

**EMERGENCIA DEL MANUAL DE
CONVIVENCIA Y DEL CONTRATO PEDAGÓGICO Y SUS EFECTOS EN LAS
PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA DE LA ESCUELA: EL CASO DE DOS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.**

ALEJANDRO MAYA ARANGO.

ANNY MARITZA VASCO MONTOYA.

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2014

**EMERGENCIA DEL MANUAL DE CONVIVENCIA Y DEL CONTRATO
PEDAGÓGICO Y SUS EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA DE
LA ESCUELA: EL CASO DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA
CIUDAD DE MEDELLÍN.**

ALEJANDRO MAYA ARANGO.

ANNY MARITZA VASCO MONTOYA.

Tesis para optar al título de Magíster en Educación

Director

Juan Carlos Echeverri Álvarez

Doctor en Educación

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2014

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Medellín, _____ de 2014

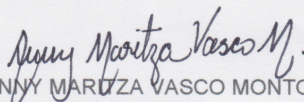
Medellín, 9 de junio de 2014.

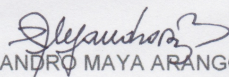
DECLARACIÓN ORIGINALIDAD

A partir de la fecha, todas las tesis (o trabajos de grado) de los posgrados deberán indicar en los preliminares, la siguiente inscripción, y también deberá hacerse en una hoja impresa con firma del autor:

"Declaroamos que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad". Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada, Universidad Pontificia Bolivariana.

Atentamente,


ANNY MARITZA VASCO MONTOYA.
C.C. NO 43.201.594 de Medellín.
ID No 196611


ALEJANDRO MAYA ARANGO.
C.C.No 70.630.311 de Guadalupe Ant.
ID No 000195689

 Universidad Pontificia Bolivariana	Vicerrectoría Académica Sistema de Bibliotecas	Código:
---	---	----------------

**LICENCIA DE USO NO EXCLUSIVA PARA LA UTILIZACIÓN
DE OBRAS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA**

Nosotros, **ALEJANDRO MAYA ARANGO**, mayor de edad, vecino del municipio de Medellín e identificado(a) con la cédula de ciudadanía número 70630311 de Guadalupe Antioquia; y **ANNY MARITZA VASCO MONTOYA**, mayor de edad, vecino del municipio de Medellín e identificado(a) con la cédula de ciudadanía número 43.201.594 de Medellín, quienes actúan en nombre propio y en su calidad de titular(es) de los derechos de autor sobre la obra titulada **"EMERGENCIA DEL MANUAL DE CONVIVENCIA Y DEL CONTRATO PEDAGÓGICO Y SUS EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA DE LA ESCUELA: EL CASO DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MEDELLIN"**, y en adelante se denominarán el(los) LICENCIANTE(S), por medio del presente acto unilateral concede(n) LICENCIA DE USO NO EXCLUSIVA a la UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA, en adelante el LICENCIATARIO, autorizándola para que, de acuerdo con los fines propios de su actividad, utilice dicha obra en el REPOSITORIO INSTITUCIONAL, de conformidad con las siguientes

CLÁUSULAS

PRIMERA. Objeto. A través del presente acto unilateral, el (los) LICENCIANTE(S) concede(n) LICENCIA DE USO NO EXCLUSIVA, a favor del LICENCIATARIO, sobre la obra titulada **"EMERGENCIA DEL MANUAL DE CONVIVENCIA Y DEL CONTRATO PEDAGÓGICO Y SUS EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA DE LA ESCUELA: EL CASO DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MEDELLIN"**, que es entregada en el siguiente formato: PDF.

En virtud de la presente LICENCIA DE USO NO EXCLUSIVA, el LICENCIATARIO puede usar y explotar la obra ya descrita, por cualquier medio, soporte o procedimiento, según lo considere necesario, y de acuerdo con las políticas de su Repositorio Institucional, y queda facultado para el almacenamiento, la reproducción, la comunicación pública, la transformación (entendida como adaptación y ajuste de formatos) y la distribución de tal creación intelectual, así como para el ejercicio de todos los derechos patrimoniales de autor sobre la misma.

SEGUNDA. Titularidad. El (los) LICENCIANTE(S) declara(n) que la obra licenciada es un trabajo original suyo y que fue lealmente creada sin hacer uso ilegítimo de los derechos de propiedad intelectual de terceros, por lo que se hace(n) responsable(s) por cualquier reclamación que se haga por estos conceptos y se obliga(n) al saneamiento. Así mismo, declara(n) que tienen la titularidad de los derechos de autor sobre tal obra y que, en esa condición, está(n) facultado(s) para otorgar la presente LICENCIA DE USO NO EXCLUSIVA al LICENCIATARIO.

El(los) LICENCIANTE(S) declara(n) que la presente LICENCIA DE USO NO EXCLUSIVA se hace con el consentimiento de todos los que patrocinaron o participaron en la creación de la obra licenciada y de todos los autores de la misma y que su otorgamiento no contraviene ninguna disposición contractual.

 Universidad Pontificia Bolivariana	Vicerrectoría Académica Sistema de Bibliotecas	Código:
---	---	----------------

El LICENCIATARIO, por su parte, se compromete a respetar los derechos morales de autor sobre la obra objeto del presente acto unilateral.

TERCERA. Limitación geográfica y temporal. Los derechos concedidos al LICENCIATARIO, en virtud de la presente licencia, podrán ser ejercidos por éste en cualquier lugar del mundo y por el tiempo de protección correspondiente a la obra objeto de esta licencia.

CUARTA. Gratuidad. El(los) LICENCIANTE(S) acepta(n) que la presente LICENCIA DE USO NO EXCLUSIVA se concede a título gratuito, por lo que renuncia(n) a exigir y recibir cualquier retribución por los usos autorizados que, en virtud de este acto, haga el LICENCIATARIO.

QUINTA. Derecho de explotación. El(los) LICENCIANTE(S) se reserva(n) el derecho de explotar, usar y autorizar el uso de la obra licenciada en cualquier momento y a través de otros actos de disposición de sus derechos, siempre que no se vulneren los intereses del LICENCIATARIO.

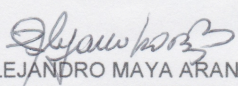
En caso de que el(los) LICENCIANTE(S) resuelva(n) transferir de manera exclusiva alguno de los derechos objeto de este acto a una persona diferente al LICENCIATARIO, deberá(n) informar con la debida antelación y por escrito a este último, sin perjuicio de la indemnización previa por los perjuicios que le pueda(n) ocasionar a éste.

SEXTA. Sublicencias. El(los) LICENCIANTE(S) autoriza(n) al LICENCIATARIO para sublicenciar todos los derechos adquiridos en virtud del presente acto a otras personas y entidades, en la forma y con los soportes que éste considere.

SÉPTIMA. Usos de los usuarios del Repositorio Institucional. Los usuarios del Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana pueden hacer uso de la obra licenciada en los términos de la Ley de Derechos de Autor (Ley 23 de 1982 y demás normas que la modifican). El LICENCIATARIO se exonera de responsabilidad por los usos ilícitos y no autorizados de la obra que realicen los usuarios del Repositorio Institucional, por fuera de los usos permitidos por la ley.

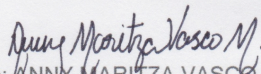
OCTAVA. Normativa. El(los) LICENCIANTE(S) declara(n) que conoce(n) y acepta(n) las políticas del Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana y el Estatuto de Propiedad Intelectual de esta institución. De igual forma, acepta(n) que cualquier cambio efectuado en la prealudida normativa no altera los derechos adquiridos por el LICENCIATARIO en virtud de la presente LICENCIA DE USO NO EXCLUSIVA.

En señal de asentimiento y para constancia, el presente acto unilateral se firma en dos ejemplares del mismo tenor, por parte del(los) LICENCIANTE(S), en la ciudad de Medellín Ant, a los diez (10) días del mes de junio del año 2014

Firma: 
Nombre: ALEJANDRO MAYA ARANGO.
Documento de identidad: 70630311

 Universidad Pontificia Bolivariana	Vicerrectoría Académica Sistema de Bibliotecas	Código:
---	---	----------------

Dirección: calle 111 No 65-87
Teléfono: 2735639
Correo electrónico: higuemaya@gmail.com

Firma: 
Nombre: ANNY MARITZA VASCO MONTOYA
Documento de identidad: 43.201.594
Dirección:
Teléfono: 2166414
Correo electrónico: annymaritza80@hotmail.com

Firma:
Nombre:
Documento de identidad:
Dirección:
Teléfono:
Correo electrónico:

Nombre y firma de quien recibe: _____

“A los jóvenes de mi institución, ellos me han enseñado que la convivencia en la escuela es la red que nos atrapa y nos libera”.

Anny Maritza Vasco Montoya.

“A mi esposa, hijas y nieta:

¡Por el tiempo y los momentos sustraídos!”.

Alejandro Maya Arango.

AGRADECIMIENTOS

A la universidad; a los profesores por su conocimiento y calidad humana; a mi compañero, Alejandro Maya, por su comprensión y exigencia académica.

Anny Maritza Vasco Montoya.

*“A mi asesor Juan Carlos Echeverri Álvarez (sapiencia, compromiso y paciencia),
a la profesora Beatriz López Vélez (calidad profesional y humana), a Guillermo Echeverri
Jiménez (diletante maestro): ¡triada de eximios pedagogos!”*

Alejandro Maya Arango.

Tabla de Contenido

EMERGENCIA DEL MANUAL DE CONVIVENCIA Y DEL CONTRATO PEDAGÓGICO Y SUS EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA DE LA ESCUELA: EL CASO DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.....	13
PRIMERA PARTE	13
1. INTRODUCCIÓN	13
2. PROBLEMA Y OBJETIVOS	25
2.1. SITUACIÓN	25
2.2. OBJETIVOS	37
3. MARCO REFERENCIAL.....	38
3.1. Estado de la Cuestión	38
3.2. Marco teórico	47
3.2.1. Efectos.....	47

3.2.2.	La Noción de Emergencia.	51
3.2.3.	Manual Escolar o de Convivencia.	53
3.2.4.	Contrato Pedagógico.	56
3.2.5.	La Convivencia	60
4.	DISEÑO METODOLÓGICO	63
4.1.	Paradigma y enfoque.	63
4.1.1.	Subcategorías y Categorías apriorística.....	65
4.2.	Población y muestra	66
4.2.1.	Población.....	66
4.2.2.	Muestra	68
4.2.3.	Criterios de selección de la muestra.	69
4.3.	La rejilla.	70
4.4.	El procedimiento de análisis.....	72
	SEGUNDA PARTE	74
5.	LA EMERGENCIA DEL MANUAL DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA	74
5.1.	El Manual de Convivencia Escolar	77
5.2.	Debido proceso	104
5.3.	Los efectos del Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico.	119
5.3.1.	Los destiempos de la convivencia escolar.	120
5.3.2.	¡El Estudiante de hoy!	153
5.4.	El Contrato: Malestar y Rito.	173
5.5.	El Manual, entre el rechazo y la necesidad.	204
6.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	237
	BIBLIOGRAFÍA.....	251
	DOCUMENTOS LEGALES.....	258

RESUMEN

En el proyecto de investigación se plantea que dentro del modelo educativo colombiano, la escuela se ha resignificado como un escenario para la democracia, la inclusión y la participación, por tanto, emergen unos dispositivos estratégicos para concertar las normas, dos de estos dispositivos: el Manual de Convivencia y los Contratos Pedagógicos, sin embargo, no existe un balance académico o administrativo que aclare si, pese a lo anterior, la convivencia en las instituciones ha mejorado en relación con los presupuestos de su emergencia. Además, persisten los comportamientos que afectan la convivencia escolar, por consiguiente, se justifica indagar por los efectos de estos dispositivos en las prácticas escolares cotidianas.

Es así, como se justifica el problema en tanto que a la escuela en Colombia se le ha delegado la función de construir la sociedad, de formar ciudadanos democráticos y participativos, valores que deben aprenderse en el espacio escolar. En esta propuesta investigativa se eligió el paradigma cualitativo con un enfoque descriptivo, utilizando instrumentos como la entrevista, las observaciones de los investigadores y el trabajo de campo, implementados en dos instituciones oficiales de la ciudad de Medellín.

Palabras clave: Ciudadanía, Manual de convivencia, democracia, efectos, emergencia, contrato pedagógico, gobierno, norma, participación.

ABSTRACT

This research project poses that inside the Colombian educational model, the school has been redefined as a stage for democracy, inclusion and participation; therefore, some strategic devices emerge to arrange the rules, two of such devices are: the Student Handbook and the Educational Agreement. However, there is not an academic or administrative assessment clarifying whether, despite this, the coexistence in institutions has improved compared to the estimation of its emergency. In addition, the behaviors that affect school coexistence continue, therefore, it is justified a research to enquire about the effects of these devices in everyday school practices.

In this way the problem is justified as long as the school in Colombia has been delegated the function to build society, to form democratic and participatory citizens, values to be learned in the school environment. In this research, the qualitative paradigm with a descriptive approach has been chosen, using tools such as interviews, observations of researchers and field work, implemented in two official institutions in Medellin.

Key Word:

Citizenship, Student handbook, democracy, effects, emergency, educational agreement, government, rule, participation.

**EMERGENCIA DEL MANUAL DE CONVIVENCIA Y DEL CONTRATO
PEDAGÓGICO Y SUS EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA DE
LA ESCUELA: EL CASO DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA
CIUDAD DE MEDELLÍN.**

PRIMERA PARTE

1. INTRODUCCIÓN

Para los autores, educadores en ejercicio, la “tensión” entre los dispositivos escolares de disciplina (como el Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico) y la convivencia escolar ha sido una inquietud permanente no sólo en nuestro quehacer docente sino en el plano personal, al punto que cuando iniciamos este posgrado ya teníamos claro el norte que guiaría el proyecto de investigación: lo enfocaríamos hacia la *convivencia ciudadana*. Para entonces vislumbrábamos dos opciones de investigación: *las conductas disruptivas y los Manuales de convivencia*. Pero todavía eran apenas inquietudes sin dirección clara en términos investigativos. Esa dirección la comenzamos a definir en el curso “*Prácticas Educativas y Pedagógicas*”, en el cual, con base en la bibliografía y los argumentos de quien a la postre sería nuestro asesor, pudimos perfilar de mejor manera ciertos interrogantes convertidos en el planteamiento de un proyecto que, de manera

todavía tímida, denominamos: *“Habitar la escuela: tras la penumbra de la convivencia”*, el mismo que se ha ido decantando hasta ser este trabajo de tesis en la que se plantea una relación de efectos entre dispositivos disciplinarios y convivencia escolar.

En efecto, la convivencia escolar se ha convertido en los últimos años en materia de investigación educativa, no sólo en nuestro país, sino en diferentes países de Iberoamérica¹. Es una preocupación por la manera cómo interactúan los jóvenes en los espacios escolares, los conflictos que generan estas interacciones, las múltiples estrategias para controlarlos y, al mismo tiempo, las propuestas pedagógicas que orientan al estudiante a ser más autónomo y crítico, pero bajo las normas de una convivencia en la cual el conflicto sea una potencia y no las formas de su destrucción (Jares, 1997). En fin, las preocupaciones académicas y gubernamentales se enfocan cada vez con mayor énfasis hacia los mecanismos que permiten tejer de mejor manera las relaciones en el interior de las instituciones educativas.

Este interés se da en parte porque a pesar de las directrices del Ministerio de Educación de Colombia (MEN), y de las diferentes Secretarías de Educación locales, persisten los comportamientos que alteran el orden institucional, es decir, las lógicas del

¹ Por ejemplo, *Política Educativa, España, 2001*; *Convivencia y conflicto en los centros Educativos, País Vasco, 2006*; *La Convivencia escolar: una estrategia de intervención en Bulling (Perú, 2011)*. *Pedagogía de la convivencia. Barcelona: 2006*. Para una información más completa sobre convivencia Escolar, ver: http://convivencia.files.wordpress.com/2012/02/bibliografc3ada_lanuza21.pdf

consenso y de participación escolar que se plantean teóricamente desde arriba, no parecen haber sido suficientes para garantizar que los escenarios educativos contribuyan notablemente a la formación de sujetos para la ciudadanía.

En otras palabras, mediante un simple diagnóstico de observación, como maestros, es decir, observadores participantes de las dinámicas escolares cotidianas, se puede constatar una evidencia: la escuela que desde los años 90, en concordancia con la sociedad Colombiana de la época, se convirtió en escenario de violencia, de conflicto, de prevención temprana de la agresividad y de campañas de convivencia, se ha transformado y se han transformado las problemáticas de la escuela.

En efecto, pese a que las diferentes relaciones sociales, por ejemplo, entre el Estado y los ciudadanos, entre docentes y estudiante, entre los padres y los hijos, entre los ciudadanos en general, se han asumido históricamente como disciplinarias, se ha transitado hacia una lógica de la prevención, esto es, planificar para anticiparse a la trasgresión en un medio socio-cultural acostumbrado a debatirse entre múltiples expresiones de poder (Burgos, 2010, p. 117).

En esta lógica, que pasa de la disciplina a la prevención, Los Manuales de Convivencia y los Contratos Pedagógicos se convierten en las escuelas en la expresión de la norma, de la sanción, pero al ser contruidos de manera colaborativa, con la participación de los estudiantes y los diferentes miembros de la comunidad educativa, les daba una idea

de legitimidad e incuestionabilidad que transformaba los conflictos, los rechazos, los autoritarismos y las impotencias, en formas concertadas de la culpa y de la pena (Ver: Foucault, 1990).

Es una verdad de Perogrullo que en la escuela todavía persisten ciertos problemas, que hay violencias, como el matoneo, por ejemplo, y otras expresiones de contravención a las normas institucionales, pero también es una evidencia que algo se ha transformado si comparamos la institucionalidad de hace 20 años con la de ahora, es decir, al preguntarnos si esos dispositivos, el Manual de Convivencia y los Contratos Pedagógicos, han tenido efectos sobre la convivencia escolar. Después de hacer una investigación como esta podemos decir, por lo menos, que estos hacen poco, o hacen mucho, pero hacen. Por tanto, es necesario mirar la escuela desde la perspectiva de lo que han hecho o dejado de hacer en términos de convivencia.

Este trabajo, entonces, describe la emergencia y los efectos de los dispositivos que utiliza la escuela para mejorar las prácticas de convivencia y para minimizar el conflicto. Se parte de reconocer la correspondencia que hay entre ellos y los propósitos de la Ley en relación con la construcción de ciudadanía y de tejido social. Como maestros en ejercicio, preocupados por los asuntos de la convivencia en la escuela, en los primeros balances de acercamiento académico al problema pudimos comprobar que aunque la convivencia escolar ha sido centro de muchas investigaciones, ninguna ha abordado, exclusivamente, los efectos de los Manuales Escolares y los Contratos Pedagógicos en las prácticas de

convivencia de las instituciones educativas. Esta carencia nos mostró la importancia de intentar comprender de qué manera estos dispositivos contribuyen o no al mejoramiento de la convivencia en la escuela, es decir, cuáles son los efectos del Manual de Convivencia y del Contrato Pedagógico en la Convivencia escolar, en dos instituciones educativas específicas.

Las instituciones en las cuales se desarrolló esta tesis son la I. E Julio César García y la I.E San Francisco de Asís; ambas son de carácter oficial aunque pertenecen a estratos sociales diferentes, situación que permite una contrastación interesante sobre las formas como los contextos determinan las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y las formas como se construye la convivencia a través de la implementación del Manual y del Contrato. Para alcanzar este propósito se aplicó un instrumento cualitativo: la entrevista, realizada a los directivos, docentes y estudiantes de cada colegio; posteriormente, se construyó una matriz y, a través de ella, se alcanzó la identificación de las categorías que permitieron observar los efectos que tiene los Manuales de Convivencia y los Contratos Pedagógicos en los dos centros educativos.

Esta investigación no se agota en los contextos en los que se realizó, por el contrario, puede ser extensiva para otros, porque para nosotros las problemáticas de la escuela no tiene que ver con un contexto específico; en la actualidad, el Estado propende por mejorar las condiciones de infraestructura, conectividad, cobertura y calidad, las relaciones interpersonales y del medio (Ley General de Educación, 115/1994).

Además, este mejoramiento de la calidad y las condiciones de la educación son un objetivo mundial, por ende, todo lo que se haga por encontrar posibles respuestas deberá ser un punto de partida, un marco de referencia para seguir tras la búsqueda de aprender a vivir juntos (Touraine, 1996, p.21). La investigación obtuvo información importante en este sentido porque, a través de su elaboración y análisis, se fue develando cómo la escuela se transforma no sólo con el influjo de lineamientos y estándares internacionales, sino con base en sus propias funciones, limitaciones y fortalezas con las cuales contribuye a la construcción del tejido social.

Para este trabajo es muy significativo que los investigadores seamos maestros en ejercicio, conocedores de la realidad escolar, lo cual nos ha permitido comprender la emergencia de los Manuales y de los Contratos Pedagógicos en unas condiciones específicas relacionadas con la necesidad de mejorar la convivencia escolar en un contexto de violencias que ha permeado e irrumpido, en gran medida, en el escenario educativo (particularmente en una de las dos instituciones investigadas): las amenazas callejeras, las peleas con insultos y armas corto punzantes, hurtos, venta y consumos de sustancias psicoactivas se han trasladado de la esquina del barrio al corredor, al aula, al patio del colegio.

Si bien es cierto que el conflicto hace parte del encuentro con el otro, es, precisamente, el reconocimiento de estos conflictos como parte de la escuela lo que permite encontrarle sentido a la emergencia del Manual Escolar o el porqué del Contrato Pedagógico, como alternativas de cambio que posibilitan y garantizan el derecho y la

permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Porque la escuela está abierta a los cambios, reconoce que los valores de la convivencia y de la participación son la forma de la democracia ciudadana. Ciertamente, todavía continúa siendo un espacio de conflicto, pero no el mismo conflicto de unas décadas atrás expresado en diferentes formas de violencia (Jares, 1997), Suárez (2008), Vinyamata (2001: 92), Fisas, V. (2001: 30), Entelman (2002: 173), Arón (1982), Julien Freund (1983: 65), Rozenblum de Horowitz (1997: 01).²

La escuela de hoy atiende a nuevas generaciones con derechos e intereses, juventud y niñez que ya no es mirada como compuesta por individuos a los cuales se les dan órdenes sino como integrada por sujetos a los cuales se le escucha y con los que se concilian las normas, es pues, un conflicto democrático que tiene como origen, hipotéticamente, el proceso de la democratización escolar que planteó la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación 115, bajo la perspectiva de unas prácticas consensuadas que contribuyan al logro de la ciudadanía; como bien lo plantean Fernando Valencia Murcia y Viviana Mazuera, Viviana:

“Es por eso que, a partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 se implementó la necesidad de reglamentar las acciones en las instituciones educativas, a fin de garantizar las prácticas mencionadas bajo los parámetros de la dignidad humana, el debido proceso, el derecho a la defensa y los procedimientos ajustados a la ley, teniendo así soporte de elementos legales, los cuales ajustan su adecuado funcionamiento (Martínez, 2005, 14). Además, disposiciones como la Ley General de Educación (Ley 115) en los artículos 73 y 87 y el Código del Menor,

² ver: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1794-99982008000100016&script=sci_arttext;
Ver: <http://www.eumed.net/rev/cccss/04/lfb.htm>

reglamentan legalmente su funcionamiento en los planteles educativos dando así un direccionamiento pedagógico como un manual escolar, y dejando atrás su antiguo nombre de “reglamento escolar” (Valencia y Mazuera, 2006, p. 123).

Comenzamos el trabajo con un recorrido por la Emergencia de los Manuales y los Contratos y, al mismo tiempo, indagamos por los efectos que éstos tienen para la Convivencia escolar. Tratamos de hacer *ostranenie*, es decir, mirar lo que parece natural como extraño (Echeverri, 2010), para comprender mejor por qué en la actualidad las prácticas de convivencia en la escuela se dan de tal manera que requieren mecanismos como Manuales y Contratos. También, nosotros mismos nos miramos como actores de la escuela, como facilitadores de la convivencia o generadores del conflicto, puesto que reconocemos que al permanecer allí, durante un tiempo significativo (ambos docentes con permanencia de casi una década), se han normalizado algunas situaciones, inclusive, hacemos parte, directa o indirectamente del conflicto, situaciones que ahora se miran con otros ojos. Es por eso que el primer ejercicio de investigación es la *ostranenie*: tratar de hacer extraño lo que nos era casi “natural”

Ahora bien, nuestra preocupación central no es la existencia ni la aparición como tal del Manual de Convivencia y de los Contratos Pedagógicos, más bien, la investigación se ha centrado en cómo la aparición de éstos ha irrumpido en las formas de convivir de la escuela, cómo su emergencia se relaciona directamente con los cambios políticos que el país ha tenido y que obedecen, además, a los cambios que se han conciliado y pactado en las Cumbres de gobierno con otros países. En esta lógica, la emergencia será un pretexto

para describir y comprender por qué la instauración y reglamentación de un Manual, ya tiene por sí mismo un efecto en la convivencia escolar.

En definitiva, la vigencia de la problemática de convivencia en el sector educativo y la trascendencia que esta adquiere cuando se le dificulta cumplir con su encargo social, viene siendo una preocupación latente para el Estado, para amplios sectores de la sociedad y, más recientemente, para los investigadores en el campo educativo. Esa trascendencia se ha matizado de manera relevante por la incidencia y la celeridad en la forma en que los medios de comunicación transmiten los hechos y acontecimientos que ocurren dentro de las escuelas.

