escuela o cambio de escuela* tienen su fundamento, -la mayoría de ellas- en lo dispuesto por el propio Marco para la convivencia, especialmente en las identificadas por las letras H, K y L.

La *vigilancia estrecha continua* puede fundamentarse con la medida establecida en la letra K) que enuncia: “ajustes a la planeación curricular...[que] implementará el (la) docente, bajo responsabilidad del director (a) [consistentes de] la asignación de tareas académicas...bajo la supervisión del Consejo Técnico y del personal de la USAER.” Asimismo, en las reglas de la Guía operativa 2017-2018, cuando refiere “la observación activa y detección de factores de riesgo, como acciones mínimas de prevención a realizar por las comunidades educativas” (p.30).

El *cambio de escuela, o cambio de grupo* son una medida *sui generis* que pueden tener su fundamento en la interpretación concatenada de diversos preceptos de la Guía operativa 2017-2018. Implican la intervención y corresponsabilidad del especialista de la UDEEI, del director del plantel y de la UDEEI, el docente de grupo y del padre de familia, para asumir medidas pedagógicas pertinentes y sustentadas en informes y el expediente del caso. La condición es que con las medidas se garantice al alumno(a) el ejercicio pleno del derecho a la educación, a una educación inclusiva en el entorno escolar y a la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en los servicios educativos; toda vez que, en estas circunstancias, el alumno se considera ya en situación educativa de riesgo, que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

La *orientación profesional* coincide con lo que determina el Marco para la convivencia, en una de sus últimas medidas disciplinarias (L y M). Consiste en la *invitación* que se hace al padre de familia o tutor del alumno para que lleve a su hijo a una institución externa especializada para su atención, con el propósito de que señalen recomendaciones específicas que permitan a la escuela diseñar estrategias para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje que enfrenta el alumno, y su respectivo seguimiento a cargo del docente de grupo, director del plantel, Consejo Técnico y la USAER (ahora UDEEI).

En este sentido, de acuerdo con lo señalado por un docente entrevistado (IH1), por lo regular a los niños se les canaliza a una institución pública, -la clínica de la conducta- para después, darle seguimiento en el área de atención psicológica de los centros de salud. En el menor de los casos, los padres que cuentan con solvencia económica, llevan al menor a atención psicológica particular. El manejo de estas situaciones no es fácil. Siguiendo a Rabadán y Giménez (2012) las principales dificultades con que se enfrentan padres, docentes y el resto de

profesionales en el ámbito de los trastornos conductuales, son las referidas al diagnóstico y las dificultades para la prevención y el tratamiento.

La aplicación de esta medida, al ser una *invitación*, no es obligatoria y queda a voluntad del padre de familia acudir o no a la institución especializada, sin que ello condicione la prestación del servicio educativo al alumno (a). Esta situación, tiene importantes repercusiones que más adelante se abordan.

La medida disciplinaria, consistente en *asignación de responsabilidad al interior de la escuela* se fundamenta en la medida H del Marco para la convivencia que a la letra señala: “H: Servicio social o comunitario con anuencia de los padres de familia o tutor, con actividades autorizadas por el Consejo Técnico”. Los principios que subyacen esta medida podemos encontrarlos en las ideas de García Correa (2008) cuando sostiene que se debe facilitar y proporcionar oportunidades para que el alumno sea autónomo con responsabilidad social, que tome decisiones y asuma responsabilidades, porque sus actos se basan en la consideración de los valores sociales y en las consecuencias que producen en los otros. Destaca en esta medida, que se requiere la *anuencia* del padre para poder aplicarla, lo cual significa que, de haber negativa del padre, no puede llevarse a cabo.

Hemos dado cuenta de las medidas disciplinarias que regularmente aplican los maestros entrevistados como consecuencia de un acto de indisciplina que se presenta en su grupo, y que generalmente funcionan y muestran los resultados deseados.

...en los casos donde los papás apoyan, los problemas de conducta se resuelven más fácilmente, porque reflexionan tanto ellos como sus hijos, y los niños tienen una mejoría muy notable en cuanto a la relación con sus demás compañeros [y] en cuanto al rendimiento escolar (IH1)

Normalmente, los padres satisfacen el compromiso de corresponsabilidad con la educación de su hijo, y esto se traduce en resultados positivos para el alumno(a) y para la institución educativa. Sin embargo, aparecen situaciones características:

...también desde luego, tenemos padres de familia que se les manda un citatorio, dos citatorios y no asisten (IH3)

... cuando los papás desisten de todo, dicen: *yo no puedo ayudarlo [al maestro], no puedo hacer más* y se desaparecen y delegan... poco a poco se van alejando y dejan que el niño, que totalmente lo forme la escuela (IH1)

Cuando ese compromiso de corresponsabilidad de los padres, madres de familia o tutor, en la educación del alumno(a) no se cumple, la situación se complica para la escuela:

El marco de la convivencia ha contribuido a mediar situaciones de indisciplina dentro de las escuelas... podrá cometer un niño actos de indisciplina y se sigue el protocolo. Pero si se da el caso de que el niño sigue reincidiendo, no hay una solución que detenga el problema... muchos padres dicen: *yo no tengo tiempo de estar en la escuela para apoyar a mi hijo-*, toda esa parte de compromiso [del padre] no se ha fundamentado bien, porque por eso se siguen dando los problemas. (IH1)

En este contexto, se vislumbran dos situaciones: 1) el asunto se complica para la escuela si no hay disposición del padre, madre de familia o tutor; y 2) no hay manera de obligarlo a participar. En este sentido, el Marco para la convivencia, no es vinculante para el padre, madre de familia o tutor para asumir su corresponsabilidad en la educación del alumno, pues para el caso concreto de la canalización del alumno a una institución especializada, se le hace una “invitación” que el padre puede o no atender. En este sentido, los docentes identifican esta situación como un factor negativo para el manejo de medidas disciplinarias, que repercute de fuerte manera en la solución de problemas de convivencia y conflictos:

...el problema es que las consecuencias para el padre no lleguen más allá... entonces debería haber unas mejorías en el marco de la convivencia donde también existan, digamos, no sanciones, sino mayores compromisos por parte del padre de familia y que si no cumple, tengan una consecuencia y eso es lo que no tiene ahorita el marco para la convivencia. (IH1)

La reflexión del docente entrevistado, coincide ampliamente con ideas expuestas por Aguilera, Muñoz y Orozco (2007), que desde la perspectiva del personal escolar, indican que la falta de responsabilidad de los padres, dificulta la responsabilidad de la escuela en la formación actitudinal y conductual de los jóvenes. En el mismo sentido Zurita (2016) se pregunta “qué tipo de convivencia se está desarrollando, en el contexto de padres irresponsables que no están obligados a cumplir su responsabilidad en la formación de sus hijos” (p.82).

Desde nuestra perspectiva, la forma actual de relacionar a los padres de familia con la aplicación de medidas disciplinarias, muestra laxitud en el modo de incluir a los primeros. Algunas situaciones matizan esta afirmación: 1) varias medidas disciplinarias requieren la *anuencia* o conformidad del padre para poder aplicarse; 2) una medida disciplinaria considera una *invitación*, para el padre, sin ningún elemento de obligatoriedad, ya que éste puede desechar la invitación, sin que ello condicione la prestación del servicio educativo al alumno(a), es decir, no hay consecuencia. 3) presupone la existencia de la cooperación y buena fe de la madre o padre de familia.

Observamos, con base en los señalamientos de los docentes entrevistados y en el análisis de la normatividad aplicable, algunas características sobresalientes de la forma actual de relacionar a los padres de familia con la aplicación de medidas disciplinarias:

- Si el padre de familia no da su *anuencia para aplicar medidas disciplinarias*; o bien no acepta la *invitación* formulada, no hay manera de vincularlo.
- Cuando el padre de familia, reconoce que no hay una manera de obligarlo a participar, y que la escuela no puede negar, ni condicionar el servicio educativo al alumno(a); puede interpretar que “nada le pueden hacer”. Idea que, de ser aprehendida por el alumno involucrado, potencia sensaciones de impunidad, simulación y deficiencia del sistema escolar.
- En consecuencia, la relación entre la institución escolar y el padre de familia puede llegar a estadios de máxima tensión.

En este sentido, siguiendo las ideas de Zurita (2016) se advierte que las sanciones o “medidas disciplinarias” contenidas en el Marco para la convivencia, que tradicionalmente se han empleado como reportes, citatorios, cambio de grupo, de turno o de escuela, se encuentran actualmente, de frente al desafío de dar respuestas más contundentes a la “problemática relacional en la escuela” (Páramo, 2016, p. 111) caracterizada por factores como la percepción de impunidad, la confusión, inconsistencia e incongruencia alrededor de las normas y la disciplina escolar; así como por la violencia y acoso.

Siguiendo los estudios referidos, maestros y directores han señalado la necesidad de mayor autoridad de la escuela frente a los padres, madres y familias; y coinciden en la creación y aplicación de normas disciplinarias más estrictas, de sanciones más fuertes para los actos

cometidos por los alumnos, buscando la correspondencia entre los hechos cometidos y las consecuencias, como una manera de revertir la indisciplina y la violencia: “es usual encontrar entre los docentes un reclamo por sanciones más severas dado que, en las familias, esto no se lleva a cabo, parecería que exigen que la escuela sea el espacio donde ese tipo de normas se apliquen” (Zurita, 2016. p. 92).

Hablar de sanciones en los reglamentos y normas escolares, remite a la discusión sobre los fines educativos buscados y los medios elegidos para ello. Las sanciones:

“no sólo enseñan a los estudiantes que ciertos comportamientos son inapropiados, sino también les enseña que la fuerza [ejercida por los docentes] es a veces justificada — lo que significa que la cuestión educativa no es simplemente si el castigo es una forma efectiva de ‘producir’ ciertos ‘resultados’, sino también, si el castigo es una forma educativamente deseable para lograr estos resultados. (Biesta citado por Zurita 2016, p.16)

Lo anterior, nos permite considerar que la imposición de castigo, evidentemente es una práctica que produce resultados, sin embargo, lleva aparejada la necesidad de analizar las alternativas educativas que habrían de conducir a los mismos resultados. En este punto es útil considerar de manera importante, las ideas de Lago y Ruiz (2000) sobre el carácter negativo que implican las sanciones en el desarrollo personal del alumno y en su realización como individuo y considerar su invitación a abandonar las prácticas punitivas, pues como señala Ginoit “la esencia de la disciplina es encontrar alternativas efectivas del castigo. En la disciplina, lo que genera odio debe ser evitado. Lo que crea autoestima debe ser buscado” (citado por Lago y Ruiz, 2000, p. 80).

En otro orden de ideas y para concluir este apartado, hay acuerdo general en considerar que, imponer medidas disciplinarias es una actividad que genera controversia entre los sujetos participantes. Cuando se trata de un conflicto entre dos alumnos –hombres o mujeres-, ambos se posicionan en una situación de vulnerabilidad: tanto el alumno que, con su conducta perjudica a otro, como el alumno que la resiente. La consecuencia para el alumno causante del daño es una medida disciplinaria. La consecuencia para el alumno que sufrió el acto dañoso, es la afectación en su bienestar. En este sentido, y aunque, principalmente el tema de este trabajo gira en torno de las acciones, prácticas y consecuencias de quien comete un acto de indisciplina, causa interés pensar en la manera como la víctima del acto de indisciplina, es resarcida. En un primer

acercamiento a este tema, las declaraciones docentes dejarían ver que, el daño recibido por la *víctima* queda reparado con una disculpa: “...y siempre que terminamos este problema yo les digo: *pues entonces disculpate con él porque esto no debió de hacerse*, y automáticamente los niños entre ambos se piden disculpas y el problema se deja en ese momento resuelto” (IH1).