Un trabajo como este tiene importancia en planos diferentes pero articulados. Por un lado, como se señaló, aborda una dimensión casi inexplorada de la convivencia escolar: los efectos del Manual y de los Pactos. Por tanto, los hallazgos del proyecto serán el elemento natural para la comprensión de muchos fenómenos actuales de la escuela. Por el otro, en términos pedagógicos y educativos, los resultados de la investigación son el insumo para pensar estos dispositivos de otra manera. No simplemente como el instrumento del disciplinamiento, sino, precisamente, como el instrumento sociopolítico que construye unos sujetos y sociedad particulares.

Adicionalmente, es importante señalar que es un trabajo en campo. Esto es, las fuentes, si bien bibliográficamente le otorgan un marco de pertinencia académica, los instrumentos cualitativos utilizados permiten corroborar los análisis teóricos con material empírico. Esto es, todo lo que dice la tesis está soportado en datos levantados en campo.

Tal cosa, por supuesto, hace un trabajo que, por lo menos, ha intentado tener un balance constante entre fuentes bibliográficas, documentales y orales.

El trabajo, por último, se organiza de la siguiente forma: la primera parte, donde se enuncia el problema, la metodología y los objetivos de la investigación; la segunda parte, contiene los capítulos de la Emergencia del Manual de Convivencia y del Contrato Pedagógico, y los Efectos de estos dispositivos en las prácticas de convivencia de las instituciones; en la tercera parte, las conclusiones. Sobre los dos capítulos indicaremos lo siguiente.

En el capítulo de la emergencia se realiza una ilustración sobre las condiciones y los procesos por los cuales estos dispositivos se vuelven visibles y enunciables para la escuela y la sociedad colombiana. Acción que incluye una descripción de los eventos y circunstancias precedentes en los planos internacional y nacional, entre ellos, la influencia de instituciones como la Comunidad de Naciones (ONU, OEA), que por intermedio de sus cumbres y foros generaron declaraciones que luego se convirtieron en políticas públicas para la región, especialmente en materia educativa y tendientes a mejorar su cobertura, gratuidad, calidad, protección de los derechos del niño y reducir los índices de violencia.

Luego, realizamos y registramos una búsqueda en el plano nacional de los factores y elementos que contribuyeron a la concreción de estos dispositivos en la educación. Si bien son variados, hay dos que son altamente referenciales e incidentes: primero, los problemas de orden económico (crisis financiera finales década del 80 y comienzos de

1990) y la violencia (crimen organizado, guerrillas y narcotráfico) cuyos poderes y acciones permearon el barrio, la familia y la escuela; y el segundo, el sistema político imperante recibe presiones de múltiple origen y se ve obligado a dar un giro convocando a una Asamblea Nacional Constituyente y expide así una nueva Constitución Política (1991), con la cual pretende alcanzar un modelo democrático, participativo e incluyente para el país; y la educación recibe capital importancia puesto que es la institución vital para la construcción de la nueva ciudadanía.

Inmediatamente después se presentan los efectos de estos dispositivos en los actores educativos y sus prácticas cotidianas. Aspecto en el cual fue consustancial abordar elementos como el Debido Proceso y el Contrato Pedagógico. Del primero, se muestra que es una invención del derecho y se describen las circunstancias por las cuales recala en la educación, con el propósito más o menos claro de direccionar las actuaciones de todos los servidores del estado hacia la ponderación y respeto por la normatividad existente, debido a las injusticias y excesos reflejados en los diferentes actos administrativos. Del segundo, se aproxima una posición sobre su emergencia e implementación, de qué manera es visto, cuál es la idea o imagen que comporta entre los estudiantes y, sobre todo, si realmente los condiciona o no.

Para ilustrar los efectos del Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico se definieron dos vías: inicialmente se recurrió a la teoría para partir de una base conceptual englobante que nos permitió tener claridad acerca de lo que es o son los “efectos” y en qué consisten estos dispositivos en materia educativa; y segundo, se cotejaron y contrastaron estos referentes teóricos con el material empírico de las entrevistas, valorando las

recurrencias más significativas; lo que nos permitió hallar nuevos referentes, la confirmación de nuestros supuestos iniciales y respondernos las preguntas que a través de la investigación nos habíamos formulando.

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS

2.1. SITUACIÓN

El problema se enuncia sintéticamente de la siguiente manera: en el proyecto educativo colombiano se vienen dando cambios trascendentes, entre ellos, la resignificación de la escuela como un escenario para la democracia, la inclusión y la participación. En este proceso surgen unos dispositivos considerados como estrategias para concertar las normas y poder vivir juntos dentro de las instituciones escolares. Dos de estos dispositivos, el Manual de Convivencia y los Contratos Pedagógicos, han adquirido gran importancia en una escuela cada vez más obligada legalmente a incluir la totalidad de la población en edad escolar. Ambos dispositivos se convierten en instrumentos mediante los cuales se pretende garantizar la convivencia ora porque la cualifica ora porque establecen los mecanismos para expulsar del sistema a quienes trasgreden las normas legitimadas por estos dispositivos.

En efecto, el Manual escolar y los Contratos pedagógicos se erigen como dispositivos a través de los cuales las instituciones educativas ratifican que son espacios para la democracia y el diálogo, sin embargo, a pesar de su existencia e implementación, por un lado, persisten algunos comportamientos que afectan la convivencia en la escuela y, por el otro, no existe un balance académico o administrativo que aclare si, pese a lo anterior, esa convivencia ha mejorado en relación con los presupuestos de su emergencia, por ende, en relación con estos dos elementos, se justifica indagar los efectos de los

manuales de convivencia y los contratos pedagógicos en las prácticas escolares cotidianas de la actualidad y, al mismo tiempo, realizar una mirada retrospectiva sobre su condiciones de emergencia y las formas de su posicionamiento y permanencia.

Este problema se desarrolla de la siguiente manera: primero, se muestra un panorama internacional y nacional, con fundamento bibliográfico, que propicia la emergencia en la legalidad y, correlativamente, en la educación y la escuela, de los dispositivos nombrados como Manual de Convivencia y Contrato Pedagógico. Segundo, con estos insumos se plantea la necesidad y pertinencia de una pregunta general por sus efectos en las prácticas escolares y, al mismo tiempo, se pregunta por esos efectos en dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín.

En cuanto al primer asunto, la emergencia de los dispositivos, abordaremos en primera instancia un panorama internacional en el cual las tendencias, a veces en términos de tratados, cumbres, encuentros o lineamientos tienen un influjo sobre las políticas, las constituciones y los gobiernos de los diferentes países, como Colombia, lo que se manifiesta en políticas públicas educativas que son concebidas y adoptadas de manera multilateral; para el caso, es posible detenerse en las generadas a partir de la última década del siglo pasado. Veamos:

La reforma educativa se convierte, en la década de los años 90 del siglo pasado, en un asunto político de importancia capital para los Estados modernos, estrechamente vinculado a los procesos de modernización social y estatal. Por ello en los ámbitos

académicos:

“La educación se ve como una necesidad de primer orden al ser considerada el factor de competitividad económica de las naciones en el orden internacional. Así, las reformas contienen prácticas discursivas capaces de lograr efectos a largo plazo, no sólo sobre la conducta institucional de la enseñanza, sino sobre las disposiciones de poder y las subjetividades producidas. En esto tuvo mucho que ver la elaboración de un lenguaje experto, de común aceptación, relativo a la necesidad de superar el bajo rendimiento escolar a través del mejoramiento de la educación y de incrementar los niveles de competitividad y por supuesto de ciudadanía, que terminaron por convertirse en lugares comunes dentro del argot educativo” (Martínez, s.f., s.p.).³

En la Declaración de Ginebra (1924), por ejemplo, se exigía entre otras cosas, una mejor convivencia en la escuela para garantizar una educación investida de derecho. Así, entonces, se previene a los Estados-partes para que adopten cuantas medidas sean necesarias con el fin de velar porque la *disciplina escolar* sea administrada de un modo compatible con la dignidad humana. Los países reconocen el derecho intrínseco a la vida que tiene todo niño, el respeto de su propia identidad cultural, de sus valores, de prepararlo para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de paz, tolerancia e igualdad de sexos, entre otros aspectos.

³ Este artículo recoge algunas de las hipótesis centrales que se plantean en la tesis doctoral titulada *Tendencias de la Educación en América Latina a Finales del Milenio. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. UNED, Facultad de Educación (2002).

Además, la Declaración hacía parte de diversas estrategias que propendían por reducir la pobreza, mejorar los servicios públicos, masificar las nuevas tecnologías, garantizar la prestación de servicios de salud y reducir el analfabetismo, entre otros, combatir los flagelos de violencia generalizados y, esencialmente, posibilitar el desarrollo y la protección de los niños y jóvenes: al mejorar su nutrición, la construcción de escuelas que les garanticen la educación y los conocimientos, es decir, *la educación del niño considerada como un “derecho”*. (Cantwell, s.f., p.3)

En el contexto nacional, los países debían ajustar sus constituciones y leyes dentro del marco normativo moderno internacional, esto les demandó desarrollar procesos de democratización a través de los cuales se promovió la participación de los ciudadanos en Asambleas Constituyentes, como vía expedita para reformar la carta política de cada nación, tal es el caso de “la séptima papeleta”, en Colombia que culminó con la reforma constitucional de 1991. En ella, de manera expresa en el artículo 67, se concibe la educación como un servicio público, haciendo parte de los fines decretados para la misma, entre ellos, *la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad*.

Por tanto, para garantizar los derechos del niño, y ponerse a tono con la legislación internacional, el gobierno colombiano (1994), conjuntamente con la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), logra que se apruebe por parte del Congreso de la

República la Ley Estatutaria de Educación (115 de 1994), la cual regula la prestación del servicio de educación en el territorio colombiano, sus objetivos y fines, su vigilancia, control, seguimiento y evaluación. Ahora bien, en relación con la convivencia, en el artículo 14 de esta ley se estipula que la escuela debe promover la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos (López, 1998, p. 60).

En consecuencia, la emergencia del Manual de convivencia de las instituciones escolares en Colombia tiene sus antecedentes históricos en el contexto internacional, y su materialización en la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991). Posteriormente, se expidió el decreto 1860 de 1994, reglamentario de la Ley 115 del mismo año, en el cual se definen los contenidos y los pasos para la elaboración y adopción del Manual Escolar o de Convivencia. El decreto referido no hace otra cosa sino clarificar *la obligatoriedad para las instituciones educativas oficiales y privadas de elaborar y poner en práctica el Proyecto Educativo Institucional que, en sus aspectos centrales, contiene la figura del Reglamento para estudiantes. Ésto obliga a los colegios a su construcción y puesta en práctica, como uno de los catorce elementos del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.), puesto que en el séptimo de ellos se lee: construir “el reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes”*.

Así, una vez recorridos los anteriores elementos, se puede referir de nuevo que la escuela en Colombia desde la década de los 90 del siglo pasado, hasta hoy, es un escenario en el cual, por un lado, ingresan la violencia, el conflicto, la falta de autoridad, la

medicalización y la indisciplina como problemas sustantivos que afectan la convivencia pacífica y los procesos académicos para una mejor calidad de la educación; por el otro, correlato de estos fenómenos, aparecen unas políticas y, con ellas, una legalidad que instaure mecanismos mediante los cuales, al mismo tiempo, se garantizan los derechos de los estudiantes y se pretende lograr mejores condiciones de convivencia y de calidad. Empero, después de más de dos décadas no se tiene un balance parcial o general que permita reconocer el efecto verdadero de esos dispositivos en las estructuras institucionales y en las formas escolares de la convivencia.

La escuela, como espacio de convivencia, se instala en la sociedad con las características que la misma sociedad comporta: conflictos, leyes, reglas, imposiciones y castigos. En una palabra, la escuela es un espacio de sociabilidad y, como lo ha mostrado Fernando Savater (1992, p. 24): en ningún tipo de forma societal no hay forma de conservar las distancias: siempre se está comprometido con las personas que la conforman, con unas más que con otras, y a veces más de lo que las mismas personas desean. Tampoco en la escuela hay salida de lo social. Se está en comunidad, en convivencia y, por tanto, en conflicto.

De ahí que, como lo referencia el mismo autor: *«cuando uno se da cuenta de esto (en la niñez instintivamente primero y luego, de modo más consciente, en la adolescencia) siente irritación y ganas de rebelarse»* (Savater, 1992, p. 24). Rebelarse porque en las instituciones las exigencias y las reglas para estar en comunidad son el umbral que trae consigo la “norma”. Es el caso del reglamento o Manual escolar: son reglas e

“imposiciones” determinadas por el Estado como vitales en el proceso de socialización; adquieren el carácter de dispositivos y se convierten en instrumentos para regular la convivencia, controlar y resolver las transgresiones entre los sujetos.

En suma, vale la pena desarrollar esta investigación porque, si bien a la escuela en Colombia se le ha delegado la función de construir la sociedad, de formar ciudadanos honestos y comprometidos con la paz, este compromiso conlleva grandes tensiones institucionales que complejizan las relaciones: diversidad de creencias, ideologías e intereses, presencia de etnias, subculturas, géneros, estratos sociales diversos, entre otros; no es una tarea fácil convivir en la escuela, requiere del compromiso y el esfuerzo de todos los que a diario habitan las instituciones. Además, el modelo político colombiano que tiene como principio la democracia, debe garantizarle a sus habitantes el libre desarrollo de su personalidad y el derecho a disentir, valores que deben aprenderse en la escuela, por tanto, es el escenario para el diálogo, los debates y los acuerdos, convirtiéndose en el lugar privilegiado para construir la convivencia y todo lo que esto comporta.

La investigación permitió reconocer la ausencia de trabajos sistemáticos y pertinentes enfocados específicamente hacia el Manual Escolar o de convivencia y los Contratos Pedagógicos, puesto que muchos de ellos pretenden observar únicamente la convivencia bajo la perspectiva del conflicto, o mostrar de qué forma se puede mejorar el clima escolar. Con respecto a los Contratos Pedagógicos, existe muy poca información,

aunque su implementación es común en muchas instituciones, en la Ley General de educación no se encuentra nada acerca de ellos, razón significativa para indagar cuándo, cómo, por qué y cuáles son los argumentos de este dispositivo dentro del control disciplinario escolar.

Así, entonces, se justifica acometer un proceso de observación y de análisis sobre los factores y elementos contextuales inherentes a la emergencia del Manual de Convivencia y del Contrato Pedagógico, como también, establecer si lo que se espera de ellos, lo que deben generar o producir en las prácticas escolares (sus efectos), en concordancia con cambios que ocurren en la sociedad y las instituciones educativas, son realmente trascendentes y logran contribuir no solamente al logro de la convivencia sino a distinguir a la escuela como un espacio para la democracia y la construcción de la ciudadanía.

Esto implica detener la mirada en los problemas que la aquejan y en los mecanismos para garantizar la convivencia en el contexto de esas transformaciones: por ejemplo, se han producido evidentes cambios culturales y socioeconómicos en la constitución de las familias⁴: valores diferentes entre generaciones, valoración dispar de lo que significa

4 En relación con estos cambios es posible ver, en términos de la sociedad en general, trabajos como los de Gilles Lipovetsky (*La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, 1986); para transformación familiar, ver: Ligia Echeverri Ángel (*la Familia en Colombia: Transformaciones y Prospectiva*, 2004); para las dinámicas de transformación de la familia, ver: Úrsula Lehr (*La familia en transformación. Un proceso dinámico de toda la vida* (s.f.). http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/6553_15813.pdf
<http://www.unal.edu.co/ces/documentos/publicaciones/cuadernos/cuaderno6.pdf>
http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef1_3.pdf

estudiar, intereses, deseos y motivaciones que se instalan en el consumo, la incidencia cada vez más incisiva de los medios de comunicación y el uso de la tecnología en el ámbito escolar, por ejemplo, complejizan las relaciones en todos los planos de la convivencia, incluyendo la escuela, por supuesto.

En cuanto al segundo asunto propuesto, los efectos del Manual y del Contrato pedagógico, es menester comenzar por decir que en nuestras prácticas de maestros ha sido fácil identificar la constante presencia de situaciones conflictivas en la escuela como resultado de las diferentes formas de interacción entre los estudiantes, y de éstos con sus maestros y directivos. Relaciones y comportamientos conflictivos que se convierten en violación a las normas. Entre estos comportamientos, los de mayor recurrencia son las conductas disruptivas realizadas de manera consciente o inconsciente por los estudiantes tales como gritos extemporáneos, pedos, estallar bombas, inflar condones, silbar, auto-marcarse el celular, tos y caídas fingidas de la silla, untarse las manos con tinta para evadir la clase y ausentarse de ésta, entre otras.

Estos comportamientos afectan la relación maestro-estudiante, dificultan la superación de los logros y las metas institucionales, el ejercicio del maestro, provocan la pérdida de la confianza mutua, y, ante ellas, por el ritmo de la vida escolar, el maestro aplaza su solución oportuna generándose una carga de presión mental y física que hace

inevitable la tensión y el conflicto. Por tanto, docentes y estudiantes conviven en dichas situaciones en una continua y reiterada transgresión de la normatividad.

Además de estos comportamientos más o menos previsibles en una comunidad de niños y de adolescentes, aparecen otras conductas de mayor problemática, visibilidad y efecto: el constreñimiento, las agresiones verbales tales como burla, apodos e insultos, el acoso sexual, la violencia física y psicológica, la invisibilización y el apocamiento del otro, el hurto de bienes a sus compañeros y a la institución, la agresión al patrimonio público, el daño de mobiliario; también se presenta el irrespeto y las agresiones físicas a los maestros, al personal de vigilancia y a los directivos; además, el consumo, porte y tráfico de licor y sustancias psicoactivas y, en casos gravísimos, se ha llegado a presentar la intimidación y el homicidio con arma blanca o de fuego en varias instituciones educativas de la ciudad y del país.

En los casos referidos, el rol del docente es limitado porque el Manual Escolar o de Convivencia le asigna unas competencias de actuación que lo sustraen jurídicamente de las intervenciones que podrían tener un carácter pedagógico inmediato. De hecho, la enumeración de estas situaciones conflictivas en la escuela dejan latente que en ella, actualmente, perviven una serie de problemas que afectan la convivencia, problemas considerados formas de violencia que se desarrollan por múltiples circunstancias, determinadas por el contexto y la manera como cada miembro participa e interactúa en el espacio escolar.

Esta serie de fenómenos de la institución escolar que se intentan solucionar —en parte— con dispositivos como el Manual de convivencia y el contrato pedagógico, ponen de manifiesto que al incurrir en la comisión de una falta y trasgredir la norma, la escuela trata de gobernar a los niños y a los jóvenes como si fueran ciudadanos en el Estado: los asume como sujetos de derecho y, al parecer, eso tiene el efecto posible, como lo mostramos más adelante, de coadyuvar a producir una escuela indisciplinada que se ve abocada a privilegiar, por sobre las formas del conocimiento académico, formas de inculcar una convivencia pacífica y disciplinada. Es decir, las formas democráticas del derecho otorgan a los niños unos modos de libertad según la cual, en muchos casos, se consume en ejercicios de indisciplina y de violencia que, paradójicamente, tratan de ser frenadas con variaciones institucionales de esa misma ley, es decir, los citados Manual de convivencia y Contrato Pedagógico.

Es, en tal sentido, que se argumenta que la escuela ha devenido indisciplinada y, tal vez, violenta (Echeverri, 2012). También se ha convertido en un escenario para la intervención jurídica porque los problemas sociales del país han permeado las fronteras institucionales y, algunas situaciones que parecían mantenerse al margen de los espacios educativos, hoy hacen parte de su cotidianidad; empero, el surgimiento del Manual de Convivencia y de los Contratos pedagógicos intentan mediar la tensión y el conflicto en las relaciones que actualmente se establecen entre los jóvenes y los adultos, docentes y estudiantes en el marco institucional de estas relaciones y problemas.

Así pues, con base en todo lo anterior, es que se justifica indagar los efectos de los manuales de convivencia y los contratos pedagógicos en las prácticas escolares cotidianas de la actualidad, dado que en la escuela persisten algunos comportamientos que afectan la convivencia y no hay un balance que indique si ella ha mejorado; al mismo tiempo, realizar una mirada retrospectiva sobre las condiciones de emergencia de estos instrumentos y las formas de su posicionamiento, permanencia y efectos.

2.2. OBJETIVOS

Objetivo General

Describir las condiciones de emergencia del Manual de Convivencia y de los Contratos Pedagógicos en la educación en Colombia, y sus efectos en las prácticas de convivencia en dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín

Objetivos Específicos

- *Caracterizar* las formas actuales de la convivencia de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín en clave disciplinaria y normativa.
- Evidenciar convergencias y contradicciones entre las lógicas constitucionales y los objetivos de convivencia de los Manuales y de los Contratos Pedagógicos en las instituciones estudiadas.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. Estado de la Cuestión

Si bien la convivencia y su problemática escolar han sido objeto de varias investigaciones por parte de teóricos e investigadores de la educación y la pedagogía, es notable la ausencia de trabajos sistemáticos y pertinentes enfocados específicamente hacia el Manual Escolar o de convivencia. En general, la mirada sobre la convivencia ha estado marcada por las perspectivas de la pregunta por la violencia o el conflicto. Otras de estas investigaciones pretenden mejorar el clima escolar entre los integrantes de la comunidad educativa y realizar actuaciones de gestión administrativa y educativa, centradas en estudio de caso a partir de áreas del currículo y con el propósito de validar acciones que generaran incidencias positivas en el mejoramiento de la disciplina y la convivencia.

Los trabajos abordados en nuestro país siguen las líneas temáticas de los trabajos desarrollados en otros contextos, es decir, también fueron enfocados hacia la gestión administrativa y educativa en lo pertinente a las prácticas educativas no sólo de la convivencia sino de la disciplina escolar. Igualmente, es relevante indicar que el surgimiento del Manual de Convivencia en nuestro país y su incidencia en las prácticas escolares, como los mecanismos de convocatoria para su elaboración, su construcción colectiva, procesos de adopción y rituales de implementación, no han sido asumidos con la importancia que merecen ni con la especificidad que dicho dispositivo requiere, amén de

las problemáticas sociales que se vienen afrontando desde la década del noventa en el ámbito escolar colombiano.

Esta propuesta, a diferencia de las mencionadas, tiene como propósito central caracterizar la emergencia del Manual de convivencia y sus efectos en las prácticas escolares de los niños y jóvenes, la legitimidad y consecuencias constitucionales (jurisprudencia). Sin embargo, fue posible encontrar similitudes con diversos trabajos en universidades de dentro y fuera de Colombia, en los niveles de maestría y doctorado; además, existe también algún material de pregrado que tiene como objeto el estudio de la convivencia, la disciplina y el Manual Escolar, éste último, en función de diagnósticos acerca de los conflictos de violencia escolar.

Así, la tesis de doctorado: “Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y participación del alumnado en Educación Física” de Francisco Javier Gil Espinoza (Universidad de Granada, 2009), fue desarrollada en función de mejorar la convivencia y la participación de los estudiantes en el área de educación física. El problema está centrado en diagnosticar la situación actual del estado de las prácticas pedagógicas del maestro, enfocado hacia estrategias didácticas utilizadas como prevención o tratamiento de problemas de conductas que empeoran o provocan climas de convivencia desfavorables; desde una caracterización descriptiva de las mismas.

Por su parte, el trabajo “La educación para la convivencia en el marco de la didáctica de las Ciencias Sociales”, de Salvador Quintero Rodríguez (Universidad de La Laguna, 1997), plantea un recorrido histórico a través de la legislación educativa, profundizando en la situación actual de la educación para la convivencia. Asimismo, investiga la formación inicial del profesorado en ejercicio de la Comunidad Autónoma de

Canarias. Se propone un programa de formación de profesores (formación inicial y permanente) junto a un programa de trabajo escolar en los centros de educación infantil y primaria, toda vez que la educación para la convivencia es la base de todos los temas transversales.

La investigación doctoral: “Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia”, de Estefanía Estévez López (Universidad de Valencia, 2006), tuvo como objetivo la victimización y rechazo escolar en la adolescencia: analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares y escolares en los problemas de comportamiento agresivo. Por cuanto la victimización se da por problemas con sus iguales, y por ende, el rechazo escolar por parte de sus compañeros. Las causas son la existencia de una relación bidireccional entre los problemas de comunicación con el padre, la madre y el profesor, aunando a ello, la presencia de distrés psicológico.

Por su parte, la tesis: “Relación entre el maestro del grupo regular y el maestro de apoyo en la atención de las necesidades educativas especiales”, de Manyela Concepción Vizcarra Velásquez (Universidad Pedagógica de Durango, 2007), abordó una práctica netamente pedagógica, orientada hacia el logro de una convivencia escolar democrática en el área de educación, dentro de un programa de maestría en Gerencia Educativa. La autora se apoyó en Edgar Morín para afirmar que los profesores deben aprender a liberarse de mitos, ilusiones y distorsiones de pensamiento y prácticas sociales para contribuir a la superación del determinismo social. Puesto que en las instituciones educativas y en las aulas se manifiestan unas microestructuras de poder que determinan la realidad. Esta

microestructuras fueron examinadas bajo postulados de Michel Foucault, entre ellos, la mediatización del aparato del Estado.

La tesis titulada “Las prácticas como estrategia para mejorar la convivencia”, de Martha Patricia Suárez Ángel y otros (Universidad Pedagógica de Durango, México, 2009), sistematiza buenas prácticas de convivencia escolar y la apropiación contextualizada en varios colegios de excelencia. El tema central fue la paradoja que se presenta en las instituciones oficiales con buenas plantas físicas y recursos pero con situaciones de violencia, pandillismo, consumo de sustancias, delincuencia juvenil y robos. La propuesta gira en torno a conflicto, normatividad y derechos, comunicación y participación.

El trabajo “Considerar a la Escuela como un espacio para aprender a ser feliz. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar”, es la tesis de Mirtes Cherobim (U. de Barcelona, 2004), cuyo propósito fue el desarrollo de una pedagogía de la plenitud ecológica y a la construcción conjunta de la felicidad. Lograrlo requiere concebir la escuela como un ecosistema de relaciones, un espacio para aprender a ser feliz, porque la escuela proporciona todos los elementos para preparar al educando para una convivencia saludable desde su experiencia de socialización. Esta tesis introduce dos términos no referenciados por los demás trabajos: felicidad y ecología, ambos enfocados a la convivencia. La autora se apoyó en conceptos tanto del psicoanálisis como de la psicología cognitiva y planeó la investigación en una estructura multidimensional. Concluye que el núcleo de construcción social está constituido por los alumnos, de ahí la necesidad de programas en educación emocional.

El panorama colombiano es alentador en lo atinente a maestrías, la gran mayoría de ellas fueron realizadas en la década anterior (2000-2010). El proyecto “Las estrategias pedagógicas, una manera para disminuir la violencia en la escuela”, de Lilia Rosa Londoño R., (U. de A, 1994), desarrollada en la Escuela Guillermo Barrientos de la ciudad de Medellín, aborda la violencia escolar asumida como inherente a la convivencia, explicita sus causas, raíces, escenarios y componentes. Plantea tres hipótesis como generadoras de violencia: el desconocimiento de la realidad del maestro; su deficiente preparación teórica; y las condiciones infrahumanas en donde viven los niños. El esfuerzo central del trabajo fue la construcción colectiva de una práctica transformadora de la cotidianidad, buscando una actitud crítica para mejorar la vida escolar.

El trabajo “Observancia de los derechos fundamentales en los Manuales de Convivencia”, de Juan Guillermo Cárdenas (U. de A., 1997), plantean como problema la referencia que se hace a la Constitución de 1991 al considerarla como la “panacea” para todo: sus principios y valores; sin embargo la realidad del país parece indicar que los aprendizajes necesarios para convivir no han sido logrados en su mayoría. Asumen referencias a los problemas de la familia y la escuela que, a pesar de ser espacios básicos de aprendizaje social, se convierten en escenarios de maltrato y agresiones; cadenas y círculos que se reproducen en la escuela.

La tesis tiene metodología cualitativa con un enfoque teórico descriptivo; en ella acentúa algunos puntos de visión etnográfica del asunto a tratar por parte del reconocimiento del entorno escolar bajo dos supuestos básicos: ontológico (ser-realidad) y

epistemológico (centro de ese ser y de esa realidad). Los autores no explicitan los instrumentos empleados, pero abordan los derechos fundamentales profundizando en ellos desde diversas perspectivas.

De otro lado, la tesis: “El manual de convivencia: su incidencia en el mejoramiento de la educación oficial en el departamento de Antioquia”, de Astrid Elena Cano Zapata, (U de A., 2000), indaga sobre la convivencia a partir del manual escolar y la incidencia de este en el mejoramiento de la educación oficial en el Departamento. Es un proyecto macro y más ambicioso que abarcó las nueve subregiones de Antioquia y en la muestra seleccionó un municipio de cada una de ellas y, de los municipios, una institución educativa que debía contar con un PEI excelente; proceso que duró dos años y contó con financiación especial para su desarrollo.

La tesis: “Diagnóstico sobre la situación actual en materia de convivencia de las instituciones de la ciudad de Medellín”, de Dianet Montero Velásquez (U de A, 2003), tiene como eje central el diagnóstico realizado en la ciudad de Medellín y cuya autora nos refiere un diagnóstico sobre la situación actual en materia de convivencia en las instituciones educativas de la ciudad. Tiene por objeto la convivencia escolar, centra su proceso en diferentes producciones escritas por instituciones integrantes de la Red Escolar de la ciudad, conformada por universidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Aborda categorías como discursos, contextos, sujetos, intervención y resultados. Comprendió un análisis documental para el tratamiento de las fuentes de información (primaria y secundaria) y su enfoque fue de tipo descriptivo al que se

incorporaron estrategias y herramientas metodológicas para el abordaje y desarrollo de las categorías presentes en los textos.

En relación con la gestión educativa para la convivencia, la tesis: “El diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe, de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana”, de Rentería Ramírez, Luís Felipe y Quintero Romero, Néstor Gerardo (Pontificia Universidad Javeriana, 2009), tiene como tema central cómo mejorar la convivencia escolar en la institución puesto que las relaciones estudiantes-maestros se refieren a la solución de conflictos, provocaciones verbales y físicas dentro y fuera de la institución. Delinean una propuesta consistente en homologar una cultura escolar con liderazgo de estilo personal para determinar si es viable la aplicación de la estrategia misma. Amplían el marco conceptual desde el diseño, para ver la relación de la gestión con la convivencia, definiéndola por consiguiente. De esta forma valoran los aspectos social, económico, cultural y administrativo.

La investigación intitulada “El manual de convivencia: su incidencia en el mejoramiento de la educación oficial en el departamento de Antioquia”, propuesta desarrollada por Areiza Bedoya, Elizabeth y otros (U de A., 2004), indagó sobre la convivencia a partir del manual escolar y la incidencia de este en el mejoramiento de la educación oficial en el Departamento. Aborda los antecedentes históricos del Manual de Convivencia escolar (actos jurídicos): realiza una búsqueda en la cual parte de la legislación vigente o no, pues su espectro es todo acto jurídico que en materia se ha promulgado.

Esta tesis tiene como línea de base es el decreto 39 de 1903; prosiguen con los decretos subsiguientes, y luego asumen una revisión completa sobre las concepciones técnicas para la elaboración del manual escolar actual. Aunque, la relación con nuestro proyecto se fundamenta en las concepciones del Manual y el rastreo legal y jurídico, no indagan sobre la emergencia de éste a profundidad y menos sobre sus efectos en las prácticas escolares, tampoco, profundizan sobre las formas de participación y de construcción colectiva. Más bien, confluyen en proponer un manual de convivencia único, estándar, para todos los colegios públicos de Antioquia.

El trabajo: “La imagen de convivencia en el Manual de convivencia”, de Gloria Rubiela Hernández Sánchez (U. Javeriana, 2005), asume el problema de la convivencia a partir de la imagen de esta en el manual de convivencia y en la complejidad de las líneas que lo atraviesan: las relaciones sociales, entendidas como relaciones de poder. Ahora, metodológicamente emplea el manual (constructo) actual y ediciones anteriores para analizar la imagen de convivencia inmersa, a partir de los agenciamientos y saberes implícitos en éste. No está claro ni definido un método pero, desde la teoría de “archivo” de Foucault (arquitectura y arqueología) el manual se convierte en una herramienta investigativa, como los manuales de higiene, entre otros. De sus conclusiones, vale mencionar la que niega la existencia de acuerdos previos sobre pedagogía para la elaboración del Manual de Convivencia; nos refuerza una percepción personal en que esté se enmarca en normas jurídicas.

Finalizamos con el texto titulado: “Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes, directivos en tres colegios públicos de Bogotá”, realizada por Maturana Moreno, Gerson Aurelio; Pesca Barrios, Ana Milena; Urrego Peña, Ángela Liliana y Velasco Rojas, Adrián (U. Javeriana, 2009); propone metodológicamente la naturaleza representacional de las concepciones, la cual posee dos niveles que difieren en el continuo explícito-implícito: tenemos dos conocimientos de cuya existencia somos conscientes, que podemos verbalizar y dar cuenta de ellos. Pero también tenemos creencias, representaciones profundamente arraigadas de las que sin embargo no tenemos conciencia. Empero, las instituciones no tenemos instrumentos ni hemos desarrollado acciones para identificar las representaciones que sobre la convivencia, el manual escolar y el contrato pedagógico se hacen cotidianamente los actores educativos. Determinarlas podría contribuir de manera positiva a la definición de otros mecanismos de corrección y mejora.

De tal manera, entonces, estos textos se han constituido el espacio de discusión en el cual el problema de los efectos de la educación se hace inteligible, pertinente y viable. Por supuesto, estos referentes son susceptibles de ser ampliados en relación con nuevas interpretaciones.

3.2. Marco teórico

En este apartado *se despliegan los conceptos fundamentales del trabajo: los efectos, la noción de emergencia, el Manual Escolar o de Convivencia, los contratos Pedagógicos y la convivencia*. Los cuales se despliegan en este mismo orden.

3.2.1. Efectos.

Proveniente del término latino *effectus*: *lo que se sigue de una causa* (Diccionario Enciclopédico Ilustrado, 1991, p.655), presenta una amplia variedad de significados y usos, muchos de ellos vinculados a la experimentación de carácter científico. Su acepción principal presenta *al efecto* como *a aquello que se consigue como consecuencia de una causa*. El vínculo entre una causa y su efecto se conoce como causalidad. El efecto es también *la impresión que un acontecimiento o una circunstancia sorpresiva deja en el ánimo de las personas*.

Igualmente, con la palabra efectos, entonces, nos referimos a los cambios producidos en la convivencia escolar, sin la necesidad de llegar a la idea de “impacto”, bajo esta perspectiva son asumidos como la valoración del grado de significancia positiva o negativa producida sobre la calidad del fenómeno. Hacer esta distinción permite mirar elementos diversos sin necesidad de establecer instrumentos de medición inapelables.

De hecho, el efecto tiene que ver con la posibilidad de apreciar unas causas y unas consecuencias en un tiempo determinado: la educación, en este sentido, tiene un efecto sobre la sociedad ¿cuáles son estos e efectos? Para autores como Baudelot y Leclercq (2008) la conclusión es que *la educación hace poco pero hace*. Es decir, que pese que no se ha logrado mediante ella tener una sociedad de iguales, libre y democrática, evidentemente se ha avanzado en ese sentido. Ahora bien, el efecto del Manual de convivencia qué efectos produce sobre ésta, tal vez, también, se pueda partir del resultado hipotético de decir que hace poco, pero hace en relación con la convivencia en la escuela (Baudelot y Leclercq, 2008).

Además, estos autores consideran que la educación no es una realidad intangible y universal que, idéntica en cada punto del planeta, produciría en todas partes los mismos efectos. Para ellos un sistema de educación es una realidad social e histórica estrechamente ligada a las condiciones nacionales, económicas, sociales, políticas y culturales en las cuales se ha desarrollado, y no cesa de transformarse. Del mismo modo, afirman que este sistema no es autónomo ni universal; dado que estas características se erigen como obstáculos para quien busca acceder a un punto de vista abarcador sobre sus efectos, que aparte de ser numerosos y diversos, son eminentemente variables según los lugares y los momentos (2008: pp.7-8).

Ahora bien, interrogarse sobre los efectos directos e indirectos de la educación sobre numerosos aspectos de la vida de los individuos, es una labor que se cree está siendo

mirada como un campo nuevo de análisis en disciplinas como la economía, en función de los intereses de los teóricos del capital humano (Schultz, 1983; Gary Becker, 1983), para quienes pareciera ser que la disciplina referida se ha convertido en un nuevo objeto de conocimiento, en el factor gravitante de un mundo en el que la materia gris se convertía en un elemento importante de producción. Pero no. Al contrario, una perspectiva histórica del tema muestra que indagar sobre los efectos de la educación es una cuestión tan vieja como la escuela, tal como ella se desarrolló desde hace dos siglos (Baudelot y Leclercq, 2008, p.9).

De otro lado, Javier Murillo Torrecilla, en el artículo “*¿Importa la escuela? Una estimación de los Efectos Escolares en España*”, hace una revisión por las investigaciones que han trabajado la noción de los *efectos escolares*, hallando las siguientes interpretaciones: se entienden los efectos escolares como la medida del efecto de una escuela individual sobre los resultados de los alumnos, y bajo esta perspectiva se despliegan cuatro planteamientos:

1. Efectos escolares considerados como la medida del efecto de cada escuela sobre los alumnos; 2. Efectos considerados como la medida del efecto de la escuela sobre el rendimiento de los alumnos, ajustada por las características de entrada de ellos (como clientes) y comparada con la medida del sistema escolar, es decir, bajo la perspectiva de las instituciones de gerenciamiento actuales: sería en qué

condiciones salen (calidad del producto-alumno)⁵ en lo académico y formativo; 3. Efectos entendidos como el impacto que sobre un alumno medio tiene la escolarización en un centro determinado, comparado con la media del sistema educativo; y 4. Efectos entendidos como el impacto que sobre un alumno medio tiene la escolarización en un centro determinado en comparación con otro de similar composición y en un contexto análogo (Murillo, 2005, p. 30).

En síntesis, el trabajo asume la noción de efecto desde la perspectiva del libro Los efectos de la Educación, de C. Baudelot y F. Leclercq (2008), en el cual muestran una emergencia de la educación en la época republicana con el fin específico de producir igualdad democrática, riqueza y trabajo; los efectos surgen de la pregunta en torno a si esas promesas mantienen su vigencia y tienen resultados. El efecto sería ese resultado. Pero no un resultado medible en porcentajes o matematizable, es un resultado de la percepción de cambio o continuidad. Es decir, de responder a la pregunta ¿todavía la escuela educa para la igualdad, la riqueza y el trabajo según se planteó en su emergencia republicana? En parte sí, por supuesto, pero, por otro lado, pareciera ser que no tanto, lo que lleva a los autores, en términos de efecto, a dar una respuesta conclusiva: la escuela hace poco pero hace. El efecto es la evidencia del cambio histórico que se produce en la sociedad que se educa cada vez más.

⁵ Que para el caso Colombiano es medido externamente por las pruebas Saber Pro Icfes y Censales: 3º, 5º y 9º, validadas estas por la participación del país en las pruebas internacionales PISA y las de la OCDE.

De manera similar a como lo hicieron estos autores, este trabajo muestra las condiciones y propósitos del manual de convivencia en la escuela y, con base, en lo que todavía hoy se propone y busca con su presencia, se tratará de llegar a una conclusión que no necesariamente tiene que ver con la de Baudelot y Leclercq. Sin embargo, como veremos, es cierto que con ellos podemos repetir que en términos de convivencia el Manual hace mucho o hace poco pero hace, esto es, no se puede separar la convivencia institucional del Manual que la intenta regular. Y que, pese a ese mucho o poco que hace, lo que pasa en la escuela pasa en parte por su existencia.

3.2.2. *La Noción de Emergencia.*

Al abordar el reglamento o manual es indefectible no aludir al conflicto escolar. En la actualidad no estudiamos aldeas, estudiamos en aldeas (Geertz, 2000, p. 20) y en ellas se presentan hechos de transgresión y violencia que impiden la convivencia. Hechos que no tienen esencialmente como fundamento de origen único a la escuela misma, también llegan a ella desde el “afuera”, desde el entorno e irrumpen en sus espacios y vivencias. Por tanto, es necesario advertir que las violencias en su conjunto son un legado histórico que recibe la categoría de fenómeno de larga duración.

Por tanto, en nuestro país su naturaleza y etiología ha dejado la necesidad de pensar que existen otros impulsos –además de los económicos- para que ella se dé y perviva; lo

que demanda el reto de diseñar nuevas formas para su entendimiento. Necesariamente, porque el fenómeno ocupa lugares locales y la participación de actores distintos a los grupos armados; lo que exige una mirada que está representada en la figura de un texto o manual, el cual supone situaciones particulares en las que actores entran en tensión (Valencia y Mazuera, 2006, p. 120).

Por consiguiente, la *noción de emergencia* no está dirigida exclusivamente a indicar la época específica y el acto gubernamental por el cual la figura del *Reglamento o Manual* irrumpe en el escenario de la vida escolar y es asumido por la sociedad colombiana (su origen); al contrario, desde la historia nos interesa sus condiciones de emergencia, su contexto, el cúmulo de fuerzas y azares que son sus condiciones de posibilidad. Y bajo la perspectiva de Michel Foucault (1979), es retrotraer la importancia de la genealogía nietzscheana en donde no es válido buscar lo ya dado, la búsqueda de una procedencia que no fundamente, sino la discontinuidad para analizar minuciosamente, para diagnosticar, para reconocer los sucesos en su particularidad histórica: que son la *emergencia o surgimiento*, que restablece los diferentes sistemas de sumisión, la emergencia de la dominación; comprender cómo se produce un determinado estado de fuerzas y los lugares de enfrentamiento que ella designa tanto en la sociedad como en el mundo escolar. (pp. 15,16)

Ahora bien, para aclarar la noción de emergencia nos apoyamos en los trabajos de Michel Foucault, para quien la historia es aquella en donde prevalecen dominadores y dominados, donde la diferenciación de valores nace de los efectos de dominio de unos

hombres sobre otros; el resultado de ello es la aceptación necesaria de la ley. Considera que no hay progreso de la Humanidad, sino que lo que ocurre es que se instalan “*sistemas de reglas*” y con ellos se va de “dominación en dominación”; la “regla” es la que permite estos juegos, aunque las reglas en sí mismas son vacías; y afirma: "la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales, de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética como emergencia de diferentes interpretaciones. Se trata de hacerlos aparecer como sucesos en el teatro de los procedimientos” (Foucault, 1975, pp. 16-17).

La emergencia tiene que ver con las condiciones en que los fenómenos, los procesos, los objetos, se hacen visibles y enunciables, esas condiciones en las cuales, una cosa que no se veía y de la cual no se hablaba irrumpe, y se hace necesaria: visible y enunciable. La emergencia no es un origen, lugar temporal primigenio de donde brotan acontecimientos, sino una dispersión de enunciados que, luego, forman un objeto, le dan presencia y necesidad.

3.2.3. *Manual Escolar o de Convivencia.*

En segundo lugar, de manera interdependiente desglosamos las nociones de *Manual Escolar o de Convivencia* y los *Contratos pedagógicos como estrategia de apoyo*. Valga referir lo que dicen Valencia y Mazuera (2006, p.121) sobre el castigo, como herramienta de control, el cual ha sido desterrado de la escuela y al parecer de toda institución social.

Desde el siglo XIX, bajo situaciones históricas sociales precisas, las instituciones sociales son protagonistas de nuevas técnicas y formas disciplinarias, tal vez, en términos de Michel Foucault, formas de control sin cadenas, mutilaciones y torturas, pero con tipos de vigilancia y disciplina más sutiles y más eficaces.

Por consiguiente, los citados Valencia y Mazuera consideran que las sombras del castigo no dejaron al mundo occidental ausente de normativas. Y tal como lo propone la sociología funcionalista, el mundo moderno aspira al control, la ciudad ordenada y la imagen utópica de un mundo sin caos. La escuela no escapa a ello y se le ha enfrentado al conflicto desde variadas opciones (p. 121). Ahora, una de estas opciones ha sido el *diseño de instrumentos como el reglamento, el libro de disciplina y el manual de convivencia*, sobre los cuales se debe tener una visión histórica, dado que su emergencia se remonta a los mismos inicios de la escuela en tanto institución moderna. Siendo obligado mencionar las reformas de los siglos, XIII y XIV y la de 1452, las cuales sustituyeron a la escuela de antaño e infundieron mecanismos disciplinarios para esa nueva organización escolar (Ariés, 1987, p. 215).

Entre estos mecanismos está un instrumento que se ha conocido con las denominaciones de *reglamento, manual o reglamento de disciplina*. El primero es considerado como un *conjunto de reglas o preceptos que se dan para la ejecución de una*

actividad, el régimen de una corporación [...] (Diccionario Ilustrado Norma, 1991, p. 1655). En tanto que El Manual es un libro en el cual se compendia lo más esencial de una materia). En cambio, el Reglamento de disciplina es concebido como un dispositivo disciplinario, altamente rutinario, que pretende organizar el tiempo, el espacio, la actividad, el lenguaje y el cuerpo a través de un conjunto de leyes y normas que se pretenden universales, válidas para un número indeterminado de individuos y situaciones, las cuales en su conjunto bien podrían definir lo que es una escuela (Calonje y Quiceno, 1985, p. 52).

Ahora bien, El Manual, en tanto reglamento, es un dispositivo que describe la figuración de relaciones desiguales entre unos individuos que en él se posicionan, manifiestan pluralidades y establecen jerarquías e interdependencias (Valencia y Mazuera, 2006, p. 122). Por su parte, el Manual de convivencia es considerado un texto y vida escolar de aplicación institucional, de rango educativo, dictado por el consejo directivo de cada establecimiento en uso de sus facultades, que tiene por objeto contribuir en la formación integral del educando, señala los deberes, derechos, las obligaciones y el procedimiento aplicable para hacerlos valer, consagra sanciones de carácter pedagógico, determina pautas de comportamiento, garantiza el debido proceso, manifiesta la voluntad de la comunidad educativa y es un instrumento pedagógico de carácter preventivo y en forma subsidiaria aplica correctivos pedagógicos (Valencia y Mazuera, 2006, p. 124).

El Manual de Convivencia también se considera *la carta de navegación que permite establecer acuerdos a partir de demandas e intereses de todos los actores* (Valencia y Mazuera, 2006, p. 126). Muy cercana a la concepción anterior, y como resultado de las políticas nacionales se instala en la vida escolar y social la figura de un instrumento afín, con la denominación de *Reglamento o Manual de Convivencia* (MEN, ley 115/94: artículo 87), que no comporta una definición específica de éste y se limita a prescribir *que los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones, de los estudiantes*. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo.

A su vez, esa obligatoriedad está reglamentada por acto jurídico que enuncia la figura del *Reglamento o Manual de Convivencia*, y pareciera ser, que tanto el legislador como el reglamentador (Congreso y Presidente) infieren que el pueblo colombiano sabe bien lo que es este dispositivo. Luego, es necesario retrotraer que *todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia, el cual debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa* (MEN, ley 115/ 1994: Art. 73 y 87).

3.2.4. Contrato Pedagógico.

Son una estrategia de tipo micro político institucional que, al estilo del Estado, se pacta con los asociados el cumplimiento de los presupuestos institucionales, y que tiene como finalidad normalizar algunos comportamientos y actitudes de los estudiantes permitiéndoles continuar en el espacio escolar. Se asume pedagógico en tanto que el castigo o correctivo que le es inherente hace parte del proceso formativo, por tanto, son contruidos

por los directivos y los docentes, los estudiantes y los padres tienen conocimiento de su existencia y aplicabilidad. Ellos se crearon para que los jóvenes con dificultades (comportamentales o académicas) asuman un compromiso distinto, cuyos padres respaldan al firmarlo y disponerse a acompañar a su hijo durante el año, haciendo presencia en la institución y teniendo conocimiento oportuno de cuál ha sido el cambio del joven.

Diremos, además, que es un elemento subsidiario del Manual de Convivencia, que posee unas definiciones e irrumpe institucionalmente bajo una doble perspectiva de gestación que no es clara hasta el presente. Inicialmente, el contrato es considerado como un acuerdo o pacto, oral o escrito, entre dos o más personas, por el que contraen ciertos derechos y obligaciones. También, es el documento que avala ese acuerdo. Hay varias denominaciones, entre ellas, *el aleatorio* —que versa sobre un hecho fortuito o eventual—, y el *contrato bilateral*: que crea obligaciones recíprocas entre las partes (D.E. Norma, 1991, p.655). Valga advertir que en el ámbito educativo, desde el componente legal, el único contrato material con carácter vinculante entre la escuela, el alumno y sus padres es el que se protocoliza con la firma de la matrícula o su renovación anual (MEN, ley 115/1994: Artículo 95).

Por depender del Manual de convivencia y ser tenido como una eventualidad en la dinámica escolar, el *contrato pedagógico* tiene una incidencia aleatoria: no se le hace a cualquiera y consideramos que es el resultado de unas estrategias de gestión administrativa (política), avaladas por el consejo directivo, cuya función esencial es co-redireccionar las

actitudes negativas del alumno que no se aviene con el Manual de Convivencia, repotenciar las acciones de control y acompañamiento de los padres con la finalidad de evitar que los propósitos, los objetivos, las actividades y las acciones de servicio pactadas durante la matrícula fracasen o culminen con una exclusión, garantizando de esta manera los logros mediante los cuales la escuela alcanza sus metas institucionales y la convalidan socialmente.

Así mismo, una revisión de la legislación educativa como de las disposiciones que le son conexas, nos permite afirmar que no hay alusiones tácitas sobre facultades directas a las instituciones educativas para elaborar contratos de carácter pedagógico con los padres, acudientes e hijos. *La primera perspectiva sobre su gestación* apunta a los consejos académico y directivo, en lo referente al currículo y plan de estudios, cuando se alude a *la autonomía escolar* que le permite a los colegios ser autónomos para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, probablemente, *hicieron uso de esta prerrogativa e incluyeron el contrato pedagógico como actividad formativa subsidiaria del Manual:*

“[...] adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas. Por ende, la referida Ley 115 en sus artículos 5° y 6°, relacionados con el Reglamento o Manual de Convivencia, plantea la necesidad de establecer en el Manual de Convivencia los procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto y los procedimientos para

solucionar con oportunidad, las instancias de diálogo y conciliación”
(Decreto 1860, Art. 76 y 77).