Podemos interpretar de manera general, -sin intentar ser determinante, debido a los limitados alcances de este trabajo, en el tema-, que la disculpa entre iguales –*causante y víctima*- es un mecanismo para satisfacer los daños ocasionados. La normatividad consultada en este trabajo, encontró breve referencia a la reposición del daño, solamente, en cuanto a material, instalaciones o mobiliario (Marco para la convivencia, 2011); sin embargo, no se apreció alusión alguna a la reparación a la parte afectada o víctima. Así, este trabajo permitió observar el mecanismo de la *disculpa*, sin embargo; una mirada más amplia en relación con el tema de la reparación del daño a la víctima de actos de indisciplina, podría constituir una posible línea de investigación que pudiera mostrar otros mecanismos.

Con independencia de los cuerpos normativos que son de observancia obligatoria, cada docente maneja un estilo de acuerdo con sus conocimientos y personalidad. Así, las reflexiones contenidas en este apartado, nos permite enunciar los siguientes aspectos, a manera de conclusión:

- El empleo de medidas disciplinarias por parte de los docentes entrevistados, en términos generales, coincide con las dispuestas por el Marco para la convivencia, y dan cuenta de manera importante de sus saberes experienciales.
- Es fundamental el involucramiento y participación del padre, madre de familia o tutor en la aplicación de medidas disciplinarias, pues de ello depende que cumplan sus propósitos.
- La participación del padre, madre de familia o tutor en la aplicación de medidas disciplinarias, es reconocido por los docentes entrevistados con un carácter maniqueo: favorece totalmente como aliado, o se erige como obstáculo y factor de tensión.
- La “corresponsabilidad” en que se fundamenta la participación del padre, madre de familia o tutor en la aplicación de medidas disciplinarias, tiene un carácter laxo, basado en la buena voluntad.
- La normatividad relacionada con la aplicación de medidas disciplinarias, no establece medidas o acciones que doten de obligatoriedad a la participación del padre de familia.

- No se aprecia en la normatividad actual, mecanismo alguno para resarcir el daño a la parte agraviada por un acto de indisciplina.

Corolarios del manejo de la indisciplina

Este apartado es una reflexión conclusiva que busca articular lo expuesto en los capítulos previos y señalar posibles líneas de indagación alrededor del complejo y multidisciplinario tema de la disciplina/indisciplina.

El uso de diversos cuerpos normativos que buscan regular la convivencia en las escuelas públicas, a partir de señalar, identificar, valorar y sancionar conductas disruptivas o violentas, se encuentra ante el escrutinio de una realidad que, en no pocas ocasiones, los rebasa. Son diversos los trabajos de investigación que han señalado su estructura, funcionamiento, alcances y pertinencias (Zurita, 2016, Páramo, 2016, Saucedo, 2016, Gotzens 2015, entre muchos otros).

Para procurar el orden, los maestros se apoyan en sus habilidades innatas, en sus saberes experienciales y en los medios que tienen a su alcance. Así el Marco para la convivencia, es su marco de referencia para la aplicación de faltas y medidas disciplinarias. Se trata de un cuerpo normativo-instrumental que sustancialmente refiere actos disruptivos, y, otros que implican propiamente violencia, acoso o de índole sexual, -y que inclusive podrían constituir delitos,- y que se ubican, más allá de los actos de indisciplina o interrupciones. Este cuerpo normativo que contiene, indistintamente actos de indisciplina, violencia, acoso escolar y delitos; no explicita cuales de las faltas disciplinarias constituyen propiamente cada tipo, lo cual, provoca que indisciplina y violencia, tiendan a ser asimilados indistintamente por los usuarios, especialmente el maestro.

Los maestros, no identifican abiertamente el uso de este instrumento normativo cuando atienden por vez primera un acto de indisciplina; esto es, se refieren a él, hasta que la conducta que se trata, ya representa un problema; sea porque se presenta de manera reincidente, o porque implica actos de violencia manifiesta o delictiva, o bien, porque la presencia de los padres de familia, tensa el proceso, ante sus exigencias, fundadas o no. Sin embargo, las medidas disciplinarias que aplican los docentes, coinciden sustancialmente con lo que establece el mencionado Marco.

Por otra parte, se observa que el Marco para la convivencia, no dispone de medidas para asegurar la participación del padre, madre de familia o tutor en la atención de un acto de indisciplina. Esto es, su aplicación no obliga al padre de familia a cumplir el compromiso de corresponsabilidad con la educación del alumno, por tanto, no cumple su función como

instrumento que asegure un ambiente seguro y ordenado, que propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros.

La escuela, como institución, tiene la finalidad de disciplinar a los alumnos con base en los valores y principios socialmente establecidos. Tiene la necesidad de mantener el orden para lograr sus objetivos. En este punto, la disciplina representa una estrategia indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje; erigiéndose en un *medio*, no como un *fin* por sí misma.

Al orientar la conducta de los alumnos mediante pautas de comportamiento, expresadas como reglas o normas, los alumnos –hombres y mujeres- saben lo que les espera. Tienen presente que los beneficios de actuar con autorregulación, responsabilidad y respeto, significa que los comportamientos, no se conviertan en un obstáculo, sino en coadyuvante de un ambiente adecuado de trabajo, colaboración y convivencia pacífica.

Relacionar la disciplina con ideas como respeto, orden, tranquilidad; eliminando el castigo como medio de control y orientándose a desarrollar competencias sociales, nos lleva a pensarla como parte de un sistema educativo democrático que contribuye, -desde el trabajo en el aula- a formar ciudadanos –hombres y mujeres- con pensamiento crítico y autonomía moral que posibiliten la convivencia.

A continuación, se presentan algunas derivaciones del manejo de la disciplina/indisciplina en la escuela y que giran alrededor de dos temas: el ejercicio de la labor docente y los alumnos.

En el ejercicio docente

Las actividades del maestro para conseguir que su clase se desarrolle con estabilidad; actualmente se encuentran influenciadas por factores que la determinan y ubican como objeto de estudio. Esos factores, para efectos de nuestro trabajo de reflexión, tienen que ver con *dificultades en su labor, desprestigio social, certidumbre y estabilidad laboral* y por otro lado estrés y el denominado “profesor quemado” (Calvo, *et al.* p. 164) el síndrome de *burnout*. Todo ello, gravitando en la órbita de su ejercicio profesional como maestro.

Los docentes vivimos cotidianamente un “excepcional contexto laboral donde enfrenta[mos] diversos y heterogéneos retos” (Zurita, 2016, p.69), muchos de ellos inherentes a la naturaleza de la profesión y otros que el contexto social ha creado.

La disciplina debe ser el resultado de una amplia, convergente y compartida tarea educativa que se concreta a través de un régimen de normas, reglas y consecuencias, cuyo propósito es lograr la autodisciplina, la autorregulación, para convivir con los otros de manera responsable y consciente, como máxima aspiración de la tarea educativa.

Dificultades y desprestigio social.

En la actualidad ser maestro, es dedicarse a una profesión rodeada de dificultades y afectada por el desprestigio social. Las motivaciones de esta idea, se interpretan a partir de diferentes factores:

- La política laboral de Estado, que, con relación a los trabajadores de la educación –docentes-, por vez primera en la historia, los incorpora a controvertidos procesos de evaluación para su ingreso, permanencia y promoción.
- En el contexto del punto anterior, el desprestigio *multisectorial* y sistemático para presentarlos como responsables de las deficiencias del sistema educativo nacional.
- El panorama violento que se ejerce de diversas formas en la escuela y que involucra a estudiantes, maestros, padres de familia: “la violencia como un telón de fondo que abarca casi todas las esferas del niño y del adolescente” (Páramo, 2016, p.71).
- La capacidad limitada del sistema educativo para responder a los problemas contemporáneos, que exceden sus responsabilidades y que –aunado a otros motivos- fundamenta el malestar e inconformidad social hacia las escuelas. Al maestro, se le han atribuido responsabilidades de efectos que no puede controlar; a las escuelas se les exigen múltiples soluciones para diversos problemas sociales y no sólo educativos (Fuentes, 2013, Zurita, 2016). Se exigen soluciones individuales a problemas socialmente creados.
- La pérdida gradual de autoridad de la escuela y del docente, inversamente proporcional al aumento de relevancia de los alumnos y padres de familia; es muestra de una “pérdida de los equilibrios tradicionales” (Páramo, 2016, p.43) entre docente-alumno-padre de familia.
- Las relaciones entre maestro y padres de familia, que debieran basarse en acciones conjuntas y solidarias frente a situaciones concretas, como el manejo de problemas de indisciplina, son una fuente de tensión, conflicto y malestar profesional. “[Vivimos] en el sistema familiar una etapa de crisis, que en los tiempos actuales ha encontrado en el ámbito escolar el espacio para proyectar mucho del malestar y disfuncionalidad familiar,

inoculando su virulencia principalmente en los docentes de niños y jóvenes” (Páramo, 2016, p.22).

- La percepción de impunidad aunada a la confusión, inconsistencia e incongruencia alrededor de las normas y la disciplina escolar. “Lo cierto es que –en lo general– los docentes no abordan frontalmente el conflicto debido a que se cierne sobre ellos la confusión, la impotencia, la prohibición” (Páramo, 2016, p.58). El miedo. Esta situación valida la idea de que los docentes cuentan con una poca variedad de herramientas de actuación ante conflictos que alteran la convivencia escolar.
- La tendencia a percibir los problemas de indisciplina como una deficiencia de los docentes frente a grupo, derivados de su inexperiencia o falta de aptitud, lo cual pone en entredicho su profesionalismo, influye su reputación y los conduce al aislamiento (Fierro, 2005, Pereda, 2011).
- La violencia hacia los docentes; regularmente negada, por la posición de vulnerabilidad que en sus funciones, su práctica y posición como profesional supone, el aceptarla abiertamente (Gómez y Hernández, 2015).

Con independencia de las motivaciones de tipo curricular, política, económica y social; en la convergencia del manejo de los problemas de indisciplina; de la presunta deficiencia del maestro en el manejo de conflicto; de la inconsistencia e incongruencia alrededor de las normas; de la ausencia de corresponsabilidad de los padres de familia; se gesta el caldo de cultivo de la percepción de impunidad en las instituciones educativas, que impacta fuertemente en su credibilidad pedagógica, mina su autoridad y fundamenta el malestar e inconformidad social en su contra.

Emociones, ejercicio profesional y salud.

La tarea docente inevitablemente provoca en nosotros una serie de emociones. Los estados emocionales pueden alterar la respuesta inmunitaria y el funcionamiento de los distintos órganos y sistemas de nuestro cuerpo. Hay un conjunto de elementos que provocan la pérdida de la salud entre la docencia: factores físicos (patologías musculoesqueléticas, digestivas, alteraciones de la voz, del sueño, estado de estrés prolongado o síndrome de desgaste profesional *burnout* (De Pagés y Reñé, 2010), importante es además las condiciones de trabajo, el ámbito sociocultural donde se desarrolla el trabajo, los aspectos organizativos y el nivel de apoyo social.

La “emocionalidad en el proceso de aprendizaje” (Terán, 2015, p.188) se traduce en que todas las acciones que lleva a cabo el maestro, que van desde planear la clase, hasta la manera como habla frente a los alumnos para impartirla, implican un significado emocional que puede ser de gusto, disgusto, enojo, frustración, entre otras emociones⁸.