La segunda perspectiva señala que el origen del contrato pedagógico se da como resultado de un acto prelaional y discrecional del que hicieron uso solamente los Consejos Directivos bajo las prerrogativas que les fueron dadas dentro de sus funciones, entre ellas, "adoptar el Manual de Convivencia y el reglamento de la institución"; desprendiéndose de manera inherente que los denominados contratos pedagógicos surgieron bajo la urgencia de definir y establecer estímulos y sanciones para el buen desempeño académico y social del alumno. ¿Por qué la afirmación? Porque en sus funciones (literales (b) y (c)) ellos son la instancia principal para resolver los conflictos y, después de haber agotado los procedimientos previstos, son quienes adoptan el Manual o Reglamento, dado que pueden determinar cambios, diseñar instrumentos o formatos pertinentes (MEN, ley 115/94: Art., 23, literales (c) e (i)).

Por tanto, bien se sabe de la existencia primera de un contrato didáctico que reguló las relaciones del director de estudio y del alumno con relación a las cuestiones estudiadas. Pero éste no regía todas las relaciones entre un estudiante y su profesor. Por tal motivo, aparece el contrato pedagógico, más general y visible, que regula las interacciones entre alumnos y profesores que no dependen del contenido del estudio. A su vez, el Contrato Pedagógico aparece como una parte específica de un contrato más amplio, *el contrato*

escolar, que gobierna estas instituciones sociales particulares que llamamos escuelas; este determina lo que uno y otro pueden hacer. Por ejemplo, un alumno no puede preguntarle al profesor si debe respetarle, sin que su pregunta sea considerada por el profesor como una falta de respeto (Chevallard, 1997, p. 203,4).

3.2.5. *La Convivencia*

La tercera perspectiva está en la convivencia. Observando cómo la preocupación por ésta aumentó después de la Ley General de Educación, en la cual se plantea como objetivo de la escuela la formación de ciudadanos democratas, participativos, críticos de la realidad social, con una fuerte identidad nacional, entre otros; en un momento en el que el país enfrentaba un problema de violencia, pero también de acercamientos a través del diálogo con los grupos insurgentes. A partir de dicho objetivo, surgió la inquietud de cuál es el papel que debe asumir la escuela y cuál es el papel que deben asumir los demás estamentos de la sociedad y el Estado (López, 1998, p. 60).

Por su parte, Francisco Cajiao, en el año de 1990, había mencionado la importancia del ambiente escolar, afirmando que la escuela no puede seguir dejando de lado este concepto tan importante, como es el de crear un medio adecuado para el desarrollo

enriquecedor del proceso enseñanza-aprendizaje. La institucionalización del ambiente escolar debe entrar como tema de discusión en los espacios llamados planeación curricular y en otros que sean necesarios para su interiorización en el pensar docente, lógicamente no tomándose como agregado curricular sino como algo vivencial [...] Educar para la libertad presupone crear un ambiente escolar propicio para: la democracia, lo ético, el trabajo individual, la formación de ciudadanos, las relaciones humanas. (Vergara, 1990, p. 62).

En relación con lo planteado por Cajiao, la convivencia se entiende como un proceso complejo que más que centrarse en la fundamentación legal, debe partir de una fundamentación cultural y democrática, para afirmarse a través de una actitud de debate, negociación y concertación, entre los diferentes elementos de la institución escolar y la ampliación de las instancias de participación. (Areiza, Cano & Jaramillo, 2004, 142).

Por consiguiente, la convivencia y la democracia en la escuela tienen que ver no con la escuela en sí, sino en el contexto de la sociedad en donde está ubicada dicha escuela. En este sentido, en la sociedad colombiana después de la CPC (1991), la labor de una mejor convivencia entre los colombianos y una mayor participación en los asuntos del país no sólo es una tarea que tiene que ver con toda la ciudadanía sino también una labor que debe ejercitarse cotidianamente. Es por eso que la escuela tiene que ser el lugar en donde las niñas y los niños inicien un proceso de educación ciudadana que dura toda la vida (Múnera, 2000, p.12).

Es importante resaltar que dentro de la escuela existen otros espacios, en los cuales los estudiantes aprenden a convivir, uno de ellos es el patio:

“el lugar en donde los alumnos no tienen otra autoridad que la que ellos imponen, el lugar en el que se toman las grandes decisiones, el lugar de nadie y de todos, la zona de tolerancia, de integración [...] El patio es el lugar regido por la contra-cultura, la cultura contestataria, que va en contra de la cultura oficial escolar. Es un hervidero de muchachos de los grados inferiores, que disputan y defienden un espacio para jugar, los de los grados superiores, para hablar. En el patio, el ejercicio de libertad e independencia crea, espontáneamente, niveles de poder, acordes con el desarrollo psico y socioafectivo alcanzado por los alumnos” (Estupiñán y Valencia, 1992, p. 16).

Por otra parte:

“en el aula el saber que prima es el del maestro, él que, además deja secuelas en el pensamiento de los alumnos, los maestros lo consideran bobadas, cuando en la realidad lo que están discutiendo en el patio constituye, además del estudio, un aspecto importante en su vida cotidiana. Es la interacción social, cara a cara, la que les brinda la oportunidad de ver al otro completamente real; realidad que, a su vez, es parte de la realidad total de la vida cotidiana, es un continuo devenir de intersubjetividades y experiencias que, al mismo tiempo que los capacita para autoconocerse, les abre caminos en las relaciones sociales. En el patio, el ejercicio de libertad e independencia crea, espontáneamente,

niveles de poder, acordes con el desarrollo psico y socioafectivo de los alumnos”. (Estupiñán y Valencia, 1992, p.19).

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Paradigma y enfoque.

Es una investigación cualitativa que aborda de manera descriptiva situaciones particulares para explicar un fenómeno como los efectos de un dispositivo en la convivencia escolar. Empero, para llegar a este elemento cualitativo con instrumentos propios de este enfoque, tales como la entrevista, se ha pasado por una fase previa de descripción bibliográfica sobre la emergencia del manual de convivencia por influjos internacionales en las políticas públicas educativas en la legalidad colombiana.

Por tanto, en términos operativos se siguieron las siguientes fases: *Fase 1: exploración bibliográfica*, con la cual se refinaron algunas categorías previas (apriorísticas). La técnica de recolección fue la Ficha temática (Anexo N° 1); *Fase 2: diseño*

de instrumentos: entrevista semi-estructurada, para la cual se elaboró una matriz de análisis o rejilla (Anexo N° 2); *Fase 3*: realización del trabajo de campo, entrevistas in situ; *Fase 4*: formas de análisis: proceso de interpretación de lo que arrojaron los instrumentos, y *Fase 5*: la elaboración de conclusiones y presentación de la información.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, es bueno advertir que la técnica de *la Rejilla* empleada es un instrumento de evaluación de las dimensiones y estructura del significado personal que se deriva de la *Teoría de los Constructos Personales* (Kelly, 1955). Esta técnica pretende que el investigador pueda captar la forma en que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos; es una entrevista estructurada orientada a explicitar y analizar los constructos con los cuales la persona organiza su mundo; De la entrevista se genera una matriz de datos que se somete a varios análisis y de esta forma poder revelar su estructura implícita. Se trata de un instrumento muy 'flexible que puede adaptarse a diversas áreas de aplicación: evaluación individual, grupal (Feixas, 1996, p.2).

A continuación desplegamos las siguientes acciones: presentación de unas categorías apriorísticas y subcategorías de indagación como hilos conductores del proceso; luego identificamos la población objeto con su correspondiente muestra y los criterios para su selección; la rejilla o matriz de datos con sus campos correspondientes y codificaciones, que nos permitieron hallar las correspondencias y darle sentido a la información extraída; y cerramos esta parte indicando en qué consiste el procedimiento de análisis.

4.1.1. Subcategorías y Categorías apriorística.

Es claro que el investigador cualitativo no va a los escenarios como un trapero mojado para ver que se le queda impregnado (Bloch, 1982). El investigador es el portador de sentido y, por tanto, se acerca a la realidad social de una manera particular y construye problematizaciones allí en donde otros solo ven lo natural y corriente. De tal modo, entonces, es casi una banalidad señalar que en el proyecto, en la formulación del problema y en el diseño metodológico, existen unos términos, conceptos y luego categorías que se convierten en una forma de la mirada, una perspectiva que no pretende tiranizar las observaciones sino, por el contrario, servir de estímulo para aguzar la mirada y permitir búsquedas con dirección pero sin determinaciones. Es por eso que se presentan metodológicamente una categorías apriorísticas y subcategorías de indagación que proporcionan un hilo conductor al proceso investigativo.

Tabla N° 1: Subcategorías y Categoría Apriorísticas.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCASTEGORÍAS
		Segundo Nivel	Primer Nivel
Describir las condiciones de emergencia del Manual de Convivencia y del Contrato	1) Caracterizar las formas actuales de la convivencia en dos instituciones educativas de Medellín en clave disciplinaria y normativa	Formas de convivencia	Criterio de norma
			Criterio de disciplina
			Prácticas escolares.

pedagógico y sus efectos en las prácticas escolares de dos instituciones educativas de Medellín	2) Evidenciar las convergencias y contradicciones entre las lógicas institucionales y los objetivos de convivencia de los manuales y los contratos pedagógicos en las instituciones estudiadas	Emergencia del Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico	Origen y conformación
			Concepciones
		Efectos del Manual y del Contrato Pedagógico	Representación o imaginarios
			Implicaciones prácticas
		La noción de “Emergencia”	Concepciones teóricas
			Implicaciones prácticas

Estas categorías funcionan como guía interpretativa de los elementos empíricos que se recogieron en campo. Con ellas cotejamos nuestras observaciones y las experiencias vividas (evidencias) durante el proceso de investigación y mediante el análisis (explicación y reflexión) de las palabras, frases o párrafos extrañados, agrupar de manera práctica las respuestas o situaciones planteadas por los actores para aproximarnos a una interpretación coherente, confiable y con cierto grado de legitimidad argumentativa sobre el objeto investigado.

4.2. Población y muestra

4.2.1. Población.

Fueron seleccionadas dos instituciones educativas oficiales, de carácter público: la San Francisco de Asís, barrio Caicedo Villatina, comuna 8, núcleo educativo 924, zona

noroccidental, con una población total de 954 estudiantes, en los estratos 1 y 2, diseminados en dos secciones; cuenta con 3 directivos docentes y 32 educadores. Y la institución educativa Julio César García, barrio Boyacá, comuna 5, núcleo educativo 919, zona noroccidental, con una población de 1.247 estudiantes, en los estratos 3 y 4, con una sola planta física; cuenta con 3 directivos docentes y 41 educadores.

Los estudiantes y docentes que fueron entrevistados y observados, nos permitieron obtener variabilidad en la muestra –dadas las diferencias entre las zonas donde están ubicados y el contraste que nos posibilitaron realizar. Puesto que la primera institución posee estudiantes de estrato 1 y 2, ubicados en la parte alta de la zona nororiental de Medellín, con condiciones materiales y culturales disímiles comparativamente con los estudiantes del Julio César García. Estos últimos, en su mayoría, pertenecen a los estratos 3 y 4, son hijos de militares, empleados y comerciantes; disfrutan de unas condiciones socioeconómicas mejores y pueden acceder a una serie de beneficios adicionales: en el sector están instituciones culturales, dependencias del Municipio de Medellín y empresas comerciales que se vinculan con la institución.

Vale mencionar que los contrastes entre los colegios favorece el desarrollo de la investigación. Dado que la I.E. San Francisco está ubicada en la parte alta de la zona nororiental, posee fronteras invisibles, dificultades de acceso, alta precariedad económica y problemas de configuración familiar. Además, es epicentro de problemas de orden público: asentamiento de Bandas Criminales (Bacrim), presencia de microtráfico, delincuencia común y organizada. En cambio, la I.E. Julio César García está ubicada en la línea de

desarrollo de la ciudad: cerca al río Medellín, la cruza toda la Autopista Norte con nutrido servicio de transporte (12 rutas y el SIT del Metro), con alta presencia de instituciones oficiales como el SENA y una aceptable presencia fabril, industrial y comercial, generadora de empleo (caso Zenú, entre otras). Es necesario indicar que en la zona están asentadas dos instituciones gubernamentales, como son, la Escuela de Policía Carlos Holguín y la Escuela de Carabineros.

4.2.2. Muestra

Se extrajo de los grados 10º, grupo (A), de la Institución Educativa San Francisco de Asís, conformado por 28 estudiantes; y el Grado 10º, grupo (A), de la Institución Educativa Julio César García, integrado por 45 alumnos. De ellos, se seleccionaron 10 estudiantes por cada institución. Del mismo modo, fueron seleccionados por cada plantel diez docentes, a quienes se les aplicó la entrevista correspondiente. Para tal efecto, se definieron unos criterios de selección que nos permitieron obtener una información confiable, producto de su permanencia y conocimiento del medio. Asimismo, el tamaño de la muestra si bien puede considerarse como algo elevada (40 respondientes en total), la acordamos debido a que sería trabajada de manera individual por cada docente; selección que se realizó sobre la base de una muestra intencionada y no aleatoria. Buscábamos que los estudiantes y educadores, obedecieran a unos perfiles previos que nos garantizaran las percepciones más fidedignas posibles sobre los acontecimientos, sucesos y objetos determinados en nuestros objetivos.

4.2.3. Criterios de selección de la muestra.

Tanto los docentes como los estudiantes fueron seleccionados bajo los siguientes perfiles:

Estudiantes

Estar matriculado en el grado décimo, tener o no reconocimiento académico, ejercer liderazgo en el grupo, acreditar cinco años de permanencia o más en la institución. Igualmente, haber participado en la construcción del Manual de Convivencia, haber sido estimulado por desempeños positivos o por recibir en una o varias ocasiones correctivos establecidos en el manual, tales como suspensiones de clase, de actividades extraescolares o tener contratos pedagógicos vigentes; oficiar como representante de grupo, haber integrado el comité estudiantil o pertenecer a los comités de conciliación, entre otros aspectos.

Docentes.

Ser educador en ejercicio y adscrito a una institución educativa del municipio de Medellín. Contar con experiencia docente y una permanencia significativa en la institución; tener liderazgo, y adecuado reconocimiento entre sus compañeros y estudiantes, servir una

o más áreas en el grado 10° de educación media, e incluso, ser director de grupo; tener experiencia o haber participado en la construcción del Manual de convivencia de su institución o de otras; de la misma manera, haber sido integrante del comité de convivencia, consejo académico, comisión de promoción y evaluación; tener experiencia en atención y solución de situaciones disciplinarias y correctivas con estudiantes; orientar y coordinar los representantes de grupo e integrantes del comité estudiantil.

4.3. La rejilla.

Es una técnica que genera un matriz de datos y le permite al investigador hallar correspondencias y darle sentido a la información extraída de las entrevistas. Para nuestra investigación, hemos realizado un diseño en el programa Excel u hoja de cálculo (ver anexo N° 2), a fin de realizar el registro de las percepciones manifestadas por los tres grupos de respondientes de la muestra entrevistada. Consta de los siguientes campos identificados en su orden: estudiante, docente o directivo codificado, código de preguntas, rotulación, comentario y categoría. Ahora bien, los códigos asignados a los entrevistados tienen la siguiente equivalencia:

Por consiguiente, los diferentes campos se codificaron de la siguiente manera:

Estudiante (EE01: *entrevista estudiante número 1*); color: azul.

Docente (ED01: *entrevista docente número 1*); color: verde.

Directivo (EDI01: *entrevista directivo número 1*); color: rojo.

Del mismo modo, se realizó la codificación para las preguntas que dan cuenta de los

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA – ESTUDIANTES IE. JULIO CÉSAR GARCÍA : 2012

tópicos, así:

ED01: entrevista docente número uno

B1: bloque uno

T1: tópico uno

PA1: pregunta 1.

Para los tres estamentos se definió una convención calórica, de la siguiente manera: el estamento directivo tiene como correspondencia el color rojo; para los docentes tiene como correspondencia el color verde, y a los estudiantes se les asignó el color azul. Los códigos establecidos para las preguntas llevan un comentario que se abre al superponer el mouse sobre ellos y nos despliegan la pregunta que se indaga en el momento.

BLOQUE TEMÁTICO NÚMERO: _____

ESTUDIANTES	CÓDIGOS PREGUNTAS	RESPUESTAS DOCENTES	ROTULACIÓN	COMENTARIO	CATEGORÍAS
EE01	EE01B1T1PA1				
EE02	EE01B1T1PA2				
EE03	EE01B1T1PA3				
EE04	EE01B1T1PA4				
EE05	EE01B1T1PA5				
EE06	EE01B1T1PA6				
EE07					
EE08					
EE09					
EE10					

4.4. El procedimiento de análisis.

Consistió en lo siguiente: una vez desgrabadas las entrevistas se pasaron a la matriz en su orden: es decir, primero todas las respuestas número uno de cada respondiente, luego la dos, y así hasta terminar. Posteriormente, con una lectura paciente, de arriba abajo y de abajo hacia arriba, buscamos hacer extraño el texto, que nada, ninguna palabra nos pareciera natural u obvia, sino rara, necesitada de explicación y reflexión. A estas palabras, frases o párrafos extraños, se les puso un color previamente determinado y, con ese mismo color, se escribieron los rótulos, al frente, en la casilla correspondiente. El rótulo es la frase que nos describió, con carácter sintético, los elementos subrayados de la respuesta.

A cada rótulo, además, al frente, en la casilla asignada, se le hicimos un comentario o glosa que nos permitió ir perfilando las argumentaciones para el escrito final. Por último, con base en los rótulos (que tuvieron una y otra revisión previa) se buscan categorías, esto es palabras que sinteticen los rótulos. La categoría es la palabra (o frase abarcadora) que al pronunciarla cubrió la amplitud de respuestas que quedaron registradas bajo los rótulos, es decir, que agruparon prácticas, respuestas, pensamientos, actuaciones, por ejemplo. Por tanto, al caminar por esta vía de análisis manejamos un material empírico en dos sentidos: uno como respuestas totales, sin análisis que sirvieron para soportar argumentaciones; dos, elementos del discurso matizados por el análisis que nos apalancaron para construir esas argumentaciones.

De las categorías, por supuesto, emergieron subcategorías y, con unas y otras se formó un árbol categorial, que es el elemento básico, que otorgó legitimidad, coherencia y confiabilidad a los argumentos de nuestro análisis cualitativo. Es decir, que cualquier investigador educativo con una matriz como esta puede llegar a conclusiones diferentes que, sin embargo, no impugnan las presentes porque siguen un método verificable, sistemático y repetible. De tal manera, entonces, los capítulos y subcapítulos de la segunda parte del trabajo, corresponden a las categorías y subcategorías que resultaron del proceso de análisis.

En definitiva, entonces, con la rejilla se llegó a unos rótulos y, con ellos, a unas categorías que se convirtieron en los capítulos que conforman esta investigación. En efecto,

al ser la categoría una noción agrupadora, esta agrupación hallada en el material empírico se convirtió en el material base para la construcción de los argumentos. Los cuales tuvieron como fundamento las respuestas de los respondientes, en fin, argumentos fundamentados que, cumplieron con el propósito de generar teoría fundamentada.

SEGUNDA PARTE

5. LA EMERGENCIA DEL MANUAL DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

“(Cuanto peor ha estado <de memoria> la humanidad, tanto más horroroso es el aspecto que presentan sus usos; en particular la dureza de las leyes penales nos revela cuánto esfuerzo le costaba a la humanidad lograr la victoria contra la capacidad de olvido y mantener presentes, a estos instantáneos esclavos de los afectos y de la concupiscencia, unas cuantas exigencias primitivas de la convivencia social...”
Friedrich Nietzsche (*La genealogía de la moral* (1887)).

La segunda parte de la tesis está organizada de la siguiente forma: en primera instancia, abordamos el Manual de Convivencia y el Debido proceso como elementos que producen determinados efectos en la escuela. Luego, entonces, entramos directamente a las categorías que emergen del trabajo de campo con material empírico vía las entrevistas, que son las siguientes: *Los destiempos de la convivencia escolar*, *¿El estudiante de hoy*, *El contrato: malestar y rito*, y *El Manual, entre el rechazo y la necesidad*.

El capítulo comprende una descripción del proceso de emergencia del Manual de Convivencia, y cómo, por vía o invención del derecho “el debido proceso” recaló en la educación. De ambos realizamos una ilustración sobre las condiciones y los procesos por los cuales se hacen visibles y enunciables en el espacio escolar y en la sociedad colombiana. Para ello se relacionamos problemas y factores causativos, cambios de tipo social y cultural padecidos por los actores educativos, las problemáticas propias de la escuela y una relación de eventos ocurridos previamente en el orden internacional y nacional, los cuales contribuyeron a la concreción de estos dispositivos. Finalmente, en la parte del debido proceso indicamos los antecedentes, su inclusión en la escuela: de qué manera es observado y cumplido.

La Emergencia del Manual de Convivencia y de los Contratos Pedagógicos en las instituciones escolares, tiene que ver con las condiciones en que los fenómenos, los procesos, los objetos, se hacen visibles y enunciables, esas condiciones en las cuales una cosa que no se veía y de la cual no se hablaba, irrumpe y se hace necesaria, es decir,

visible y enunciable. De esta manera, observamos que la presencia de los dispositivos que utiliza la escuela para mejorar la convivencia, obedece a un momento histórico-político del país, antes de la reformulación de los valores democráticos con la Constitución de 1991, porque las relaciones entre los docentes y los estudiantes estaban marcadas por la verticalidad y el ordenamiento, determinados por una reglamentación, en la cual unos pocos regulaban y controlaban los comportamientos y las actitudes de una masa que era considerada homogénea. (Naranjo, 2011)⁶

En contraste, desde la reforma constitucional de 1991, el sistema político propendió por un modelo democrático, participativo e incluyente; es así como la escuela tuvo que adaptar y transformar sus fines, filosofía y funciones dentro de la sociedad, a través de estrategias políticas internacionales y nacionales. Los actores del sistema educativo visionaron como meta escolar la construcción de la ciudadanía, a través de la enseñanza en las escuelas de los principios morales y éticos de la democracia, para generar la participación ciudadana desde las aulas de clase, para hacer de estas aulas espacios para el diálogo y la convivencia; de esta forma las relaciones entre los jóvenes y los adultos se horizontalizaron: a los primeros se les entregaron sus derechos como boleta de ingreso; a los segundos, la capacidad y la competencia de conciliar las normas y hacer de las escuelas espacios que representen el Estado Social de Derecho.

⁶ Naranjo González, Sandra (2011). “Formas del poder en las relaciones maestro-estudiante en la escuela colombiana: 1991-2010”. Ver también: Naranjo González, Sandra (2013). “*Caracterización de la escuela actual en Colombia*”, ponencia, en el marco de las XIII Jornadas y I Congreso Internacional del Maestro Investigador, Escuela de Educación y Pedagogía (UPB).

Como se mencionó en la metodología, se tuvieron presentes unas categorías apriorísticas con las que se validaron algunos supuestos para la comprensión y pertinencia del problema de investigación, de tal manera que en el abordaje del concepto de Emergencia hubo dos subcategorías, las cuales fueron la base temática de este apartado: Origen y Conformación, y Concepciones; ambas son el soporte legal a partir del cual se justifican los antecedentes, surgimiento, justificación y operatividad de los dispositivos que se utilizan en la escuela para democratizar las relaciones entre los niños, los jóvenes y los docentes. Veamos, entonces, el dispositivo en mención.

5.1. El Manual de Convivencia Escolar

La escuela en Colombia ha tenido cambios significativos y trascendentales a lo largo de las dos últimas décadas, con más fuerza desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se le ha delegado a la escuela colombiana la labor de asumir dentro de la práctica pedagógica la formación para la sexualidad, la ética, el cuidado del medio ambiente, la utilización adecuada del tiempo libre, la convivencia y la democracia. Sobre estos dos últimos temas, el artículo 14 de la referida ley dice que la escuela debe promover: la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación de los valores humanos (López, 1998, p. 60).

Sin embargo, la preocupación por los espacios de socialización escolares no fue solamente colombiana, muchos otros países compartían la idea de promover los valores de la convivencia y la democracia en las escuelas, inclusive, desde principios del siglo XX los países promovieron procesos integracionistas y crearon entidades multilaterales de orden hemisférico (ONU, 1959) y convocaron encuentros como la Cumbre de Ginebra (1924)⁷, entre otros. En principio, los acuerdos logrados propendieron por el progreso uniforme de los países, la defensa de sus autonomías, la reducción de la pobreza, los servicios públicos, las nuevas tecnologías, garantizar la prestación de servicios en salud, reducir el analfabetismo, combatir los flagelos de violencia generalizados y, esencialmente, posibilitar el desarrollo y la protección de los niños y jóvenes: al mejorar su nutrición, la construcción de escuelas que les garanticen la educación y los conocimientos, es decir, *la educación del niño considerada como un “derecho”*. (Cantwell, s.f., pp. 3-5)

En consecuencia, muchas de las declaraciones emitidas por los *Organismos Multilaterales* se convirtieron en políticas públicas, como en el caso de la educación, en parte, por los procesos acelerados de industrialización (siglo XX) y las nuevas dinámicas económicas requerían la *formación y capacitación* de sujetos competentes. Lograr este propósito exigía, entre otras cosas, una mejor convivencia en la escuela para garantizar una educación *invertida de derecho*. Así, entonces, se previene a los Estados-parte para que adopten cuantas medidas sean necesarias con el fin de velar porque la *disciplina escolar* sea

⁷ Ver: Bofill, April & Cots Jordi (1999). *La Declaración de Ginebra. “Pequeña historia de la primera carta de los Derechos de la (Comisión de la Infancia, la Justicia y Paz), Barcelona, España.*

administrada de un modo compatible con la dignidad humana. Los países reconocen el derecho intrínseco a la vida que tiene todo niño, el respeto de su propia identidad cultural, de sus valores, de prepararlo para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de paz, tolerancia e igualdad de sexos, entre otros aspectos (ver: Convención de Ginebra, 1924).⁸

El compromiso adquirido por los Estados comportaba resignificar la Constitución de cada uno de los países como vía expedita para ponerse a tono con la normatividad internacional e incluir los mecanismos y dispositivos que blindaran la educación como un derecho. De esta forma, la CPC (1991) contiene una concepción de educación pensada con base en los elementos del contexto, el niño y los jóvenes son considerados como sujetos de derecho y el Estado colombiano le asigna a la escuela la misión de brindar una educación integral, promover la ciudadanía, garantizar la convivencia escolar y administrar la disciplina de sus integrantes (Artículos 44 y 67).

Los dispositivos y mecanismos incluidos en la Carta constitucional se materializaron mediante una norma estatutaria que concibió el *Reglamento o Manual Escolar* (MEN, ley 115, artículos 73 y 87), que fue reglamentado por el decreto 1860 de 1994 (artículos 14 y 17), el cual prescribió la autonomía escolar y facultó a la escuela para

⁸ Ver: Cantwell, Nigel (1991). *Convención Internacional sobre Derechos del Niño. Comentarios a la Convención de las Naciones Unidas sobre Los derechos del Niño (Defensa de los Niños-Internacional)*, Instituto Interamericano del Niño. Human Rights, Ginebra (Suiza), Boletín núm. 2 de Human Rights.

que construyera las normas y medidas disciplinarias que buscan, además de promover el orden, preservar los derechos de los niños, contenidos en los ideales de la educación y establecidos en los acuerdos suscritos con las Naciones Unidas, los cuales estaban encaminados a potenciar y proteger el libre desarrollo de la personalidad; promover las aptitudes y capacidad mental y física del niño (máximo potencial); el desarrollo del respeto a los *Derechos Humanos*, a las libertades y de los principios que rigen las comunidades internacionales.

Uno de nuestros supuestos, precisamente, tiene que ver con este dispositivo: el Manual Escolar no surgió de manera gratuita como un mandato espontáneo de la ley. En efecto, Colombia no ha estado exenta de las problemáticas económicas, políticas y sociales que han distinguido *al continente latinoamericano*; ellas propiciaron tensiones y conflictos que devinieron en condiciones de inequidad, pobreza, concentración de la riqueza, restricción de las oportunidades y, sobretodo, la manifestación de nuevas formas de violencia con actores emergentes en campos tales como el crimen organizado, el narcotráfico y la delincuencia común. Otros actores, en cambio, desde lo político se declararon en rebeldía contra el Estado y se configuraron como grupos alzados en armas. Un proceso que, desde estos actores se va infiltrando por todos los intersticios de la vida social hasta, por supuesto, la escuela.

La escuela, como institucionalidad de un estado de derecho y dispositivo de construcción de la ciudadanía, es, al mismo tiempo, receptora y productora de estos

problemas. Por tal motivo, también en ella se intenta, desde un plano gubernamental, intervenir sus consecuencias, mejorar la disciplina, la convivencia y formar para la ciudadanía. De ahí que en la mirada a los contextos en los cuales se enmarca el hacer y la institucionalidad escolar, es donde puede apreciarse la emergencia del Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico y sus efectos en el sujeto; dado que dichos mecanismos cumplen el doble propósito formar y contener, prever y disuadir a los niños y adolescentes hijos de la gran mayoría de familias excluidas por los factores sociales y económicos adversos que generan ciertas políticas públicas, estas afirmaciones hacen parte de la experiencia de los investigadores en el campo educativo, además, del recorrido académico que cada uno posee.

Dentro de este campo educativo, el tema de la convivencia adquirió una trascendencia mayor después de la promulgación de la Ley General de Educación, debido a que los problemas sociales son siempre problemas culturales porque tienen que ver con los mundos cotidianos que construimos en la convivencia (Maturana, 1997, p.11). A través de ella, la escuela se plantea como objetivo la formación de ciudadanos demócratas, participativos, críticos de la realidad social, con una fuerte identidad nacional, entre otros aspectos; en un momento en el que el país enfrentaba un problema de violencia, pero también de acercamientos a través del diálogo con los grupos insurgentes. A partir de dicho objetivo, surgió la inquietud de cuál es el papel que debe asumir la escuela y cuál es el rol que le corresponde a los demás estamentos de la sociedad y el Estado (López, 1998, p. 60).

Por otra parte, en un contexto político, se suele usar la expresión “Estado de Emergencia”, figura que faculta al gobierno de turno para declararla cuando sobrevengan hechos que perturben o amenacen perturbar en forma grave e inminente el orden económico, social y ecológico del país, o que constituyan grave calamidad pública (CPC, 1991, Artículo 25). Al contrario, la *emergencia del Manual Escolar* supone en el campo educativo, más específicamente, en la escuela, un acontecimiento que pretende repensar las funciones del espacio escolar, potenciar el recurso humano que permanece allí por varios años, por ello, pensar en las instituciones como escenarios para la democracia y la convivencia podría contribuir a mejorar la participación ciudadana y la construcción del país que privilegia la Constitución Colombiana.

Para referirnos a los antecedentes de los dispositivos que emplea hoy en día la escuela como mecanismos para mejorar las actuaciones ciudadanas en la democracia, la participación y la promoción de la convivencia, volvemos a referirnos a uno de los eventos más trascendentes que dio origen a la primera declaración: la Cumbre de Ginebra (1924), convención organizada por la Organización Mundial de Naciones Unidas (ONU) que promulgó la *Declaración de los Derechos del Niño*; en ella los Estados parte asumen que los hombres y mujeres de todas las naciones reconocen que la humanidad debe dar al niño lo mejor de sí misma, por tanto, aceptan como deber, por encima de toda consideración de raza, nacionalidad o creencia, que el niño debe ser puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista espiritual; y “debe ser educado inculcándole el

sentimiento del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio del prójimo” (numerales 1 y 5).

Más adelante, en la Convención Internacional sobre los Derechos de los niños (ONU, 1989), los Estados parte se comprometieron a respetar y acatar la Carta, consecuentemente con ello, expresaron defender los principios de libertad, de justicia y la paz en el mundo; principios que permitieron el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todo los miembros de la familia humana. Y, más específicamente, plantean lo que sería más tarde un marco para la convivencia cuando en el considerando siete (7), de la proclama manifiestan:

“Considerando que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad.”

La Convención expresa en su Artículo 6, parte I, el compromiso de los Estados partes para reconocer que todo niño tiene derecho intrínseco a la vida; y la obligación de garantizarle en la medida de lo posible la supervivencia y el desarrollo (Artículos 1º y 2º, respectivamente). A estos derechos de primera generación se les agrega: a tener una

“familia”, a un “nombre”, a la libertad de expresión (búsqueda y recepción de información), a la libertad de “pensamiento, conciencia y religión”, a la promoción de su bienestar “moral, físico y mental”; y, en el artículo 24, numeral (2), literal (e) “[...] que tengan acceso a la educación pertinente y tengan apoyo en la aplicación de estos conocimientos”. Este acceso es reglamentado posteriormente de manera explícita y pertinente como “derecho”.

La educación del niño como “derecho” deben garantizarla los Estados partes, quienes de manera progresiva y en condiciones de igualdad de oportunidades “*deberán implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, como también, fomentar el desarrollo de la enseñanza secundaria en sus distintas formas*”; además, hacer disponibles y accesibles a todos los niños la información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales; controlar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de abandono escolar. Como también, previene a los Estados para que “*adopten cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la **disciplina escolar** sea administrada de un modo compatible con la dignidad humana y de conformidad con la presente Convención* (ONU, 1989).

De la cita anterior es posible inferir que las medidas disciplinarias —adoptadas posteriormente en los reglamentos o manuales escolares— buscan, además de promover el orden, preservar los derechos de los niños que fueron contenidos en los ideales de la

educación concebida por la Convención de entonces, la cual estaba encaminada al logro del desarrollo de la personalidad; de las aptitudes y capacidad mental y física del niño (máximo potencial); del desarrollo del respeto de los Derechos Humanos, las libertades y de los principios en las Cartas Fundamentales de las Naciones; del respeto de su propia identidad cultural; de sus valores; de prepararlo para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad de sexos, entre otros aspectos (ONU,1989).

La cumbre Iberoamericana de dignatarios de Jomtiem (1990, artículo 1º), emitió una declaración trascendental para la época: cada persona —niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) vitales para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Las Comunidades de Naciones y los Dignatarios de los países adquieren sus compromisos y determinan qué es o no es política pública en sus Estados. Es importante referir que el Manual o Reglamento Escolar, por sí solo, empieza a movilizar unas

percepciones, estimular unas concepciones de convivencia y a propiciar o regular las tensiones entre los integrantes de la comunidad educativa cuando quieren apropiarse y defender sus derechos fundamentales. Muchas de estas situaciones desbordaron no sólo la capacidad de respuesta de las instituciones, sino que esta problemática cotidiana trascendió hacia los estrados de los jueces, prosiguió por los Tribunales Contenciosos Administrativos, dado que sus fallos e interpretaciones (negativos o adversos), también, fueron recabados ante los Magistrados de las Altas Cortes.

Cabe recordar que a finales de los años ochenta del siglo pasado Colombia sufría los rigores de la gran crisis financiera, los índices elevados de un desempleo agobiante y arremetían contra el Estado y la población civil no solo la violencia insurgente sino el poder penetrante del narcoterrorismo. Bajo estas circunstancias surge una alternativa ciudadana denominada la “séptima papeleta”, que tenía como propósito convocar a una Asamblea Nacional Constituyente, cuyo resultado sería la promulgación de la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991): pacto nacional con la esperanza de lograr la paz y remediar los males de la Nación. La Constitución recogía muchas de las exigencias multilaterales por ser Estado-parte y, como tal, debía ponerse a tono —en cierta medida— con la normatividad universal (Entrevista 02, Supervisor Edúcame, 27-05/2012).

Ahora bien, la CPC (1991) generó muchas expectativas y posibilidades de país en la mente de los ciudadanos, valga citar, la opinión de la especialista en derecho, doctora Ana Pabón (2007), quien consideró que en ella estaban cifradas las ilusiones de toda una

generación que anhelaba un país más justo e igualitario, en donde todas las personas tuvieran garantizados sus derechos fundamentales: “*Y la CPC se «vendió» como un gran pacto de paz y reconciliación nacional que garantizaría el futuro de Colombia*” —reiteró Pabón. Pero, el caso es que la Constitución actualmente tiene tantos defensores como detractores gratuitos y ha sido reformada en varias ocasiones, treinta y cinco veces hasta el presente. Además, en su articulado los derechos ciudadanos aparecen clasificados como de primera, segunda y tercera generación; en su orden de prioridad están los derechos a la vida, a la educación, a una vivienda digna, entre otros.

Por consiguiente, con la nueva concepción o esperanza de país fueron divulgadas diversas políticas sociales tendientes a modernizar el Estado y el sector de educación no fue ajeno a ello; se introdujeron normas con elementos de la Cumbre de Ginebra y las aprobadas en la de Jomtiem; convirtiéndose en sustratos referenciales para determinar qué tipo de ciudadanos quiere y cuáles son las calidades y principios que los identificarán (CPC, 1991, Art., 67, p.16). Esto comporta la definición de *escalas de valores* que introyectan discursos y enunciados, que tienen *efectos a través de unas intervenciones y prácticas sobre el cuerpo social (niños y estudiantes)*, las que al ser aprehendidas por ellos, promueven la conformación de ciudadanos competentes en lo social, en lo político y en su individualidad. Todo esto tiene la pretensión de facilitar la construcción de la ciudadanía y, dicho marco regulador, de manera delegataria es coordinado y vigilado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en representación del Estado.

En consecuencia, es deber y obligación del Estado en cabeza de sus gobernantes garantizar y hacer respetar los derechos ciudadanos consagrados constitucionalmente, caso esencial el derecho a la vida, los conexos a ella y, *en lo cultural y social, brindar y asegurar el de la educación*. Todos ellos, encuentran sus posibilidades materiales en el escenario de una institución creada por Gobierno y denominada *escuela*, en donde se desarrollará y prestará la educación bajo la modalidad de servicio, conforme a lo prescrito en el artículo 67 (CPC, 1991) y en atención a los fines decretados para la misma, entre ellos, *la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y la libertad* (MEN, ley 115/1994: art. 5°, numeral 2°).

Ahora bien, el citado artículo fue el *basamento constitucional* para que el Congreso de la República mediante una *norma estatutaria* —Ley 115/ 1994—procediera a reglamentar y determinar la nueva concepción de educación que el país necesitaba; *estableciendo además los dispositivos y estrategias que garantizarían la resignificación de la escuela como un escenario para la democracia, la inclusión y la participación* (Ley 115/1994: art. 73 y 78). Esta línea secuencial permite mostrar la emergencia del Reglamento o Manual Escolar, que incluye, también, elementos sustantivos en el “preámbulo” de la Carta Constitucional que prohíba derechos y valores como el de “la vida”, “la convivencia”, “la libertad” y “la paz”, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo; cuya pretensión está consignada plenamente en lo concerniente a los derechos sociales, económicos y culturales.

De manera complementaria se advierte que la norma estatutaria confía a la escuela la responsabilidad de ser la institución que posibilitará la construcción de ciudadanía y forjará el ciudadano ideal para la Nación. Por tanto, blinda el logro de este propósito con el ofrecimiento de una *formación integral al educando*; la que *debe proporcionar cada establecimiento educativo del territorio y cuya garantía estaba fundada en la obligatoriedad de elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (P.E.I., ley 115/94: art., 73)*. Éste debía elaborarse de forma consensuada, responder a las situaciones y necesidades propias de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país; caracterizarse por ser concreto, factible y evaluable (Ley 115/94: art., 73, párrafo único).

En concordancia con esto, la Ley General de Educación concibe tanto los objetivos como los fines para la educación, desprendiéndose de estos últimos que el objeto central de la escuela es la formación de ciudadanos demócratas, participativos, críticos de la realidad social, con una fuerte identidad nacional, entre otros tópicos (Ley 115/94: art., 5º: fines 1º a 5º). También, le correspondió pensar de qué forma debe promulgar y garantizar que este nuevo perfil de ciudadano se erija a partir de ella, y por tanto, contribuya a cambiar las estructuras políticas perpetuadas a través de varias décadas. Sin embargo, es pertinente advertir que tiempo atrás algunos pensadores de la educación en Colombia (Campo, Gaitán,

2009; Cajiao, 2005; 1998; Zubiría, 1995; Díaz, 1993), antes y después de la Constitución, ya hablaban de la necesidad del cambio en el ambiente escolar.

Así mismo, *el propósito de la escuela va aparejado con un ideal o definición de estudiante que la Ley General de Educación trae: “El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter (Ley 115/94: art., 91).* Por consiguiente, se da un desplazamiento entre el niño o joven tutelar y de control, hacia un sujeto autónomo que *debe reconocerse a sí mismo* como “fundamento” de su propia formación, que posee unos derechos, ejerce unas libertades y enarbola una dignidad personal. De todas estas prerrogativas autonómicas —que no son gratuitas— se desprenden deberes y obligaciones, entre ellas, que *el niño y los jóvenes deban afrontar el reto personal de no ser inferiores al ejercicio cotidiano de autorregulación de sí mismos y de las formas en que deben impeler y ejercer sus derechos y asumir sus deberes.*

Al mismo tiempo, la emergencia del Reglamento o Manual Escolar se fundamenta en los ajustes a la normatividad que el Estado introdujo con la promulgación de la Constitución de 1991. Su trazabilidad originaria comienza con el Artículo 67 (CPC), que en su esencia *concibe a la educación como un servicio público que tiene una función social a través de la cual el ciudadano accede a ciertos bienes, entre ellos, los valores de la cultura.* De manera tácita plantea que estos valores pretenden formarlo en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; buscando lograr el mejoramiento cultural y

la protección del ambiente. Estos preceptos *apuntan hacia una mejor formación moral de los educandos*, sin dejar de lado los aspectos intelectual, físico y de calidad del servicio. A su vez, determina específicamente en quiénes estará la responsabilidad de la educación: son sus garantes el Estado, la sociedad y la familia.

Cabe preguntarse *¿por qué vía o mecanismo se implementa y regula el Reglamento o Manual Escolar en la educación colombiana?* Pues bien, el Plan Educativo Institucional (P.E.I.), es definido como el medio a través del cual la escuela alcanza su misión y brinda una educación integral. Aspecto vital en la norma estatutaria de la Educación (115/94), que alberga elementos centrales, entre ellos, el Reglamento o Manual Escolar, introduciéndolo así dentro del Sistema Educativo colombiano. De esta forma, *se convierte en el dispositivo a través del cual se definirán los derechos y obligaciones de los estudiantes, adquiriendo así la categoría de elemento vinculante, dado que “lo padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo” (Ley 115/94: art., 95))*. Ahora bien, *sobreviene que toda norma estatutaria que ha sido promulgada debe ser reglamentada por el presidente de turno.*

Dado que la norma estatutaria promulgada por el Congreso para otorgarle viabilidad jurídica debía ser reglamentada por el Ejecutivo, entonces, con la Ley de Educación se procede conforme y el gobierno expide el decreto correspondiente; en cuyo contenido se establecen los criterios y mecanismos necesarios que garantizan su aplicación y realidad material. Por ende, la misión confiada a la escuela y su propósito de brindar una educación

integral a los educandos “*adquiere su norte*” cuando éste delimita el alcance y los componentes que integran el P.E.I., entre ellos, los principios y fines del establecimiento, la estrategia pedagógica y, de manera sustantiva, *la adopción del reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes (Decreto 1860/94: art., 14).*

Afirmamos que históricamente la figura del *Reglamento* fue concebida como un requisito administrativo, puesto que *las instituciones educativas lo generaban para cumplir con requerimientos de las Secretarías de Educación y del mismo Ministerio*. El Manual de convivencia es un recurso útil para avanzar en la comprensión y modificación de las diversas manifestaciones del poder en la escuela, pero todavía se insiste en que éste cumpla el papel invasor del espacio destinado al contacto cotidiano, expresado por medio de las actividades habituales de la formación académica y las que se dan por la contingencia de nuestros actos como resultado del mutuo contacto (Burgos, 2010, p.11).

Igualmente, *es necesario tratar de precisar cuándo surgen los términos reglamento o Manual y qué diferencias hay o no entre ellos*. En la normativa internacional, caso la Convención de los Derechos del Niño (Artículo 28.2), no existe mención directa al Reglamento o Manual escolar, pero, en Ley General de Educación, *se prescribe la obligatoriedad de elaborar y poner en práctica el Proyecto Educativo Institucional y, en sus aspectos centrales, emerge la figura del Reglamento para estudiantes*. Este dispositivo adquiere vigencia mediante el Decreto 1860 de 1994 (art., 14 y 17), *que obliga a la*

elaboración de éste y su puesta en práctica. Además, hace parte de los catorce elementos del P.E.I, dado que en el séptimo se lee: “El reglamento y manual de convivencia y el reglamento para docentes”.

En la actualidad el decreto obliga a las instituciones a elaborar el Manual de Convivencia como parte integrante del P.E.I., e incluir los derechos y deberes de los alumnos y sus relaciones con los demás estamentos. Por tanto, tiene la pretensión de alcanzar o mantener a la escuela como escenario para la democracia y la construcción de ciudadanía (resignificación), que comporta factores como la inclusión, la participación, la democracia y la exclusión, en su orden respectivo. De ahí, que sus elementos contengan criterios como el respeto y valoración de las personas y los bienes de uso personal y colectivo; normas de conducta de alumnos y profesores para garantizar el respeto, que permitan formular quejas y reclamos; los procedimientos para resolver con oportunidad los conflictos individuales y colectivos, sanciones; y mecanismos de participación y elección (Decreto 1860/94: art., 17).

Luego, el término “*reglamento*” connota diversas situaciones, remite a las normas de disciplinamiento y control precedentes al Manual de Convivencia. Ahora bien, en los años ochenta del siglo XX se realiza la *Convención sobre los Derechos de los niños (ONU, 1989)*, cuya declaración final promueve cambios en torno a la visión que se tenía de los niños, niñas y adolescentes; rompiéndose el paradigma del niño como objeto tutelar para dar paso al niño como sujeto de derechos, titular de éstos y con responsabilidad en función

a su desarrollo. Este suceso obligó a la transformación en la administración y control de la disciplina escolar.

En este contexto e impelidos de manera consistente estos derechos por los estudiantes, sus padres y acudidos, comienza en el país a generarse una visión del derecho o juricidad no como instrumento, sino como elemento constitutivo de la realidad social que se preocupa por evidenciar el efecto de la constitucionalización de la vida cotidiana que puede tener una serie de decisiones de Tribunal Constitucional. Hallándose que las situaciones problemas entre las instituciones se generaban por muchos aspectos, siendo recurrentes los referidos a la apariencia personal, a la maternidad, paternidad y conformación de familia, al consumo de sustancias psicoactivas, a la orientación sexual, e incluso al procedimiento que se ha de seguir para investigar y sancionar las faltas (Pabón y Aguirre, 2007, p. 244).

Sobre el Reglamento Escolar vale mencionar los elementos de comprensión que aporta el trabajo *Justicia y Derechos en la Constitución Escolar* (Pabón y Aguirre, 2007); *el cual viene a ser el* resultado de una investigación que pretendía reconstruir las líneas jurisprudenciales que la Corte Constitucional ha desarrollado acerca de los Manuales de Convivencia. Originariamente, buscaba solucionar una necesidad apremiante e inmediata de uno de los integrantes del grupo investigador, a raíz de unas decisiones del Consejo Directivo de un colegio en la municipalidad de Florida Blanca (Santander) —de tradición liberal y democrática—, en donde ciertas normas del Manual como varias prácticas desarrolladas en las actividades de investigación y sanción de los estudiantes (Debido

proceso), no se adecuaban a los principios generales del derecho constitucional, situación general en todos los establecimientos del país.

De la misma manera, la constitucionalización de la vida del ciudadano como efecto por interponer recursos ante los jueces, nos obliga a la comprensión de dos aspectos fundamentales hoy en día, como lo son: *a) la reconstrucción de las argumentaciones de la Corte Constitucional acerca de la naturaleza, legitimidad y constitucionalidad de los Manuales escolares, y b) reconstruir la concepción del derecho al debido proceso que, según la Corte Constitucional, tienen los estudiantes de los colegios en el contexto de su régimen disciplinario.* Por tanto, estas dos líneas fueron observadas desde 1992 a 2005, a través de cien sentencias de la Corte Constitucional. *¿En dónde radica todavía más la importancia del texto?* En plantear que *las decisiones del Tribunal Constitucional han creado un marco jurídico, en el cual los derechos de los estudiantes se han enfrentado con los “reglamentos” de las instituciones educativas y, que esencialmente, son incidentes en la asunción de la identidad personal.*

Se afirmó que el ambiente escolar es un componente esencial que determina la convivencia y el ejercicio de diversas prácticas escolares. Ahora, la prevalencia negativa de éste promueve conflictos y situaciones que trascienden y desbordan tanto la capacidad de respuesta como las competencias de la escuela para solucionarlas oportunamente. Luego, entran e intervienen los jueces para zanjar y fallar sobre los derechos tutelados y, cuando sus decisiones no satisfacen al “quejoso”, interponen recursos ante las Altas Cortes; cuyas

sentencias vienen armando el “marco jurídico” que se ha creado en Colombia a partir de las relaciones estudiantes-Manual de Convivencia. Sobre el “marco jurídico” dicen Ana Pabón y Aguirre que la línea divisoria entre derecho y sociedad no se encuentra claramente definida; y soportan su apreciación de la siguiente manera:

“Por el contrario, el derecho y el orden social están profundamente imbricados, comoquiera que lo jurídico es concebido como una forma de organizar el mundo en categorías y conceptos que contribuyen a la formación de la conciencia y, por tanto, determinan y restringen, al mismo tiempo, cursos de acción humana (Restrepo, 2007, p.).

La trascendencia del “marco jurídico” radica en que la escuela, para cumplir su propósito, se abroga el derecho de incluir o excluir de manera abstracta y real. Y en caso de recurrir a lo segundo, puede y debe hacerlo dentro del ámbito de la Constitución: y el Reglamento o Manual de convivencia no puede estar por fuera de su órbita. Todas las relaciones de la vida cotidiana están constitucionalizadas desde 1991. ¿Qué significa esto? Que toda actuación docente no puede ser interpretada ni valorada por fuera del derecho. Es decir, los problemas y los conflictos que surjan tienen una trascendencia que se halla, se descifra y soluciona en términos legales. Se colige que el Reglamento Escolar no puede sustraerse de esta visión y debe ajustarse a las reformas jurídicas y a las sentencias de los jueces.