En este sentido, la emocionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje implica que las cualidades de las emociones, se encuentran inmersas desde el inicio hasta el final del proceso, y que involucra a los actores del mismo: docente, alumnos y disciplina. Entonces, las emociones no se pueden separar del desarrollo del conocimiento, pues ellas lo facilitan u obstaculizan.

Los docentes, un sector generalmente caracterizado por la vocación, paradójicamente, es un colectivo sujeto al desencanto y a la pérdida de efectividad en su tarea (Romero citado de Belandía, *et al.*, 2010, p.46). Ante el panorama actual de las condiciones del ejercicio profesional del maestro, no es difícil pensar que las emociones que vivencia, tengan que ver con frustración, miedo, enojo, disgusto. Hoy la evidente vulnerabilidad del docente obedece a ciertas condiciones:

- La reforma laboral en materia educativa que implementa una evaluación docente que se conecta directamente con la permanencia en el empleo. Con esto, la estabilidad laboral del maestro se sujeta al resultado de su evaluación y será susceptible de modificarse en periodos de tiempo relativamente cortos.
- Las altas exigencias relacionadas con la intensificación del trabajo, las nuevas exigencias sociales y la desvalorización de la figura del docente (Sandoval citado en Zurita 2016. p. 73).
- La existencia de marcos normativos que muestran poca severidad respecto de las consecuencias de los actos de violencia e indisciplina.
- La inexistencia de lineamientos para hacer frente a situaciones de violencia hacia los maestros (Gómez y Hernández, 2015) y a la par, la evidente sensación de vigilancia y acecho de las instancias encargadas de ejecutar los procedimientos para la atención de quejas por maltrato, negligencia y acoso escolar, a petición de padres de familia y alumnos.

⁸ La emoción es un proceso complejo y multifactorial que tiene diversas manifestaciones, y que “se relaciona con alguna de las seis emociones universales: felicidad, tristeza, miedo, angustia, enojo, sorpresa o disgusto” (Damasio, citado por Terán Guillén, 2015, p. 183), las cuales afectan a las personas y su interacción con otras.

- El manejo de conductas disruptivas y conflictos que derivan de ellas, en el marco de un contexto que muestra “este resultado nocivo y no buscado del impulso que cobraron los discursos y acciones de diferente escala en torno a la defensa y la protección de los derechos humanos” (Zurita, 2015, p.93) y da lugar a su uso como protección, para limitar las pretensiones disciplinarias del docente y de la escuela.
- El alejamiento de los padres de familia para actuar como corresponsables con el docente y con la escuela en la educación de sus hijos y, específicamente, en el manejo de los comportamientos disruptivos o violentos que afectan la convivencia escolar. Y frente a ello, la imposibilidad práctica y jurídica del maestro, para asegurar la intervención de aquellos en el cumplimiento de sus deberes.

Ser maestro en las condiciones actuales, puede representar en ciertos escenarios, un riesgo para la salud. La conjunción de múltiples factores han motivado esta realidad: la sensación de inestabilidad laboral; las exigencias de una evaluación multidimensional; el adecuado manejo de conflictos derivados de comportamientos disruptivos o violentos de los alumnos, que puede degenerar en una queja en contra; el poco o nulo apoyo por parte de los padres de familia y la imposibilidad de exigirlo; la violencia que se ejerce contra el maestro en determinados contextos; y, ante todo, la absoluta obligación de proporcionar el servicio educativo a los alumnos, independientemente de las circunstancias que le rodeen; son algunas de las razones que generan en la persona del maestro “síntomas como cansancio, angustia depresión y nerviosismo, que frenan [su] desempeño e impactan su rendimiento” (Sandoval citado por Zurita, 2016, p.73), malestar, estrés, crisis existencial y profesional (Gómez Nashiki citado por Zurita, 2016, p. 73).

Ante este panorama, podemos asumir una postura negativa o positiva. De acuerdo con Santos Guerra (2010), las dificultades nuevas que van apareciendo pueden convertirse en retos y no en maldiciones: hay la opción de mejorar cada día, leyendo, estudiando, buscando respuestas a las interrogantes. Envejecemos cada día en las aulas, inevitablemente. Y lo hacemos protagonizando unos fenómenos que tienen sobre cada uno influencias innegables. A unos los amargan, a otros los infantilizan, a otros los llenan de sabiduría y entusiasmo (Belandia, *et al.*, 2010).

Certidumbre y estabilidad laboral.

Es una realidad que, para el docente titular de grupo, el manejo de conductas disruptivas y conflictos derivados, son en un principio, fuente de tensión que puede llegar a constituirse en incertidumbre laboral que afecte su estabilidad en el empleo. La mayor cantidad de quejas presentadas en la UAMASI (Silva y Corona, 2010, p. 753) están relacionadas con conductas cometidas por parte del personal escolar en contra de los estudiantes. Esto muestra que el actuar del docente se encuentra permanentemente ante esa posibilidad, pues “los papas piden muchas veces...que hasta el mismo maestro sea sancionado” o “si el maestro cometió algún error en [la] negociación, muchas veces lo retiran del cargo del grupo por omisión.” (IH1).

Si bien, separar al profesor de sus actividades con alumnos, constituye una medida preventiva que puede ejecutar la dirección del plantel con el propósito de salvaguardar la integridad física, psicológica, sexual o social del alumnado; representa un acto trascendente que impacta en la integridad y reputación del profesor al que se le aplica, considerado en ese momento como “presunto generador de la conducta que se investiga”. Con ello, el docente quedará fuera del trato con alumnos por un periodo de tiempo indeterminado; esto es, hasta en tanto concluya la investigación que determine su responsabilidad o su inocencia.