Ahora bien, si *la exclusión es considerada la acción última a la que debe recurrir la escuela*, la realidad indica que es una de las situaciones que se acciona con frecuencia por la vía del derecho. Dado que es un elemento sustancial del problema, cabe referir el siguiente hecho: un fallo de la Corte que reconoce, por ejemplo, que no es posible expulsar a un estudiante de un colegio por llevar el cabello de determinada forma, pues este hecho hace parte del *«libre desarrollo de la personalidad»* del joven, la Corte crea un discurso general que se *«infiltra»* en la vida cotidiana de los colombianos y que permite que aquellas personas (en este caso estudiantes) que se vean en circunstancias similares a las mencionadas en el fallo, se *«reconozcan en su opresión»* y utilicen el discurso constitucional recién creado para oponerse a las estructuras sociales subordinantes y solicitar la reparación a la *«injusticia»* que contra ellos se comete (Pabón y Aguirre, 2007, p. 251-55)

Más aún, la *inclusión obligada* convierte al Reglamento Escolar en el dispositivo *que pretende garantizarla* porque la cualifica o porque establece los mecanismos para expulsar del sistema a quienes no se avienen con él. “El manual de convivencia debe tener en cuenta que la Institución Educativa en sus diferentes niveles ofrece formación para estudiantes de todas las edades, de ahí que los comportamientos y/o situaciones que se presentan con ellos deberán ser atendidas de manera individual y particular garantizando para cada caso la normatividad vigente en los ámbitos internacional, nacional, local e institucional” (Guzmán, 2007, p. 23)

De ahí que estas situaciones o conflictos que se presentan entre estudiantes, docentes y estudiantes, como lo plantea Guzmán, deben resolverse internamente con

respeto por la Constitución y las leyes vigentes, lo cual fomenta de manera directa entre los educandos la adquisición de una “conciencia política” que les habilita la capacidad de realizar acciones legales para la protección de sus derechos. Esto se ilustra a continuación indicando la trascendencia que han adquirido las decisiones de la Corte Constitucional, poseedoras de una importante dimensión constitutiva en la medida que ellas crean, ayudan a crear y fortalecen la identidad de los sujetos:

“[...] el poder de las decisiones de la Corte tiene un mensaje político, concretizan las expectativas constitucionales de los actores políticos dado que encuentran en ellas un “pretexto” para la acción política; además, el trabajo de la Corte es relevante en la praxis política porque facilita dos aspectos: a) la aparición de una conciencia política emancipadora en algunos grupos sociales excluidos, y, b) los provee de posibles estrategias para la acción legal y política que podría remediar su situación” (Pabón y Aguirre, p.256).

En síntesis, se ha secuencializado la emergencia del Reglamento Escolar, su origen, legalidad y su incidencia en la constitucionalización de la vida de los sujetos gracias a los fallos de la Corte que fortalecen su identidad. Empero, se advirtió que una condición esencial para alcanzar la convivencia era el ambiente y su inmanencia con las prácticas escolares. Al respecto, es necesario precisar por qué afloran, cómo y quién propicia el debate para que sean discutidas. Las prácticas escolares adveras a la convivencia brotan en

medio de condiciones de opresión a las cuales se encuentran sometidos los grupos socialmente subordinados, quienes carecen de lenguaje para determinar las injusticias como para detenerlas (Pabón, 2007, p.56).

Sin embargo, aunque no son ajenos los aportes valiosos de áreas como la psicología, la sociología y la administración en la tarea educativa, tampoco es extraño que durante las dos últimas décadas haya cogido fuerza la jurisprudencia colombiana en función de reducir y propiciar los medios para intervenir en las grandes estructuras de opresión social existentes en la sociedad colombiana (el machismo, la homofobia, entre otras). Ella las confronta y las hace visibles a través del lenguaje constitucional resultante de las decisiones de la Corte, las cuales tienden a propiciar debates sociales alrededor de temas que seguramente, si no fuera por tal intervención, se demorarían muchos años más en poder ser discutidos públicamente. Tal es el caso de las libertades sexuales, por citar sólo un ejemplo, de los muchos abordados (Pabón, 2007, p. 256-57).

En suma, no fue fácil para los docentes, los directivos, los padres de familia y los ciudadanos del común comprender por qué el “marco jurídico” hizo presencia en la vida escolar, desde cuándo ha realizado tránsito constitucional y cómo con su accionar se dejó de lado la consideración tradicional de concebir a los niños y jóvenes como “objetos” de control o tutela (protección), puesto que para ellos no era aplicable el principio de libertad —protegido mediante el reconocimiento de la autonomía—, que facultaba al individuo para

tener el dominio sobre su propia vida, aunque ellos debían ser protegidos contra sus propias acciones y los daños de terceros (Vargas, 1998). En consecuencia, la jurisprudencia producida por la Corte Constitucional sobre la situación jurídica de los niños y jóvenes ha sido “autonomista” (Corte Constitucional, Opinión Consultiva 0C- 17 del 28-08-2002), es decir, que ve al menor no como un “objeto de protección” sino como un “sujeto de derechos” (Pabón, 2007, p. 257).

Así, el Reglamento Escolar comporta diversas responsabilidades y competencias asignadas por el legislador a los integrantes de la “escuela”, en forma de prerrogativas o “poder” de reglamentación de su actividad o misión esencial. Sobre el particular, la Corte Constitucional se pronunció mediante la Sentencia T-386 (1994), ilustrando que en consonancia con el fundamento de los actos reglamentarios (caso en que están inscritos los Reglamentos Generales de Convivencia), éstos “obligan” no sólo a quienes los expiden y los adoptan sino a sus “destinatarios”, es decir, a quienes por lógica “se les aplican”; deviniendo en ellos una “fuerza jurídica” vinculante inmediata de la propia ley (caso ley 115, 1994) y una mediata (CPC, 1991). Normas que sustentan *el poder reglamentario* que las identifica y, a la vez, las convierte en “sujetos” de control jurídico y de tránsito constitucional.

Por dichas razones, se colige que las instituciones educativas están sometidas al régimen jurídico que determine la ley (CPC, 1991, art., 365), en cuyo caso, tanto sus

obligaciones como todas las actuaciones o medidas reglamentarias adoptadas por sus administraciones tienen poder vinculante similar: dado que sus reglamentos administrativos expedidos “*están destinados a regular la vida estudiantil en lo relativo a los derechos y prerrogativas derivados de su condición de usuarios o beneficiarios de la educación, e igualmente en lo atinente a las responsabilidades que dicha condición les impone*” (Sentencia T-386, 31/08/1994). En q fin, los Reglamentos Escolares son *instrumentos de adhesión* al momento de ingresar a las instituciones, demandan un “cariz” obligatorio para su cumplimiento entre los directivos, los docentes, los alumnos y sus acudientes. Pero, la transgresión por uno cualesquiera de ellos transforma la convivencia.

El encargo que le ha sido confiada a la escuela por delegación expresa del Estado no es fácil que lo alcance por sí sola, puesto que la convivencia y la democracia en la escuela tienen que ver no con la escuela en sí, sino en el contexto de la sociedad en donde está ubicada dicha escuela. Por tanto, en la sociedad colombiana después de la Constitución de 1991, la labor de una mejor convivencia entre los colombianos y una mayor participación en los asuntos del país, no sólo es una tarea que tiene que ver con toda la ciudadanía sino también una labor que debe ejercitarse cotidianamente. Es por eso que la escuela tiene que ser el lugar en donde las niñas y los niños inicien un proceso de educación ciudadana que dura toda la vida (Múnera, 1998,12).

En las dos últimas décadas, concretamente con Ley de Educación (115), a la escuela colombiana se le viene delegando una innumerable cantidad de labores y responsabilidades

que incrementan su activismo originario, las cuales no sólo desenfocan la misión que le fue confiada sino que la sustraen del propósito misional de brindar una educación integral. Muchas de estas nuevas responsabilidades le exigen asumir dentro de la práctica pedagógica la formación para la sexualidad, la ética, el cuidado del medio ambiente, la utilización adecuada del tiempo libre, la convivencia y la democracia. Sobre estos dos últimos temas, el artículo 14 de la Ley General dice que la escuela debe promover la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y en general, la formación de los valores humanos (López, 1998,60).

Sobre la responsabilidad legal de los directivos y los docentes. Cabe manifestar que elementos como la omisión, la autointerpretación de la normatividad y la violación de competencias en el “*debido proceso*”, *les comportan implicaciones pero si actúan en sujeción al conducto regular*, garantizan el cumplimiento de todos los acápites construidos en los Manuales Escolares, como la solución oportuna al asumir el rol de mediadores o resolutores de conflicto generados por las tensiones o situaciones derivadas de conductas disruptivas entre los niños y los jóvenes; puesto que somos mirados y disciplinados, no como “jueces” naturales, sino por ejercer como tales ante los menores. Vale aquí relacionar varias disposiciones que regulan la condición docente actual bajo esta perspectiva: la ley 715 (2001), la Ley 200 (2002, derogada) y reemplazada por la Ley 734 de 2002, la Ley 1098 de 2010 y la 1620 de 2013 (sobre matoneo), entre otras.

En esta parte retraemos la figura de los administradores (rectores o directores) bajo las calidades que les son conferidas por las normas vigentes y cuyas prerrogativas son

directas con los Reglamentos o Manuales Escolares. Inicialmente, la ley 715 les asigna diversas funciones, siendo sustantivas las de dirigir la preparación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), representar el establecimiento ante las autoridades educativas y la comunidad escolar; realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones correspondientes al personal docente y administrativo y reportar las novedades e irregularidades que presenten; distribuir las asignaciones académicas y demás funciones de docentes, directivos docentes y administrativos. Además, el numeral 10.11 (Ley 734/2002), los faculta para *“Imponer las sanciones disciplinarias propias del sistema de control interno disciplinario”*.

Por tanto, la ley 734 de 2002 demanda un control permanente y soportado en evidencias secuenciales por parte de los directores de las instituciones educativas, tanto en el cumplimiento de los deberes y derechos como en la prestación del servicio educativo por parte de sus subordinados. Ahora bien, los directivos como los docentes en su calidad de funcionarios públicos (incluso los retirados) son *sujetos disciplinables* (art.,25: *destinatarios de la ley disciplinaria*) y los particulares también, dado que están contemplados en el Artículo 53 del Libro Tercero del código referido: “[...] *quienes presten servicios públicos a cargo del Estado, de los contemplados en el artículo 366, cap., 5 de la CPC (1991), administren recursos de éste [...]*”. En suma, los administradores de la educación pública y privada son sujetos disciplinables y deben hacer uso constitucional de ese “poder” reglamentador, como también, regularlo y vigilarlo para garantizar los derechos y las dignidades de los sujetos “autónomos”.

5.2. Debido proceso

Recordamos que el objeto de la investigación es describir la emergencia *del Manual de Convivencia y los Contratos Pedagógicos*, debido a que estos dispositivos generan “efectos” en una escuela cada vez más obligada legalmente a incluir la totalidad de la población en edad escolar. Ambos dispositivos se convierten en instrumentos mediante los cuales se pretende garantizar la convivencia. Por ello, es necesario precisar elementos que les son inherentes, entre ellos, el “debido proceso”, que se asentó como “novedad” obligatoria en las instituciones educativas del país, una exigencia de la Corte Constitucional como consecuencia de las innumerables demandas de padres y estudiantes al sentirse vulnerados sus derechos en la escuela.

Antes de hacer una breve reseña sobre el Debido proceso es bueno especificar qué es, de qué manera y por qué vía llega a la escuela, igualmente la forma en que se aplica este elemento, porque valga aclarar que es una “*invención*” del derecho y podría considerarse como una categoría apriorística fundamentada en elementos teóricos, pero no por ser una categoría, en el presente trabajo se lo considera como una invención de los muchachos.

Bien claro es que el Debido proceso posee un influjo sobre la ley colombiana y por tanto, llega por vía de la Constitución, por vía de la ley se lleva a la escuela como proceso de democratización del cual hemos venido hablando en este trabajo.

Comenzamos indicando que el hombre a pesar del castigo físico –antes de la posterior existencia de los reglamentos y normas– *realizaba todo con sentimiento de venganza, pero cuando se dio la necesidad de que no se permitiera el arbitrio de las autoridades superiores y el salvajismo del hombre tomando la justicia con sus propias manos*, se vio un primer avance en la época feudal dando paso a la humanidad civilizada que se impone frente al absolutismo y la autocracia. Sin embargo, *para poder llegar a la concepción del debido proceso como principio jurídico* es necesario mencionar someramente aspectos del desarrollo histórico que se tuvo que dar como precedente para el perfeccionamiento de esta institución. Muchos de los grandes aportes al desarrollo histórico del Debido proceso los marcó Inglaterra con sus pautas para esta garantía como tal.

De tal manera, ese precedente tuvo su origen en la *Magna Charta Libertarum o Carta Magna de Inglaterra (1215)*, en la cual podemos ver una clara manifestación del debido proceso como tal. En ésta, el rey Juan Sin Tierra, otorgó a los nobles entre otras garantías la del *due process of law*. Ahora, de la lectura de la Carta Magna dirigida al rey por los nobles ingleses, se aprecia que *el debido proceso se consagra incluso para proteger la libertad de la persona antes de iniciado cualquier proceso judicial propiamente dicho*, y

más aún, si se presentase la detención y la prisión estas mismas que se concretizan previo juicio. Este precepto se verá representado en nuestra CPC (1991) bajo la figura de la presunción de inocencia que debe respetársele a toda persona, hasta tanto, no sea vencida posteriormente en juicio (Costa, s.f., s.p.).

De ahí que el precedente central se halle configurado en la *Magna Charta Libertarum o Carta Magna de Inglaterra (1215)*. Se colige de este documento que, como resultado de las presiones de los nobles, por su intermedio el rey Juan Sin Tierra otorgaría a los nobles entre otras garantías la del *due process of law*. Ahora, en la *Carta Magna* dirigida al rey por los nobles ingleses, se configura una acción de corte material que pretende una “ruptura” o “modificación” en las formas de dirimir los problemas y la aplicación del concepto de justicia en el absolutismo, dada las formas de relación imperante en la época entre el rey, sus funcionarios y los súbditos (Ibídem anterior).

Por mimesis, al irse consolidando las naciones liberales fueron adoptando esta “figura” que se volvió sustantiva y permanece entre las democracias modernas. Además, se hizo extensiva a ciertas instituciones con la finalidad de regular prácticas y evitar excesos, entre ellas, la escuela. Dado que en su discurrir cotidiano tienen ocurrencia actos o interacciones que por su frecuencia y reiteración adquieren la configuración de rituales que constituyen un momento “particularmente” significativo, en el cual se articulan distintos procesos de identificación en relación a la escuela como institución social con función socializadora. En ellos, el posicionamiento del docente, el vínculo que se establece entre

docentes y alumnos, las características idiosincráticas de ambos, el interés o el desinterés que gira en torno a dichas acciones, remiten a la singularidad de procesos - sociales y culturalmente instituidos - en los que se *producen o reproducen* distintas subjetividades.

En este orden de ideas, recordamos el aporte trascendental generado por la Cumbre de Ginebra (Suiza, 1924), dada su incidencia en la modernización de las Constituciones de los Estados y su exigencia al apego dentro del marco del derecho internacional, en esencia, inicialmente demandaba el reconocimiento del “niño” como sujeto de derechos. Este factor y unos de índole interno (social, narcotráfico, violencia y económico, entre otros), indujeron a los ciudadanos y a la dirigencia del país en la década del 90 a erigir una nueva Constitución Política (1991). De ella se desprenden varios incisos que son fundamento para la emergencia de la figura del “Debido proceso”. En primer lugar, desde el “preámbulo constitucional” (la convivencia, la justicia y la igualdad) son los derroteros que impulsan el espíritu del país y se garantizarán al constituirse en un “Estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista”, cuyo fin esencial es garantizar, promover y facilitar la participación (CPC, 1991: preámbulo y art., 1º y 2º).

En el contexto colombiano, desde mucho antes del Manual de Convivencia, existía en los “reglamentos disciplinarios” una “figura parecida” que aún se conserva con el nombre de “conducto regular”, ya como un paso más dentro del Debido proceso actual. Este paso se limitaba únicamente a registrar descriptivamente los hechos que dieron lugar a

la comisión de la falta, su gravedad, impactos y proseguir con el traslado directo al rector o coordinador para su solución. Para entonces, no se contemplaban las prerrogativas, los trámites o las concesiones actuales que garantizan su defensa. Además, retrotraemos la alusión hecha más atrás en donde las instituciones educativas fueron sometidas al régimen jurídico que determinó la ley (CPC, 1991, art., 365), dado que todas las actuaciones o medidas reglamentarias adoptadas por ellas *“están destinadas a regular la vida estudiantil en lo relativo a los derechos y prerrogativas como usuarios e igualmente en lo atinente a las responsabilidades que dicha condición les impone”* (Sentencia T-386, 31/08/1994).

Actualmente la CPC (1991) en sus “derechos fundamentales” exige la obligatoriedad de recurrir a la ley y actuar bajo la cultura de la legalidad para dirimir los conflictos entre los ciudadanos, como también, no tolerar ningún tipo de discriminación alguna: pues toda persona tiene derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica (art., 14). Estos son acápites que ambientan previamente la urgencia y la necesidad de introducir los derechos, las garantías y los deberes en la vida social, cultural y personal de los ciudadanos; de ellos, tres son esenciales y altamente incidentes en los niños y adolescentes porque a partir de estos se manifiestan cambios y nuevas prácticas escolares : el referido “al libre derecho de la personalidad sin limitación alguna”, el otorgante a “la libertad de conciencia” y el que enmarcará las actuaciones administrativas y civiles de los tutores (maestros y rectores) ante el *“debido proceso: que será aplicado a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas”* en que se diriman hechos que involucren el actuar de la persona contra otra (CPC, 1991: artículos: 16, 18 y 29).

Ahora haremos una referencia a lo qué es el *debido proceso en el ámbito de la legislación colombiana como su presencia en la cotidianidad de la escuela*. Inicialmente, los funcionarios al servicio del Estado, como los directivos docentes y administrativos, ejercen funciones que los facultan para ordenar o tomar determinadas acciones, las que deben estar en sujeción con la normatividad vigente, luego, éstas son consideradas “actuaciones” sobre sus subordinados que les son inherentes por su dignidad y mando. En ellas, dichos “funcionarios” a veces se extralimitan u omiten la norma y sobreviene un “conflicto” de intereses que pone en situación desventajosa a una de las partes. Para evitar esto, se introdujo el artículo 29, que reza de la siguiente manera:

El Debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas: “nadie podrá ser juzgado sino conforme a las leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio” (CPC, 1991: artículo 29).

¿Qué pretendía el legislador al introducir esta prerrogativa en la Constitución? Ponderación, moderación y regulación de las actuaciones de sus servidores a derecho. ¿Y la escuela? Como institución social del Estado también ha padecido “excesos” y no podía quedar por fuera. Por cuanto, atinentes al caso de la educación pública introdujo además

dos artículos trascendentes: el 16 y 19. El primero, *para proteger el libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico*, y el segundo, *garantizar la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva*”.

Es necesario referir qué elementos componen el Debido proceso y cómo funciona en las escuelas públicas objeto de nuestra investigación. Éste aparece dentro del Manual de Convivencia en el Capítulo IV (⁹), que comprende toda una sección con varios artículos, los cuales de manera sucinta se pueden agrupar en los siguientes componentes: a) qué debe contener el Manual y las formas “alternativas” en la solución de conflictos, b) valoración y debido proceso disciplinario, c) faltas leves, graves, gravísimas, reincidencia en ellas y sus correspondientes correctivos, d) sanciones trascendentes: cancelación de matrícula, causales de “no renovación del contrato de prestación del servicio o negación de cupo”, y e) recursos: de *apelación* (quién profirió la medida) y de *reposición* (ante autoridad superior).

De los componentes mencionados es bueno especificar lo siguiente. Sobre lo que debe contener el Manual, es sustantiva la parte concerniente a los procedimientos para *resolver con oportunidad y justicia* los conflictos individuales o colectivos que se presentan entre miembros de la comunidad; deben incluir las instancias de diálogo y conciliación contempladas en el Decreto Reglamentario de la Ley de Educación (1860/1994: artículo 17,

⁹ (Ver: <http://www.iejuliocesargarcia.edu.co/index.php?id=3631&idmenutipo=628&tag> Sección padres de familia, y clic en Manual de convivencia)

Literal 5º). Para solucionar los conflictos de una manera amistosa y fácil, se tienen los siguientes: *la conciliación y la mediación, y las comisiones de convivencia*. De las primeras son esenciales el diálogo, el respeto y el reconocimiento por la alteridad; de las segundas, valorar las actuaciones de los sujetos, son de naturaleza colectiva y tienen bien definidas las siguientes instancias: convivencia grupal y convivencia institucional (Manual de Convivencia Escolar, 2014).

Las instancias aludidas están conformadas de la siguiente manera: 1) *la grupal*, permitir a los estudiantes y su director de grupo la participación activa sobre aspectos comportamentales y académicos, velando por el respeto de la igualdad, es netamente consultiva; está conformada por todos los integrantes del grupo y dos veedores (un estudiante representante de grupo y el profesor director); y 2) *la institucional*, tiene como pretensión dar a conocer el Manual de convivencia y promover las estrategias implementadas para mejorar las interacciones y prácticas escolares, entre otras. Está integrada por el rector (quien la preside), los coordinadores, los directores de grupo. Una de sus funciones más rigurosas es la de “autorizar” y aplicar los “dispositivos” a los estudiantes cuyas acciones están en contra del Manual de Convivencia y aparecen tipificadas como *faltas graves y muy graves o gravísimas*.

En cuanto al componente de valoración y debido proceso, como a las sanciones y correctivos, valga indicar que éste posee un inciso a modo de párrafo en el cual se avizora el “Conducto Regular” como fase inicial del Debido Proceso. Este es un “diálogo”

con un orden a seguir en la solución de los conflictos internos y define unas personas competentes: los involucrados en la presunta comisión de la falta (estudiantes o docentes), el director de grupo, el coordinador y, finalmente, el rector. Ahora bien, para llegar a esta instancia se deben cumplir los siguientes pasos:

“Amonestación escrita en la hoja de vida del estudiante que será diligenciada por el docente y/o directivo docente presente en el conflicto. Dicha hoja de vida u observador deberá responder a las partes de: tipificación de la falta (citar el numeral del Manual de Convivencia presuntamente transgredido) y descripción del suceso, descargo del estudiante, correctivos y acuerdo entre las partes, seguimiento de los resultados, apelación y reposición. Esta amonestación solo tiene un período de tres días para ser realizada y notificada, una vez vencido este plazo, se cumplen los términos de la misma. De darse una sanción (acto administrativo –resolución-), se parte de la privación temporal de actividades curriculares y extracurriculares (suspensión) y/o desescolarización asistida hasta por 30 días, evento en el cual el sancionado podrá reflexionar por fuera de la institución o se presentará al plantel en los días señalados para ello, a recibir y sustentar los trabajos y actividades asignados por los docentes” (Ver: Manual de Convivencia).

También el estudiante disciplinado y sus acudientes pueden interponer dos recursos, que son los de *apelación* (ante quien profirió la medida sancionatoria) y de *reposición* (ante autoridad superior) con la finalidad de resarcir el daño o la pérdida sufrida. Y en caso contrario, la ratificación de lo actuado por parte del funcionario, incluso –poco probable que se aumente la acción punitiva determinada-; dado que siempre se contempla el principio de favorabilidad, el cual establece que se aplique el menor castigo o la menor pena a una persona cuando es sometida a un proceso ante autoridad competente.

Por tanto, esta última parte del Debido proceso estará orientada a relacionar elementos que nos permitan comprender los procesos de interacción y ubicar hasta dónde llega la potestad “jurídica” (límites) de los docentes y directivos escolares para “asumir” y “valorar” los actos de los estudiantes, también, a la manera cómo los docentes y alumnos lo utilizan en la escuela y las percepciones mutuas que ambos actores tienen sobre éste. Consideramos que así le damos una referencia circular a este elemento vital dentro de los dispositivos de regulación y control de los alumnos en las instituciones escolares.

Cuando los directivos, maestros y mentores deciden valorar las actuaciones de los estudiantes, la “jurisprudencia constitucional” de manera enfática les recuerda el hecho de que si bien la institución educativa tiene potestad para orientar las interacciones, dirigir la conducta y formación de los niños y adolescentes, dicha dirección se limita a lo que afecte la vida académica de los educandos, y no puede censurar lo que cada quien asuma como

comportamiento dentro del ámbito privado y de la autonomía individual. El no conservar estos límites e inmiscuirse en la conducta privada constituye una intromisión abusiva y violatoria de los derechos fundamentales de los estudiantes, especialmente de su derecho a la intimidad. Esto se aprecia cuando se leen fallos que hacen una revisión de las faltas y sanciones concretas, esta distinción, ha sido fundamental para fijar la posición de la Corte sobre la constitucionalidad o no de las mismas. Por ejemplo:

“La jurisprudencia de la Corte ha versado sobre cuatro tipos de faltas diferentes: a) faltas referidas a la maternidad, paternidad y formación de una familia, b) faltas referidas al consumo, porte y tráfico de sustancias psicoactivas, c) faltas referidas a la sexualidad y la orientación sexual de los estudiantes, y d) faltas referidas a la apariencia personal de los estudiantes. En lo que sigue se señalarán algunos de los aspectos más relevantes de la jurisprudencia constitucional acerca de las señaladas faltas (Pabón, 2007, p. 264).

Ahora bien, considerando que en Colombia existe carencia de respeto, o no existen normas y si las hay, estas merecen poca o ninguna credibilidad, en muchas ocasiones los mismos educadores se encargan de violar el ordenamiento jurídico todo porque así los habían formado, pasando por alto los derechos que prevalecen en los estudiantes. Es preciso iniciar con los cambios de actitud en los actores de los planteles ya que en ocasiones se presenta la autoprotección, al tomar la justicia por las manos, por parte de los

alumnos o los mismos padres, incluso los educadores. Situación que de alguna forma afecta el aprendizaje en los estudiantes, algo que se debe procurar subsanar para lograr una educación integral de niños y niñas (Valencia y Mazuera, 2006, p. 127).

En este orden, los deberes adquiridos por los padres y los estudiantes están mediados por el factor de la corresponsabilidad, el cual consiste en la división de las responsabilidades educativas y del acto educativo entre la familia, la escuela y otros educadores potenciales. Vale referir que comienza en el momento en que los padres confían el niño a terceros (maestros o tutores) y continúa durante varios años, en los ciclos de la educación básica primaria y secundaria o hasta la media; cuando el estudiante comparte su vida entre la familia y otros espacios educativos que, necesariamente —no tienen que estar circunscritos a la escuela, como se refiere en otra parte del presente trabajo—. Como si fuera poco, durante todo este período, un principio se impone: *el niño está en el centro del proceso educativo*. (Hamana, 2007, p.36).

De ahí que el niño funcionaba como *el receptor pasivo de un proyecto para él*, pero *no de él*. Necesariamente, toda acción educativa tiene a un educando por objeto y formula sus fines dirigidos a dicho objeto. Un asunto importante consiste en definir conceptual y prácticamente si este objeto ha de tener voz, si ha de ser considerado alguien a quien escuchar y de quien se esperan apreciaciones y opiniones dignas de ser incorporadas a la dinámica educativa o si ha de tener que aceptar sin alternativas lo que se plantea que haga,

diga y piense. Por consiguiente, el ideal del alumno que durante años caracterizó al sistema educativo y a las prácticas cotidianas queda reflejado en la valoración de la obediencia como virtud. Los padres, explícita y tácitamente, avalaban y hasta agradecían a la maestra y a la escuela que los ayudaban a evitar desvíos indeseados (Rivelis, 2007, p.19).

Este acuerdo en Colombia toleró hasta hace dos décadas la corrección que degeneró en el castigo (fuere represión fáctica) o represión simbólica (reglamento, Manuales de convivencia y Contratos Pedagógicos), los cuales vienen siendo la forma extrema, tal vez, de la manifestación de una alianza que contenía –hasta hace poco- violencia y que tenía al niño por no consultado receptor de criterios y procedimientos considerados incuestionables. Violencia simbólica que no pocas veces se ponía de manifiesto como violencia directa, aunque asumida como medida formativa. Vale entonces preguntarnos, ¿por qué la violencia? El acuerdo fijaba un lugar de poca movilidad para los niños y adolescentes. Porque se forzaban mecanismos de acomodación y repetición. *Porque el sometimiento a la autoridad era un bien altamente valorizado y requería ausencia de crítica y, por lo tanto, de reflexión. Porque el alumno nunca tenía razón y, aunque la tuviera, debía callar y aceptar la razón de la autoridad* (Rivelis, 2007, p.19).

Al ser referidas y “superadas” esas formas punitivas de corrección, vaga conjetura sería afirmar que con ellas desaparecieron los problemas y conflictos dentro de las escuelas. ¡No! Estos persisten todavía con frecuencia pero con una magnitud que le permite a las

instituciones sobrellevarlos. Hemos reiterado que los conflictos son inherentes a la escuela y que ésta no tiene por misión el logro de la armonía sino la “conquista” cotidiana de una convivencia que le permita alcanzar sus propósitos. Y si bien han cambiado los contextos y los sujetos, de la misma manera, los dispositivos para su control, para su o autorregulación. Vale de nuevo preguntarse, ¿cómo utilizan los docentes y estudiantes el Debido proceso?, ¿qué hace el Estado y la institución para evitar al máximo la exclusión del alumno y garantizarle el servicio?, ¿cómo ambos actores ven este elemento?

Cómo utilizan los docentes y estudiantes el Debido proceso. Si bien ciertos educadores se someten a él y lo toleran a regañadientes, porque consideran que es “largo”, “tedioso” y una “alcahuetería” para con los estudiantes transgresores y “malos”, quienes con sus reiteradas actitudes, entorpecen sus dinámicas en el aula y se escudan en él para salirse con la suya, muchos de ellos lo aplican con el rigor establecido y acometen las fases que contempla. En cambio, otros docentes se limitan al “dejar hacer” y normalizan toda falta del estudiante considerándola una disrupción” y de esta manera evitan elaborar papeleos y la consabida pérdida de tiempo; puesto que al finalizar el año *“no se hacen los cierres de las fases adelantadas ni la valoración de los respectivos contratos pedagógicos”*, argumentan.

En cambio, la percepción del Debido proceso en los estudiantes es la de una “herramienta”, “un instrumento” útil y necesario, al que recurren no todos los estudiantes sino una minoría que, en la mayoría de los casos, se repite en sus transgresiones o aquellos a quienes les ha sido vulnerado un derecho académico o imputada una incorrección

disciplinaria justificada o no. Cuando la situación va en serio y un educador, director de grupo o directivo toma determinaciones que lo afectan de manera franca y ponen en riesgo su permanencia en el plantel, lo invocan: lo exigen y demandan como “nula” cualquier actuación adelantada sin importar la fase en que vaya, con tal de evitar ser enviado a comisiones de convivencia o a la aplicación del Contrato pedagógico.

Es decir, la figura como tal es reconocida por la comunidad educativa, incluso, es impelida por los estudiantes en la parte académica, cuando por ausencias, excusas no validadas o por excesos discrecionales o de autoridad de un educador son castigados “valorativamente” con *insuficiencia* en sus procesos cognitivos; al punto de demandar la intervención de un segundo calificador. Pues bien, pareciera ser que a muchos docentes no les agrada esta prerrogativa, la sienten “incómoda” y creen que los “coarta” en sus actuaciones laborales, muchos afirmaron en las entrevistas que el debido proceso “limita” los manejos en su área.

Entonces, una pregunta aflora: ¿qué hace el Estado y la institución para evitar al máximo la exclusión del alumno y garantizarle el servicio? Directivos y padres de familia ponen a disposición del niño o del joven recursos como los profesionales de la UAI¹⁰ y los psicorienadores del programa Escuelas para la vida; además, los filtra por los comités de convivencia, las actas de compromiso y en última instancia el Contrato Pedagógico. Con estos procedimientos, la expulsión se le adjudica la misma libertad dada al muchacho. “El Estado no lo está expulsando, éste le ha garantizado su derecho a continuar con el servicio

¹⁰ Unidad de atención Inmediata: aunque sus profesionales a veces se inhiben en el manejo de ciertos casos.

–el Debido proceso y el Contrato pedagógico son prueba de ello: el estudiante se expulsa a sí mismo (Echeverri, 2013)¹¹

5.3. Los efectos del Manual de Convivencia y el Contrato

Pedagógico.

Los desarrollos que se siguen, entonces como lo señala el título muestran los efectos del Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico en la convivencia escolar, para ello nos apoyamos en el material empírico recolectado (entrevistas). El análisis posterior –tal como se indicó en la metodología- permitió la emergencia de unas categorías que direccionan los argumentos. Estas categorías son las que se presentan a continuación.



¹¹ Echeverri Álvarez, Juan Carlos. Puntos de vista personal, en: asesoría de tesis, (29/11/2013).

5.3.1. *Los destiemplos de la convivencia escolar.*

Con la categoría estamos reflejando las reiteradas comprobaciones empíricas según las cuales los estudiantes y los maestros a veces parecieran habitar espacios y tiempos diferentes, situación que siempre ha estado amalgamada *por la permanencia de los problemas de convivencia en la escuela*. Ahora, nos decidimos por esta postura categorial luego del análisis del material empírico, dadas las percepciones halladas entre los entrevistados que de manera recurrente iban referidas al “antes”, al “después” y al “ahora” con o sin el Manual de Convivencia en las instituciones educativas, ellas hacían remisiones directas a unos “tiempos”, a unos “problemas” y a unos “efectos”. Y detrás de estos emplazamientos, apreciamos una tendencia que nos llevó a identificar lo siguiente: *es prevalente la permanencia de los problemas y los indudables cambios* ocurridos en los contextos escolares entre los actores educativos en las últimas décadas y en especial los manifestados por los estudiantes.

Detrás de esas prevalencias, el problema comunicacional ha estado presente e incidido en el escenario de la escuela; aunque de manera reciente se ha acentuado con mayor vigor. Bien reflejan las entrevistas que antes y después del Manual de Convivencia la escuela ha tenido problemas, pero su trascendencia hacia lo social dependía del momento y del tipo de relaciones establecidas, casi siempre decretadas y moduladas para los actores adultos. Indefectiblemente, los entrevistados dejaban entrever que esa relación piramidal y legislada se ha ido desvaneciendo, que el desencuentro y la incomunicación son cotidianos,

donde los estudiantes de antes ya no son los de ahora, los desencuentros y problemas (cuasi silenciados pretéritamente) tienen resonancia en el presente: ya no son un eco, están siendo visibilizados por alumnos de derechos, precoces, contestatarios y a veces procaces.

Por tanto, este capítulo se desarrollará así: registraremos una breve ambientación teórica de la categoría desde ciertas perspectivas referidas a los destiempos y a los desencuentros que se presentan entre los docentes y los estudiantes, así compartan los mismos espacios, donde “el tiempo” y las “normas” de los estudiantes no son las mismas de sus maestros, de sus padres y sus abuelos, una indicación de cómo el presente y futuro de los jóvenes ya no es el pasado de sus adultos. Luego de este apoyo teórico, vamos a complementar la categoría con una subcategoría denominada “*permanencia de los problemas de convivencia*”, la cual parte de apreciar los matices de un término que estuvo presente entre los entrevistados: “siempre” o “casi siempre”, con el cual se marcaba un énfasis que nos conducía hacia el “desencuentro” y la “incomunicación” como factores precedentes a los problemas en la escuela.

Dicha subcategoría está soportada en las percepciones de los entrevistados, desde lo hallado en el material empírico. De él, podremos apreciar: las razones por las cuales se habla de esa “permanencia” problemática o la casi inexistencia de ella para los directivos y docentes; por qué se aprecian o no efectos y cambios a partir del Manual de convivencia en la escuela; los educadores inconformes con la irrupción de la psicología en el ámbito escolar; la inaplicabilidad y falta de apropiación del Manual y del Contrato pedagógico; qué se hace, con qué frecuencia e intensidad desde las gestiones directivas o

educativas para promover tanto los dispositivos como la convivencia; los motivos por los cuales los estudiante no ejercen su autonomía para autorregularse; y finalmente, cerramos la subcategoría con unas breves alusiones teóricas a la violencia simbólica y a la idealización de un “pasado” entre educadores y directivos.

Comenzamos mencionando las posturas de Jesús-Martín Barbero (1995), para quien los “destiempos” ocurren en la forma de entender la realidad de los adultos y de los jóvenes, quienes habitan mundos diferentes así estén juntos en los mismos espacios y compartan el mismo tiempo. Hay estudiantes y maestros en la escuela, pero el tiempo de los estudiantes es diferente al de los maestros y lo que es norma para los maestros no es norma para los estudiantes, es decir, el muchacho vive un tiempo diferente al tiempo del maestro (p. 1). Si bien se da una relación simultánea de espacio y tiempo entre docente-alumno, sucede realmente un *estar* pero con otros propósitos, con otras perspectivas.

Jesús Martín Barbero, en su artículo “*Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación*” (1996), cita a Margarit Mead (1971), cuando habla de los destiempos en la educación. Podría pensarse también que hablar de un antes y un después en la escuela es escuchar un eco que nos concita hacia un pensamiento que está atado al pasado, al mundo tal como existía en nuestra infancia y nuestra juventud. Ciertamente es que, quien produce ese eco, es un maestro que nació antes de la revolución electrónica y tanto él como muchos de nosotros no entendemos todavía lo que ella significa. En cambio, los jóvenes de la nueva generación (nacidos en ella) la comprenden, se comprenden y la manejan muy bien. Este destiempo comunicacional nos concita a los educadores a dar los

próximos pasos para evitar y reducir los conflictos propios de un proceso generacional, donde debemos reubicar el futuro (...) y construir una cultura en la que el pasado sea útil y no coactivo; un futuro que está aquí para que lo ayudemos y protejamos antes de que crezca, porque de lo contrario sería demasiado tarde. (p.1)

Así como recurrimos a los destiemplos, de Jesús Martín Barbero, evocamos las posturas que sobre la incomunicación y los distanciamientos plantea Zvetan Todorov (2007), los cuales consideramos como aportes conceptuales ante la necesidad de *retomar y desarrollar en la escuela actual la capacidad de adaptabilidad del maestro en las circunstancias culturales y sociales presentes*. Esto implica modelar de nuevo los procesos pedagógicos bajo otra perspectiva pragmática y lograr resignificar los signos propios en función del Otro (el estudiante) con la finalidad de alcanzar las convergencias que ahora se consideran extrañas, donde solamente se distingue el conflicto generacional. Estos planteamientos podrían no ser la única manera de lograr el entendimiento, pero, si una guía para mejorar no sólo en la percepción sino en la interpretación de los signos que producen nuestros estudiantes (Garduño, 2007, p. 185).

Lo anterior incluye la necesidad apremiante de aceptar con certeza las diferencias y asimilar las nuevas características culturales y psicológicas que comporta el estudiante actual dentro de las aulas. Podría asemejarse a la asunción del signo de ausencia preconizado por Todorov, y por tanto, debe ser la aceptación de una “carencia” cultural por

parte del maestro, pero en sí mismo, es el reconocimiento de su parte de la multiplicidad y celeridad de “códigos” con los que se comunican sus estudiantes y de los cuales logramos “desbrozar” unos tibios sentidos. De hecho, ante el mensaje ambiguo de nuestros alumnos debemos desdeñar el rechazo y propender por la aceptación, acoger sus medios y modos comunicacionales, sus intereses y necesidades para adaptarnos a ellos, vencer las resistencias, aprovechar sus potencialidades y lograr nuestros propósitos formativos (Garduño, 2007, p.186).

La incomunicación entre actores distintos produce choques, dice Todorov, por tanto aprender a comunicarse es la única vía para evitar el choque entre docentes y la generación actual. Solamente una anticipada lectura de los signos que usan y movilizan nuestros alumnos dentro y fuera de las aulas, como desprendernos de nuestro etnocentrismo pedagógico y manejo de una concepción de tiempo unilineal y en crecimiento, en contraposición al tiempo circular de nuestro pasado, nos posibilitará percibir la identidad humana del Otro (ese estudiante global) que parece diferente pero que es igual. Tal vez así, mejore nuestro signo, nos integremos a sus medios, reduzcamos los conflictos y los conquistemos de nuevo (Garduño, 2007, pp. 186-187).

El debate entre educación y comunicación tiene su lado oculto. De hecho como educadores, están dentro de esa línea nuestros miedos al cambio, nuestras resistencias, tanto

como las dificultades de inaugurar escenarios y dispositivos de diálogo entre generaciones y pueblos. Bien lo afirma Jesús Martín Barbero cuando manifiesta que:

En la actualidad el pasado de los adultos no es el futuro de los jóvenes; en la mayoría ellos están marcados por los contemporáneos, lo que implica que el comportamiento de los jóvenes difiere en muchos aspectos del de sus abuelos y padres y, en esencia, en la cultura actual los pares reemplazan a los padres instaurando una ruptura generacional, que es la que vivimos hoy sin parangón en la historia, pues señala no un cambio de viejos contenidos en nuevas formas o viceversa, sino un cambio en la naturaleza del proceso: la aparición de una “comunidad mundial” en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas emigran en el tiempo, “inmigrantes que llegan a una nueva era, algunos como refugiados y otros como proscritos”, pero todos compartiendo las “mismas leyendas” y sin modelos para el futuro. (Barbero, 1995, p.2).

Procedemos a partir de este momento a describir y registrar aquellos conceptos y percepciones más significativos de los entrevistados, en los cuales se aprecian destiempos y desencuentros en la convivencia, como también, desde cuándo y de qué forma los problemas han permanecido y son más latentes en la escuela actual.

- **Permanencia de los Problemas de Convivencia.**

Cuando estábamos en el proceso de rotulación y etiquetamiento, pendientes de cada frase y palabra, tratando de ir más allá de sus contenidos manifiestos, intentando desprenderle la “envoltura” al *grueso* de lo dicho por los entrevistados, hallamos un término que estuvo permanente en la voz de casi todos los estamentos: “siempre” o “casi siempre”; con él nos hacían *énfasis* para “demostrarnos” o dejar “evidencia” que *desde épocas remotas*, no ahora, en la escuela colombiana han existido los problemas, las desavenencias permanentes entre los integrantes de la comunidad educativa. Este adverbio connota “*todo el tiempo*”, se apone a “ausencia” y la escuela nunca ha estado “ausente” de las dificultades cotidianas en su búsqueda de la convivencia, en su propósito formativo a pesar de y por encima de las dificultades inherentes a ella y su objeto. Bueno, ¿a qué nos induce este término? A que desde el origen de la escuela, en sujeción a ella, siempre hay un espacio para el desencuentro, para la desarmonía, para la diversidad, y su objetivo será resolver éstas con sus limitaciones y recursos.

Ahora vamos a traer y ponderar las respuestas sobre la permanencia de los problemas, de las cuales se hallaron varias situaciones contrastantes: inicialmente, están los docentes que apoyados en su experiencia personal y larga trayectoria consideran que la

escuela siempre ha tenido dificultades, que el conflicto y los problemas son inherentes a ella; luego están aquellos para quienes los problemas escolares no han sido tan permanentes ni graves y mucho menos han desbordado su capacidad de respuesta; posteriormente están los educadores que reconocen los cambios generados con la emergencia del Manual Escolar.

Finalmente registraremos aquellos docentes que no aprecian cambio o efecto alguno. Indicaremos que para los primeros la “escuela” siempre ha encarado dificultades con la convivencia de los estudiantes, dificultades que para ellos han sido siempre las mismas: contiendas por chismes y malos entendidos que luego deciden solucionar *in situ* o en la calle; el acoso escolar que recientemente denominan “matoneo”, incluso, su presencia ha trascendido entre los mismos profesores, con menor frecuencia; consumo de licor o de sustancias psicoactivas, porte de armas, agresiones físicas y verbales, como también, deterioro de mobiliario y planta física.

Los docentes –para quienes los problemas o conflictos eran casi inexistentes– recuerdan que todas las épocas han sido diferentes: *se han tenido problemas, pero de todas maneras fueron cosas que en el debido momento se trabajaron de la forma más adecuada*. Enfatizan que ante los problemas convivenciales, así sean leves, hay que prestarles la atención debida. Revelan que la diferencia entre el ayer y el presente es muchísima porque la convivencia de antes era con mucho respeto, se tenía claro a qué se llegaba al colegio.

Consideraron que la gente ha tenido y reclama parte más activa en la educación de sus hijos y establecen ya una relación simétrica con los docentes para elaborar sus propias conclusiones. Pudo inferirse de sus percepciones que sí se aprecia un clima mucho mejor con el Manual de Convivencia, porque reconocen que la mayoría de los alumnos saben a qué vienen y los directivos tienen un compromiso más real para apoyar a sus docentes.

Para los educadores de la I.E. Julio César García (IEJCG), preguntados sobre la permanencia de los problemas de convivencia no dudaron en aseverar que la escuela siempre ha tenido problemas:

“Sí, algunos compañeros que llevan más tiempo laborando en la institución me han comentado que hubo un tiempo, aproximadamente hace unos seis o siete años, en que la disciplina y la convivencia no eran las mejores debido a la presencia de líderes negativos que promovían la generación de conflictos al interior del plantel”; “Los problemas no han sido tan permanentes ni graves”; “Entre estudiantes, a nivel general, no se han dado conflictos que involucren acciones armadas o de peleas. Algunas peleas se dan de manera esporádica. El matoneo es un asunto frecuente y creo que es el mayor factor que incide en el conflicto” (Efraín Alberto, entrevista 08, docentes: 13/11/ 2012) y Lina María (entrevista 7, docentes: 13/11/2012).

Corresponde registrar las percepciones de los educadores que reconocen los cambios generados con la emergencia del Manual Escolar: la docente Beatriz (IEJCG): *“tiene unos efectos muy buenos, muy positivos, porque con eso ha mejorado mucho la disciplina y la convivencia de los estudiantes; cabe anotar que la convivencia en nuestra institución es muy buena en estos momentos, donde hay una buena relación entre alumnos y padres de familia”* (Entrevista 3, docentes: 16/11/2012);

En cambio, hay unos docentes para quienes el Manual no tiene ningún efecto o cambio, como el educador Luís (IEJCG): *“desde que yo estoy acá está en letra muerta: lo que llamamos letra muerta porque aquí no se aplica total y eficientemente”* (Entrevista 6, docentes: 26/11/2012); para la docente Lina María: *“por ahora no encuentro diferencias entre los estudiantes que tienen un contrato y los que no lo tienen, de tal manera, no veo efectos en su implementación”* (Entrevista 7, docentes: 13/11/2012).

Se hallaron en las entrevistas alusiones acerca de la irrupción en la década del 70 de posiciones extraídas de la psicología, por la corriente posmoderna que ha influenciado de manera cierta a la escuela, también, que ha incidido en los campos político y económico, teniéndose los resultados actuales: afirmaron que no hay respeto, orden ni rigor por nada ni nadie. Afirmaron que sí hay diferencia en la convivencia institucional antes del Manual Escolar y ahora con su aplicación, porque en este momento con el fenómeno del famoso matoneo o bullying se presta mucho para generar conflictos entre los estudiantes, cosa que no existía antes, entonces, ellos, de alguna manera observan y padecen esos

comportamientos negativos entre los muchachos cuando tratan de dominar el grupo y a los compañeros. La cuestión es complicada, los estudiantes aprecian a los docentes, pero también ejercen matoneo con ellos.

Consideraron que los problemas en la escuela y los efectos del manual y el contrato conducen indefectiblemente a una convivencia marcada por el destiempo entre los actores.

Aunque varios educadores no conocen bien el contexto de sus instituciones, expresaron que el pasado y el presente son turbios y nefastos por la indisciplina, porque los estudiantes no se han apersonado de nada, llevan el uniforme como quieren, se peinan como quieren y tienen ya más bien mala fama. Además, la mayor recurrencia de situaciones problemáticas se dio cuando la institución funcionaba en la jornada de la tarde; *les parece* que en este momento los muchachos no acatan el manual, se acomodan frente a él, vienen a estudiar como si no tuvieran normas; afirman que desgraciadamente es muy poco lo que pueden hacer dentro de las aulas porque estamos trabajando con los valores que vienen de la casa y, con la desintegración familiar y social que hay en el entorno, es muy difícil que esos manuales de convivencia se lleven o cumplan a cabalidad.

El 70% de los educadores reconoció que la convivencia sí ha cambiado y la disciplina muchísimo. Aunque advirtieron que *las conductas sencillamente son diferentes*, porque cuando se elaboró el Manual, en 1994, los “pelaos” estuvieron muy de acuerdo en que se debía modificar y cambiar, y empezaron a trabajar con ese acuerdo. Rememoran,

incluso, vivencias de hace más de dos décadas hacia atrás cuando no existía el *manual de convivencia* y, al ver lo actual, dicen que no sabrían expresarlo bien, lo que sí saben es que lo actual deja mucho que desear. *Y ante la pregunta de* si quitar o inaplicar el Manual y el contrato, creen que la escuela se convertiría en un “caos” por el tipo de estudiantes que tienen hoy, sería un desastre: algo terrible debido a que los muchachos hacen las cosas por probar, por mirar la reacción de los otros, y a partir de esto, imponer ciertas prácticas o actitudes. En palabras de la Educadora Adriana (IEJCG), el panorama es el siguiente:

“No pues, ¡qué susto!, le daría miedo a uno venir a trabajar...!imagínese!, un lugar donde todo el mundo hace lo que quiere, y si quiere hace o no hace y hace las cosas mal hechas” (Entrevista 2, docentes: 13/11/2012).

Los directivos evocan con cierta nostalgia el apego por la disciplina que vivieron en años pretéritos, reconocen su rigidez pero no dudan en calificarla de “mejor”, pues iba amalgamada con un matiz de inflexibilidad y las normas impartidas se “tenían que cumplir”. Consideran que sus efectos se veían reflejados en un mayor interés y dedicación por el estudio, como también, en las manifestaciones permanentes de respeto hacia los superiores y compañeros. Además, enfatizaron en que antes se podían establecer relaciones interpersonales de mayor tolerancia entre la comunidad educativa. Aunque, no desconocieron tampoco, la emergencia espaciada de problemas de convivencia y la recurrencia cada vez mayor, en las últimas décadas, al uso del reglamento como al posterior Manual de Convivencia.