“me ha tocado ver es, cuando se da una agresión entre niños y el maestro no llega a intervenir, al maestro es al que retiran el grupo y sí afecta la integridad del maestro porque, a lo mejor no se le dieron los elementos para resolver este conflicto o no se le dio la oportunidad de mediar y establecer acuerdos...simplemente los padres quisieron una solución inmediata...y meten quejas sin antes averiguar o ver los dos puntos de vista de la problemática.” (IH1)

Independientemente de que el docente *presunto*, sea o no considerado responsable, el periodo de tiempo de duración de la queja, -que puede ser alrededor de los 100 días- (Silva y Vargas, 2012, p. 184), significa una temporada de inestabilidad. Al no poder realizar su función docente frente a grupo, sus nuevas actividades que lo ocupen y el lugar, serán una incógnita.

Es una realidad que las obligaciones de cuidado, protección y diligencia que todo docente debe observar para los alumnos durante su estancia en la escuela, le generan un deber permanente. Frente a esta responsabilidad y en aras de que sus actos ante situaciones conflictivas le

proporcionen seguridad, Latorre y Teruel (2009) se preguntan ¿Cómo abordar la interrupción? La mayor implicación del alumnado en los procesos de aula, la motivación por la tarea, las buenas relaciones interpersonales y el ajuste curricular a las características de los alumnos, son todos ellos elementos disuasorios de los incidentes de interrupción. De igual forma, una disciplina asertiva, con autoridad y teniendo en cuenta las circunstancias personales de cada alumno, también es un cauce eficaz de gestión de las conductas inadecuadas.

Podemos concluir que el ejercicio docente en el manejo de la indisciplina, debe orientarse hacia:

- Transmitir con claridad las normas de conducta, su razón de ser y las consecuencias que derivan de su incumplimiento.
- Diseñar y aplicar acciones suficientes y pertinentes para desincentivar y prevenir prácticas de maltrato, violencia y acoso escolar.
- Conocer la normatividad para tener claridad de las acciones a realizar dentro de su competencia, así como la de los distintos niveles jerárquicos que hay en la estructura escolar.
- Capacitación para el manejo de conflictos.
- Desarrollar una metodología orientada a la atención de los padres de familia, que permita reorientar su participación e intervención, en un factor de comunicación activa y retroalimentación.

En los alumnos

De acuerdo con la Recomendación 59/2016, (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH] p. 14) las etapas de la infancia y la adolescencia son especialmente relevantes, ya que durante las mismas, se define el desarrollo físico, emocional, intelectual y moral de las personas, por lo que es crucial que estas etapas se vivan en un ambiente sano, de armonía y seguridad, e implica prevenir que vivan situaciones violentas y de maltrato, tanto en el ámbito familiar, como el escolar y el social.

Las experiencias disciplinarias que el niño viva en casa y en la escuela, tienen un innegable valor formativo, en cualquier sentido, que trascenderá a su etapa adulta. “Los niños no se quieren hacer responsables de su falta y eso lo aprendieron de sus papás. Si les dices “es que el niño se robó unas aguas”, el papá lo niega” (Zurita, 2016, p.113).

Por esta razón, son muy importantes las nociones que el niño(a) aprecia en su cotidianidad, en relación con las consecuencias de sus actos, la solución de conflictos y valores como responsabilidad, entre otros.

Aprovechamiento escolar y derecho a la educación.

La escuela es el espacio donde se construye ciudadanía y compromiso cívico.

En nuestro país, el derecho a una educación en un ambiente libre de violencia, basado en valores de solidaridad, respeto a la integridad personal y demás derechos humanos, se encuentra establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Ley General de Educación y la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; y constituye una obligación que debe satisfacer el sistema educativo nacional.

En este sentido, la búsqueda de un ambiente educativo libre de violencia y fundamentado en la práctica de valores, pasa necesariamente por el manejo de la disciplina/indisciplina. “La disciplina escolar, es la más ardiente defensa de los derechos de los alumnos: crear y mantener las condiciones cotidianas para el pleno disfrute de su derecho a ser educados” (Gotzens, 2006, p.182)

El propósito del Estado de tener en las escuelas un ambiente libre de violencia y basado en la práctica de valores, supone un clima propicio para el aprovechamiento académico de los alumnos.

Un ambiente donde imperan comportamientos disruptivos y violencia, afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. El tiempo, energía y estrategias que los docentes emplean en atender estas conductas y, el aprendizaje por observación –*actitudes, formas y consecuencias que quedan a la vista de todo el grupo*-; forman parte de situaciones que impactan y forman al alumno.

“[El] derecho a la educación implica el deber de impartirla en un ambiente libre de violencia...la seguridad del niño en el centro escolar constituye una base fundamental para ejercer su derecho a la educación.” (Tesis aislada 2010221, 1ª sala SCJN, 2015). En esta tesitura, estamos convencidos de que la indisciplina, -el manejo que se hace de ella- y el aprovechamiento escolar, tienen una relación estrecha y convergen en la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación, a través de sus instituciones escolares.

Indisciplina escolar: entre la permanencia y la deserción.

La educación es un derecho humano y un medio indispensable para realizar otros derechos humanos.

Manejar un conflicto como resultado de conductas disruptivas o violentas, e imponer medidas disciplinarias, implica como hemos visto, tensión, desgaste, malestar en los sujetos participantes. En este sentido, las actitudes que se asumen pueden constituir en una motivación para abandonar la escuela; esto es, tanto el alumno que con sus conductas produce daños a otros, como los alumnos que las resienten, se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

Así, la madre o padre de familia que opta por no asistir a los citatorios, ni atender las indicaciones, puede tomar la decisión de ya no mandar a su hijo a la escuela. De igual manera, el padre que considera que la escuela “no hace nada”, “que no es justa” con el alumno agresor, puede tomar la misma decisión. Esta situación implica un dilema para la institución escolar: ¿hasta donde es posible sostener a un alumno que, con su conducta, amenaza las condiciones de desarrollo escolar de otros alumnos?

La directriz del sistema educativo de “no negar el servicio educativo al alumno”, implica evidentemente, promover y asegurar la permanencia del alumno en el sistema. Sin embargo, para el caso del alumno que da lugar continuamente a conflictos; que sus padres lo abandonan apenas cruza la entrada al plantel y no son corresponsables con la institución; donde se han agotado las instancias y las medidas disciplinarias en el manejo de faltas y comportamientos disruptivos; qué opciones tiene la escuela, más que sobrellevar la situación y fungir como vigilante estrecho del alumno para evitar problemas mayores. Habrá que preguntarse en este caso concreto: ¿qué mensaje se está transmitiendo al alumno en particular y a los integrantes de su grupo, como testigos presenciales de la situación?: impunidad, ineficacia de las normas, laxitud, incompetencia institucional, simulación?, ¿hasta donde llega la inclusión educativa frente al derecho a una educación libre de violencia y basada en valores como respeto y responsabilidad?

Conseguir que la inclusión y la permanencia del alumno o los alumnos que causan constantemente conductas disruptivas o de violencia, se compagine con el ejercicio del derecho de los restantes miembros del grupo a un ambiente libre de violencia y fundado en valores como la responsabilidad, justicia y respeto, representa una tarea pendiente y poco abordada por la investigación educativa. En los hechos, las condiciones actuales hacen suponer que la

permanencia tiene mayor peso. Compaginar el ejercicio de estos derechos en la cotidianidad del aula, es un reto para el sistema educativo que no puede soslayar.

Las estrategias del sistema educativo hacia los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad para fortalecer su formación, reencauzar sus impulsos y problemas, constituyen una “*política de reducción de daño*” (Páramo, 2016, p.24) para ayudar a disminuir los índices de abandono escolar, de acoso, violencia y/o de conductas de riesgo psicosocial, sin embargo, no son suficientes. Para que un alumno adquiriera las destrezas que le permitan transformar una *interrupción*, o un acto violento, en una *participación*, se requiere tiempo, recursos y colaboración (Gotzens, 2006).

Por otro lado; pensar la indisciplina como causa de abandono escolar, nos remite a todo el entramado de acciones, sujetos, procedimientos y cuerpos normativos que el sistema educativo ha dispuesto para preservar el derecho a la educación.

Cuando un niño se separa de la escuela, el Estado fracasa en su función educativa: “el abandono escolar se construye a lo largo de un proceso y como producto de un conjunto de condiciones y situaciones sociales, económicas, familiares, personales y estructurales” (Zurita, 2016, p.50). Al tomar la decisión de dejar la escuela, miles de estudiantes mexicanos y sus familias, actualizan una exclusión escolar sistemática. “Investigaciones en torno al abandono, deserción y fracaso escolar o, bien, de la equidad y la inclusión educativa...han identificado que la existencia y aplicación autoritaria, subjetiva, discrecional e injusta de normas escolares son factores que inciden en dichos fenómenos” (Zurita 2016, p. 18). “Las implicaciones del abandono escolar suponen un fuerte cuestionamiento al papel de las escuelas y sus diseños curriculares” (Saucedo, 2015, p.43).

En estas circunstancias, el manejo de la indisciplina y la violencia constituye un fenómeno estructural que requiere fuertemente de estrategias de carácter preventivo y abordarse multidisciplinariamente a partir de la comunidad escolar en su conjunto: maestros, alumnos, autoridades escolares, padres de familia; considerando a los alumnos, hombre y mujeres como sujetos con responsabilidades; todo ello en aras fortalecer su capacidad para establecer relaciones interpersonales respetuosas, solidarias y autorregulables para la convivencia, que sienten las bases para la construcción de ciudadanía.

Fuentes de consulta

- Aguilera, M.A, Muñoz, A.G. y Orozco, M.A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/230/P1D230_01E01.pdf
- Alemaný, I., Ortíz, M., Rojas, G., Herrera, L., (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*. 60(1). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4877Alemany.pdf>
- Delegación Alvaro Obregón (2018) Atlas de peligros naturales y antropogénicos para la Delegación Álvaro Obregón. (s/n) recuperado de <https://www.dao.gob.mx/riesgo/index.php>.
- Belandia, R., et. al (2010). *La salud física y emocional del profesorado*. España: ELE-GRAÖ.
- Blase, J. (2000). La micropolítica de la enseñanza. En B. J. Biddle., Th. L. Good., & I. Goodson (Coords.) *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos* (pp.253-289). Barcelona: Paidós.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Brismat, N. (2014). Instituciones: Una mirada general a su historia conceptual. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2(12). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1053/105338606004/>
- Calvo, P., García, A. y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Carbajal, P., (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3403>.
- Carrillo, R. (2016). Entre la simulación y la práctica institucional. Primer diagnóstico sobre violencia en la UAM. *El Cotidiano*, 200. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32548630015>.

- Cascón, S. P. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. Andalucía Educativa, 53. Recuperado de http://pacoc.pangea.org/documentos/_andalucia_educativa_paco.pdf.
- Cascón S. P. (2007). *Educación en y para el conflicto*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>
- Charmaz, K. (2012). La teoría fundamentada en el siglo XXI. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) *Manual de investigación cualitativa*, (pp. 270-325). Barcelona: Gedisa.
- Consejo Nacional de Población CONAPO. (2018) Prevención de la violencia. Tipos de violencia. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/que-onda-con-los-tipos-de-violencia>.
- Consejo Nacional de Población CONAPO (2018). Prevención de la violencia en la familia. Recuperado https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/303594/Prevencion_de_la_violencia__Tipos_de_Violencia.pdf agosto de 2018.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003). *Disciplina con dignidad*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I., (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 3(23). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009>.
- Delval, J. y Lomelí, P. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- Denzin, N. y Lincoln, Y, coords. (2012). *Manual de investigación cualitativa*, Vol. 1. (pp. 43-102). Barcelona: Gedisa.
- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, M., (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa*, (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. México: Colofón.

- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028564004>.
- Félix, M. V. (s.f). Intervención psicopedagógica y farmacológica ante los Trastornos del comportamiento de inicio en la infancia y en la Adolescencia. Recuperado de <https://www.uv.es/femavi/Elda1.pdf> .
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa-Universidad iberoamericana.
- Fierro, C. (2003). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (10), pp. 1133.
- Foladori, H., y Silva, M.(2014). La (in) disciplina escolar: un asunto institucional. Remo, 26. Recuperado de <http://remo.ws/REVISTAS/remo-26.pdf>.
- Furlán, A. (2005) Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26). pp. 631-639.
- García, C.A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. Recuperado de <http://libros.um.es/editum/catalog/view/471/721/571-1>
- Galtung, J. (2003).“*Violencia cultural*”, n°14. España, Gernika Gogoratz. Recuperado de <https://www.gernikagogoratz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>
- Gómez, P. y Hernández, S. (2015). *Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar*. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2112.pdf>
- Gotzens, C., Cladellas, P., Clariana M., Badía, M., (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 2(24). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/804/80441602006.pdf>

- Gotzens, C., Zamudio, R., y Badía, M. (2013). Referentes del profesorado de educación primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional?. *Campo Abierto*, 2(32). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4838075.pdf>
- Gotzens, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del psicólogo*, 3(27). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827307>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 3(15). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72715304>
- Informe Delors (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. España: Santillana/ Ediciones UNESCO.
- Jáuregui, P., Mena, I., y Moreno, A. (2014). Cada quien pone su parte. Conflictos en la escuela. *Somos Maestros*. pp. 55-78.
- Kohlberg, L. (1997). *La educación moral*. Barcelona: Gedisa.
- Lago, J. y Ruiz, L. (2000). Autoridad y control en el aula: De la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiya*, 25, Recuperado de <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/1epoca/25.pdf>
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Latorre, A., y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Información Psicológica*, (95). Recuperado de http://www.informaciopsicologica.info/original_articles.php?cod=bGVvb
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos- Educación para la paz-* Madrid: Los libros de la catarata.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2006). Desde la matriz biológica de la existencia humana. *Revista PRELAC*, (2). Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/611>
- Mejía, F., y Urrutia, F. (2013). La escuela, ¿para qué ?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27028898001.pdf>
- Moreno Olmedilla, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (18). Recuperado de orientah.educa.aragon.es/descargas/G_convivencia/3.../1.Comport_antisocial.doc

- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Recuperado de http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R., (2001). *Psicología del desarrollo*. (tr. Cecilia Ávila), 8 ed., Bogotá: Mc Graw Hill.
- Páramo R. Martha, (2016) *Cuando los maestros nos interrumpen dando clases. El malestar en la escuela* [versión PDF]. Recuperado de http://sij.unam.mx/documentos/malestarenlas_escuelas/Tomo3.pdf
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Editorial Club Universitario.
- Pereda, A., Plá, S., y Osorio, E., (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En Furlán, A. y Spitzer, C. (coords.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2011-2011*, (pp. 133-182). México: ANUIES-COMIE.
- Powell, W. comp. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. (tr. Roberto Reyes Mazzoni), México: Fondo de Cultura Económica.
- Rabadán, J.A. & Giménez-Gualdo, (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*, 15(2) pp. 198. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70624504006>.
- Rego, A., Pereira, H., Fernandes, C., Rivera, H., (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista Latinoamericana de psicología*, 2(39). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539204>.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España, Ediciones Aljibe.
- Saucedo, C. (2015). El abandono escolar desde el punto de vista del alumno: ¿autoexclusión o exclusión estructural. La construcción del maestro del siglo XXI. [versión PDF] Recuperado de <https://www.aacademica.org/claudia.lucy.saucedo.ramos/3.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) Manual para el docente de Educación primaria. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/379683/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf>

- Secretaría de Educación Pública AFSEDF. (2011). Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria en el Distrito Federal. Recuperado de https://www2.sep.pdf.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_primaria.pdf.
- Secretaria de Seguridad Pública Federal SSP (2010). *Factores familiares que inciden en la conducta disruptiva y violenta de niños, adolescentes y jóvenes*. Recuperado de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=/BEA%20Repository/1214167//archivo>.
- Silva, J.L. & Vargas, D., (2012). Violencia sexual en escuelas de educación primaria en el Distrito Federal: un análisis empírico desde la perspectiva de género. *Género y Educación: aportes para la discusión jurídica*. [versión PDF]. Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/igualdad/libros/documento/2016-12/Genero-y-Educacion_0.pdf
- Silva, Jorge y Corona, Adriana. “Violencia en las escuelas del Distrito Federal: la experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso sexual Infantil, 2001-2007”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen XV, N° 46, (2010), México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 739-770.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (tr. Eva Zimmerman). Medellín, Editorial Universidad de Antioquía-Contus.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (tr. Pablo Manzano). Madrid: Narcea.
- Tarrés, M. (2008). Lo cualitativo como tradición. En Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, (pp. 35-60). México: Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Torre Cuadrada, S. (2016). El interés superior del niño. Anuario Mexicano de derecho internacional, (16), recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-internacional/article/view/523/783>.

Valdés A., Martínez, M., Vales J. (2010) Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. *Psicología Iberoamericana*, (18). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1339/133915936004.pdf>

Zurita, Úrsula (2016). NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR. *Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas* [versión PDF]. Recuperado de <http://sij.unam.mx/documentos/malestarenlasescuelas/Tomo5.pdf>

Gracias, mis Padres queridos,
Pablo Ocampo Hernández (†),
Julia Fernández Valerio.

Gracias Álvaro y Ariadna, por ser el motor de mi vida,
Gracias Rosario.

Agradecimiento sincero y fraternal,
Doctora María Concepción Chávez Romo;
para mis maestros, por sus aportaciones y comentarios a este trabajo.

A Dios, gracias.
Por todo lo anterior,
y por darme la oportunidad de vivir este momento.