Pudo colegirse, según los docentes, que en los últimos años se ha incrementado el mal comportamiento de los alumnos y que la ausencia de normas desde el hogar hizo imposible que las clases se desarrollaran en total normalidad. *“Creen” que existe una gran diferencia entre la convivencialidad antes del Manual y después de la irrupción de éste. Sobre todo, consideraron que sí hay una gran diferencia entre la convivencia pasada y la actual, atribuyen esta irregularidad a que antes su fundamentación era impositiva y no interpelable por parte del estudiante y, ahora, es concertada en mesas de trabajo apoyados por sus padres, bajo el direccionamiento de ciertas disposiciones jurídicas estatales y con la intervención de los especialistas en disciplinas como la psicología y el derecho, entre otras.*

Atribuyeron este cambio en la convivencia a múltiples aspectos, entre ellos, a la transgresión frecuente de las normas establecidas en el Manual de Convivencia, a la falta de respeto por los otros, a la omisión de la responsabilidad frente a los deberes y a la carencia de tolerancia por parte de los estudiantes. Sobre todo, que en la actualidad predomina entre los estudiantes la apatía por el estudio, la cual se ve reflejada en sus ausencias de las aulas de clase. También, consideraron como retadoras e intencionadas las actitudes de no portar bien el uniforme, la impuntualidad y el uso cada vez más frecuente de aparatos electrónicos en las clases. Todo esto, es visto por ellos como la manifestación inequívoca de que los

alumnos –y muchos padres de familia- no entendieron que el Manual de Convivencia fue creado precisamente para mejorar la convivencia entre ellos y la comunidad educativa.

Ahora, cabe abordar la importancia de la aplicación del Manual y del Contrato para el logro de la convivencia en los destiempo actuales. Para varios de los entrevistados sí hay diferencia en la convivencia institucional a partir de su implementación, pues en la actualidad el liderazgo de los directivos y de muchos educadores comprometidos ha contribuido para este cambio. La I.E. Julio César García, según las apreciaciones de los profesores, ha tenido una buena aceptación: la convivencia siempre ha sido buena, no ha tenido grandes altercados, no se han dado conflictos que involucren acciones armadas o de peleas; algunos conflictos superables se dan de manera esporádica entre estudiantes y docentes. Atribuyeron este grado de convivencialidad al respeto del conducto regular y a la aplicación de los correctivos pertinentes y, también, porque la comunidad se presta para trabajar con ella, aunque a veces, aportan poco y se limitan a lo que diga el maestro.

Otros educadores consideraron que sin el Manual o el Contrato la convivencia se vería claramente diezmada, *pues la naturaleza humana, al parecer, demanda para hacer buen uso de su libertad de dispositivos de regulación y control que permitan vivir en sociedad*. Lo negativo frente a estos mecanismos es que falta mucha voluntad por parte de la mayoría de los alumnos y los padres de familia para cumplir ellos, como también, de un elevado porcentaje de educadores; de lo contrario, sería muy buena la convivencia.

Empero, consideran que los muchachos son rescatables, son respetuosos del Manual, no falta uno que otro que quiere sobresalir por tratar de ser diferente o llamar la atención, pero en términos generales, los estudiantes interiorizan y permiten que el docente pueda actuar sobre él y formarlo.

Pese a todo, hay cierta insatisfacción de los docentes por no haber reconsiderado el Manual más profundamente y reformarlo otra vez con la comunidad y con los estudiantes; porque no es lo mismo hablar del año 1994 al 2012. Debido a que la comunidad es diferente y, por ende, también los estudiantes lo son y el sentir del maestro también. Resaltan los comportamientos en las clases, por ejemplo, *cuando hay una falta de respeto, cuando se presenta el bullying entre los mismos estudiantes y profesores* o también de pronto, profesores con profesores. Cuando respetan a sus superiores y exigen con respeto la aplicación de sus derechos. Además, creen que, infortunadamente con la desintegración familiar que hay tanto en la parte regional como en el país, de alguna manera hace que los muchachos piensen diferente, reaccionen diferente y, puede ser, que de la casa traigan una carga emocional diferente.

Empero lo mencionado sobre los destiempos en la escuela que ocasionan los problemas de convivencia, no puede ni siquiera insinuarse la idea de que ella no hace nada para promoverla, que no articula acciones o estrategias de promoción. Al contrario, ellas se dan, no con la intensidad y profundidad que se desean y requieren tanto los padres de

familia como los mismos alumnos y los profesores, ¡no! Ellas están ahí sumergidas entre los deseos de la gestión administrativa y sus imprevisiones, en el querer de los educadores cohibidos por el diligenciamiento de documentos en las escuelas de gerenciamiento y, en especial, por unos estudiantes que las reclaman por encima del valor del currículo. En función de estas precisiones, abocaremos a continuación las formas como la convivencia se promueve en la escuela, sus procesos de construcción y las estrategias con las cuales ella intenta desviar o superar los destiempos prevalentes.

Pareciera ser que las instituciones educativas, desde la perspectiva curricular, tuvieran una dicotomía, pues, por un lado, hay unas concepciones con las cuales se forman a los estudiantes para la paz, la justicia, la democracia, la confraternidad y los valores humanos. Por el otro, sin embargo, hay una escuela en “desorden” y en “conflicto”. Este contraste es prueba inequívoca de que algo pasa en con los estudiantes, quienes no manifiestan la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus deberes, solamente creen en ejercer sus derechos (Ley 115/94: artículo 13, literales (a) y (d)). Es decir, es prueba de que algo pasa en la escuela, que sus integrantes cohabitan y permanecen en espacios y tiempos similares, pero sus pensamientos y prioridades están en otras dimensiones.

Si bien a la convivencia como a los valores y al Manual Escolar no se les asigna asignatura específica en la Ley de Educación, *sí se hace énfasis* en que estas formaciones

deben incorporarse al currículo y desarrollarse en el Plan de estudios. Prueba de ello es la inclusión obligatoria dentro del currículo de la *formación ética y moral*. Es enfático el Legislador *al demandar los comportamientos honestos de los directivos y profesores, como la aplicación recta y justa de las normas de la institución y demás mecanismos que contemple el Plan Educativo Institucional* (Ley 115/1994: art. 14, párrafo 1º; 25 y 73). Es oportuno precisar en qué consiste el currículo para interpretar mejor la disyunción que hemos esbozado: *“es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local [...], para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el PEI”* (Ley 115/1994: artículo 76).

Las instituciones educativas están autorizadas, entonces, para reestructurar su plan de estudios, crear sus programas y visibilizar las metodologías más adecuadas para alcanzar sus metas institucionales. Es decir, los colegios *“gozan”* de una *“autonomía escolar”* que *luego de dos décadas sigue siendo tímida y morigerada por las facultades atribuidas y las visiones políticas de las entidades regionales* (Ley 115/ 1994: artículo 78). Esta autonomía faculta a las instituciones –dentro de los límites fijados– para organizar las áreas fundamentales del conocimiento definidas para cada nivel e introducir áreas y asignaturas optativas, como adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, los métodos de enseñanza y organizar las actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos establecidos por el MEN. En síntesis, un currículo pertinente y

de acuerdo con las características y necesidades particulares de cada escuela (Ley 115/94: artículo 76).

Por todo lo descrito anteriormente, la dicotomía a la que hemos aludido nos remite al problema que genera esta situación: y es la falta de “apropiación” del Manual y del Contrato pedagógico por parte de las comunidades educativas; esta *inapropiación* se circunscribe a la carencia en la generación de espacios y tiempos para su desarrollo y fijación de estrategias de convivencia por parte de la gestión directiva. Ahora bien, nos referíamos en el párrafo anterior a la autonomía que, siendo inherente también al Manual, tampoco ha trascendido en el ámbito escolar: en las dos instituciones objeto de la presente investigación no se han permitido aprovechar este campo amplio de la autonomía para crear sus propias normas. Bien lo plantea la abogada Jaqueline, supervisora de Edúcame y coordinadora del programa “*Escuelas para la vida*”, cuando afirmó:

“Si algo bueno tiene el Manual de Convivencia es que ‘respeto mucho’ la autonomía de las instituciones educativas, porque permite ver la institución como tal y la manera como en ella los estudiantes se entienden en el tema de convivencia; entonces, todos tenemos ese campo amplio de permitirnos crear nuestras propias normas, otras formas posibles de sancionar y estimular” (Entrevista 01, supervisor educativo: 27/05/2011).

Si nos devolvemos un poco más atrás, debemos retomar nuevamente elementos de la respuesta con la cual se justifica por qué los estudiantes manifiestan su incapacidad para asumir con responsabilidad y autonomía sus deberes, y solamente ejercen sus derechos. Dado que ya hemos indicado la ruptura entre el currículo, los tiempos y los programas para ejercer el campo amplio de la autonomía que nos brinda la concepción de un “Manual pertinente”; hallamos entre los entrevistados razones múltiples sobre los factores o elementos que ocurren en las instituciones y que contribuyen no solo a la inapropiación de los dispositivos sino a la agudización de los problemas de convivencia. Aspectos que se reflejaron en los componentes y tópicos referidos a los efectos, a los correctivos y castigos concertados y a los mecanismos diseñados para promover y construir la convivencia en las instituciones educativas.

Describimos ahora las apreciaciones de los docentes, estudiantes y las posturas de los directivos en cuanto a la ausencia de estrategias y espacios dentro del currículo que no permiten la apropiación del Manual de Convivencia y alcanzar una buena convivencia:

Para los docentes fueron escasas, por no decir pocas, las actividades que se hacen en las instituciones para apropiar el Manual y el Contrato y mejorar la convivencia.

Empezando porque al iniciar el año, para ellos no habilitan momentos o reuniones duraderas que los incentiven para que se haga ese trabajo con los estudiantes; aceptan que esto es parte sustantiva de su quehacer, pero que las directivas no prohíjan las garantías

para la realización de estas actividades. Además, consideraron necesario replantear las direcciones de grupo, legitimar las jornadas pedagógicas entre estudiantes, entre directores de grupo y maestros para unificar criterios. Lo anterior, para ganar espacios que promuevan los dispositivos, favorezca y permitan mejorar la convivencia en todos los sentidos. De hecho, reconocieron el compañerismo entre ellos y ratificaron que cuentan con la mayoría de los buenos estudiantes, pero, advierten que la institución tiene realmente muy poco para ellos y esto les impide trabajar de verdad.

Ahora registramos algunas apreciaciones por parte de los docentes, quienes reclaman espacios y tiempo desde la parte curricular que son necesarios para intensificar el reconocimiento y la apropiación del Manual y del contrato pedagógico, ellas están dirigidas a las orientaciones de grupo. Según la educadora Luz Adriana (IEJCG), en el colegio: “por lo general se utilizan las primeras clases de la primera semana del año escolar para trabajar con los muchachos apartes del Manual, porque todo aquí es muy difícil, no hay tiempo; faltaría, de pronto, creo que más tiempo para poderlo trabajar completo” (Entrevista 01, Docentes: 13/11/2012).

Entre tanto, la educadora Judith (IEJCG), al respecto: “sugiere que para el próximo año se replantee el Manual de Convivencia durante toda una semana, y lo dejemos como nuevo porque hay que pensar en los estudiantes que tenemos ahora, cómo vienen etiquetados desde la casa, porque desafortunadamente con la desintegración familiar que

tenemos a nivel sectorial y mundial, podría decirlo de alguna manera, los muchachos piensan diferente, reaccionan diferente y puede ser que de la casa traigan una carga diferente” (Entrevista 04, docentes:14/11/2012).

En cuanto a las percepciones manifestadas por los estudiantes, pudimos apreciar que presentaron –en su mayoría– una marcada contradicción con las impresiones emitidas por los educadores y los directivos, dado que difieren en cuanto a la frecuencia e intensidad de las actividades desarrolladas al respecto. Esta situación la ilustraremos haciendo referencia a tres estudiantes del grado 10° A, pertenecientes a la IEJCG, así:

La alumna Laura María, relacionó las siguientes acciones:

“Bueno, siempre al principio del año tenemos semanas en las que estamos estudiando el Manual de Convivencia, más que todo los derechos y los deberes que son lo más importantes; también, cómo debemos comportarnos en las aulas; y celebramos la semana de la convivencia en donde tenemos diferentes actividades, los actos cívicos, de todas maneras, en todas las materias, caso ética y religión, nos están recordando todas estas cosas” (Entrevista 03, estudiantes: 16/11/2012);

El alumno Christian (IEJCG), consideró como un hecho trascendente que:

“En estos momentos se presenta una página Web donde el alumno y los padres de familia pueden ingresar a ver sus derechos y sus deberes; todavía conservo el físico (Manual), una edición vieja. A veces se presentan jornadas pedagógicas donde nos dicen sobre la convivencia que se debe llevar, al principio del año lo trabajamos mucho basándonos en lo que son los derechos y los deberes. Eso es básicamente” (Entrevista 08, estudiantes: 18/11/12); y

A manera de complemento, el alumno Jonathan (IEJCG), evocó lo siguiente:

“Bueno, a principio de cada año básicamente en las áreas de sociales y castellano se nos muestra el manual de convivencia, los deberes, derechos y las faltas graves y gravísimas. También, se divulga en la página del colegio, cuando el rector y el coordinador nos hacen llamados por el parlante, en el patio y con carteleras, cosas así...” (Entrevista 05, estudiantes: 16/12/2012).

En la Institución Educativa San Francisco de Asís (IESFA), los docentes y las directivas manifestaron la importancia del Manual, inclusive, reconocieron que aunque el clima escolar ha mejorado en los últimos años, persisten comportamientos y prácticas que alteran la convivencia del plantel. Las siguientes respuestas de los entrevistados, si bien, no se contradicen, si dejan ver un vacío significativo entre lo que plantea la Ley 115 y lo que

ejecuta la institución, frente a la pregunta de cuáles son los mecanismos de difusión del Manual y las normas institucionales; al respecto, esto respondieron tres educadores:

“La página web, las fotocopias que se trabajan con los estudiantes todo el año. Los avances tecnológicos crean una dinámica escolar muy importante y ayudan a los estudiantes a apropiarse de estas herramientas y progresar de manera positiva con relación a sus pares las carteleras como fuente visual en la cual al estudiante se les es posible leer y estar actuando y ligado de las normas vigentes de la institución”; “Tiene varios como la emisora, las carteleras, las formaciones, pero solamente se le asigna una o dos hora al año al docente director de grupo para que lo socialice”. Fanny (Entrevista 10, docentes: 29-11-12), Jhon Alexánder (Entrevista 5, docentes: 29/11-12).

“La institución tiene el Manual de convivencia en internet, cualquiera puede acceder a él, pero no se ha divulgado lo suficiente por la totalidad de los docentes, porque algunos siguiendo las directrices institucionales lo han hecho, otros, omiten información, sea por desconocimiento o por falta de tiempo pero su difusión no me parece pertinente pues muchos estudiantes y padres de familia desconocen el Manual. Muchas personas se han esforzado porque la difusión se haga pero no todos le apuestan a lo mismo y hay personajes para quienes la convivencia no es importante y se

dedican a borrar lo que los demás han hecho”, Olga Lucía

(Entrevista 7, docente: 29-11-12).

Ahora traemos las impresiones de los representantes de la gestión directiva que reconocieron los esfuerzos que hacen por difundir y apropiar entre la comunidad educativa tanto el Manual de Convivencia como el Contrato pedagógico y promover la convivencia; relacionan los siguientes mecanismos, tiempos y modos: reuniones y conferencias con los padres de familia por grados, programas televisivos por el sistema parabólico comunitario, fijación en la página web del colegio (que es de dominio público). De igual manera, la IEJCG socializa durante las primeras clases del año escolar con todos los estudiantes los contenidos del Manual, realiza semestral y anualmente las mesas de trabajo con la comunidad educativa, a través de las cuales se recogen las inquietudes, sugerencias y modificaciones respectivas que serán llevadas a la asamblea para su aprobación.

A manera de síntesis, en palabras del coordinador Joel (IEJCG), ellos promueven acciones que contemplan: “las direcciones de grupo con orientaciones claras; el desarrollo del plan de estudios con metodologías significativas y dinámicas; además, de programar ciclos de conferencias afines y el desarrollo del proyecto de valores” (Entrevista 01, directivos: 26/11/2012).

Los docentes de la IEJCG señalaron enfáticamente que la institución no tiene los espacios suficientes, el tiempo y los recursos para fomentar los valores y acentuar la convivencia entre los estudiantes. Argumentan que no son suficientes las formaciones en el patio donde siempre diserta el coordinador y se aparece la imagen del rector exclusivamente para rescatar lo malo. Tampoco son suficientes las orientaciones de grupo mensuales ni las muy prometidas pero nunca realizadas salidas pedagógicas. Creen que las buenas costumbres de convivencia se logran propiciando una mejor y mayor integración, dándole un sentido curricular profundo y formativo a los descansos en los cuales se pueden promover mejores intercambios e interacciones.

En las dos instituciones los docentes se refirieron a las direcciones de grupo positivamente; desean que se realicen con mayor frecuencia. Es decir, que como funciona en la actualidad, el acompañamiento a los grupos no es frecuente y, en muchas ocasiones, no atiende a sus necesidades particulares. Pero, creen se ha realizado de manera tenue y sin rigor. Además, manifestaron tener las mismas dificultades en relación con los recursos (apoyo) para celebrar ferias o eventos culturales y programar dentro de los proyectos pedagógicos las charlas o conferencias por parte de personas especializadas en temas de convivencia, incluso, la dificultad de ceder tiempo para que un docente –teniendo la idoneidad- brinde este servicio por fuera de su saber específico.

Otro aspecto relacionado con la convivencia está ligado *a la promoción y logro de los valores en el aula*, trabajados desde las áreas y, según los docentes, precario en la escuela: en la IEJCG hace falta más compromiso docente y los directivos subordinan los espacios requeridos ante las exigencias del gerenciamiento y el logro de los indicadores de calidad. Todavía más, reafirmaron que no hay estrategias ni disposición de parte de los directivos de los dos colegios para replantear las acciones pedagógicas mencionadas anteriormente e igualar la prevalencia de lo académico al nivel de importancia que deben tener las actividades formativas conducentes a la convivencia. Tal vez así se logre la resonancia que tiene el propósito de los valores en la escuela para recuperar la importancia de factores como la escucha, el consejo y la disuasión frente a los estudiantes; recurrir a todas las maneras posibles para motivarlos: *que ellos no se sientan atacados siempre, al contrario, hacerles saber que se hallan en una relación horizontal dialógica y de consenso, donde se los puede oír e importan.*

Los docentes plantearon que la promoción y logro de los valores también se alcanza mediante conferencias periódicas con propósitos ciertos, redefiniendo el alcance de los actos culturales, propiciando buenas relaciones entre directivos, padres de familia y docentes; y reforzando este trabajo debe estar la imagen y el ejemplo del maestro en cada acto suyo dentro del aula, en el poder de su dominio específico en las clases y en la coherencia al obrar dentro de la escuela.

Por ejemplo, la profesora Judith (IEJCG), durante el corto tiempo que lleva en esta institución -once meses- manifestó “...*que ha visto como evento valioso de integración comunitaria a la <Feria de la antioqueñidad>, puesto que se realiza de manera muy distinta a otros colegios donde únicamente es ventas; aquí se hacen eventos donde se rescata la convivencia: cada grupo hace sus camisetas alusivas a los valores; y la retención de los alumnos, dado que son estudiantes que vienen desde preescolar hasta undécimo, que se reconocen como compañeritos, esto hace que cualquier actividad que generemos dentro del grupo tenga éxito. En esa medida, el conocimiento mutuo es ganancia para convivir*” (Entrevista 5, 24/11/2012).

En relación con la afirmación según la cual la promoción y logro de los valores en el aula, en las áreas y en la escuela son escasos, varios docentes sostienen que hace falta más apoyo e integración dentro de las instituciones; reclamaron la necesidad de realizar eventos culturales con mayor frecuencia, estructurar y fomentar una política de estímulos clara, periódica y alcanzable y, además, que en los torneos internos y celebraciones se involucren más los directivos y los docentes, pues, aunque los directivos amagan con participar, pero sacan el cuerpo la mayoría de las veces; casi siempre es un profesor o el director de grupo a quienes les toca lidiar con la responsabilidad de los eventos, apropiarse de los recursos y conservar la disciplina. Esto significa que la comunidad educativa carece de un mayor compromiso, circunstancia que obliga a ciertos docentes a asumir de manera desarticulada estas acciones en función de la disciplina y la convivencia.

Lo anterior también tuvo resonancia en la IESFA, una de sus docentes con mayor experiencia en educación y recorrido en otras instituciones de la ciudad, expresó su inconformidad frente al trabajo de la gestión directiva:

“Me parece que estamos muy mal en eso, porque estamos hace rato construyendo un manual nuevo y le hemos trabajado, porque cada año se hace una reunión para eso, se habla sobre eso, se trata de organizar y este es el momento que no se ha podido imprimir el manual nuevo que debieran conocer los padres de familia y los alumnos desde la matrícula, se les debiera dar el ficho, con todo lo que va a regir ese tiempo y el manual de convivencia, para que tuvieran tiempo de leerlo en vacaciones, porque a veces aducen que no lo conocen, entonces eso me parece muy grave” Ivi Figueroa (Entrevista 2, docentes: 29-11-12).

Por su parte, la administración de la IEJCG proyectó acciones dialógicas para la preservación de la convivencia escolar: la persuasión como estrategia disuasiva y la negación de cupo para los estudiantes reincidentes. Otras acciones fueron: a) actividades desarrolladas en el marco de la semana de la convivencia (lecturas, foros, proyección de videos); b) integración de toda la institución educativa (primaria y bachillerato) el día de la antioqueñidad; c) desarrollo y exposición de proyectos de investigación el día de la “Feria

de la Ciencia y el Emprendimiento”; d) juegos interclases en el marco de la consigna “el juego limpio”; e) realización de reuniones con padres de familia y estudiantes sobre el “matoneo”; y f) proceso de apertura institucional utilizando mecanismos de comunicación para convocar a la comunidad educativa y permitir su participación real en el mejoramiento de la convivencia escolar.

En relación con la IESFA observamos un aspecto relevante y significativo en la gran mayoría de sus directivos, docentes y estudiantes, quienes afirmaron que en la institución no existen mecanismos serios y verificables para la difusión del dispositivo en cuestión,

“Bueno, los mecanismos también están como en veremos, por procesos que se quedan en el aire, se supone que un docente le iba a aportar, a mandar la información para la página del colegio, inclusive, el colegio pagó por la página, en definitiva, la información nunca llegó donde tenía que llegar, el otro está muy de moda y es el Facebook, pero también, ahí, hasta el último momento se le pidió al docente: “profe, esto queda en el Facebook” y me dice: “que sí”; o sea, los mecanismos que tienen que coger los colegios ahora son los mecanismos como digo de las Tic porque un colegio dándole un manual de convivencia a cada uno se puede

demostrar que no, que sus recursos no alcanza para eso, entonces se supone que en la circular si la puedes mirar, en la circular aparece el enlace donde deben bajar los padres el manual de convivencia” Flor Deisi, rectora (Entrevista 1, directivos: 05-12-12).

Los estudiantes perciben la situación con reciprocidad:

“Pues, en la institución en este momento ninguno, porque el sondeo que se hizo a los estudiantes les preguntaban si sabían algo del manual de convivencia, la mayoría, pues, prácticamente nadie decía que lo conocía bien del todo, el manual de convivencia fue cambiado y es más nadie conoce ni el nuevo ni el viejo” Sebastián, (Entrevista 2, estudiantes: 29-11-12) “Pienso que el único mecanismo que tiene la institución son los docentes, es el único mecanismo que veo porque no se ve una muy buena pedagogía de parte de los directivos para difundir el manual de convivencia”, Brayan (Entrevista 5, estudiantes: 29-11-12).

Finalmente, queremos complementar sobre la permanencia de los problemas de convivencia generados por los destiempos en la escuela trayendo a colación los siguientes planteamientos –breves- de expertos investigadores sobre la disciplina, las agresiones físico verbales y la violencia excepcional.

Primero, los problemas son inherentes a la escuela misma y su ocurrencia está en estrecha relación con los contextos en los que ella está inserta. Pero, es necesario aclarar, sin embargo, que no todo tiempo pasado fue mejor. Freud refiere a la función generosa de la memoria que se encarga de embellecer el recuerdo del pasado. Pero este embellecimiento del recuerdo no significa que entonces las cosas hayan sido efectivamente bellas. Ciertamente es que se vivía una vida en apariencia más tranquila, con más tiempo para intercambios y encuentros, los que ahora por premura y agites cotidianos e influencias de los medios de comunicación son casi inexistentes.

Pero la idealización del pasado nos sume en una profunda melancolía y la melancolía, en cambio, supone una obstinada fijación en el pasado, una imposibilidad de resignar y resignificar y, por lo tanto, conlleva al desprecio por lo actual y por el porvenir y la negativa a intervenir o la tendencia a hacerlo exclusivamente según criterios y acciones del pasado. Lo que caracteriza a la época, en lo que a la cuestión educativa y escolar se refiere, no es la nostalgia sino un posicionamiento melancólico-paranoide. En la patognomónica idealización del pasado se olvida cuál era el lugar de los alumnos en el

hecho educativo. Se olvida o se reivindica la labor que los tenía como objetos quietos, pasivos, receptores y repetidores, silenciosos sostenes de la alianza entre adultos (Rivelis, 2007, p.20)

En segundo lugar, la explícita violencia actual no constituye ruptura y discontinuidad. Es la manifiesta explosión de la violencia simbólica, y a veces directa y física, que estaba contenida en los funcionamientos y en ciertos acuerdos de aquellas épocas idealizadas. Sólo que ahora no son los niños y adolescentes los únicos depositarios. Siguen recibiendo violencia y ellos también la ejercen. Actualmente, la agresión física de padres a docentes parece constituir una muestra extrema de la ruptura del acuerdo. Y ciertas agresiones, incluso físicas, de alumnos a docentes ponen en evidencia el descontrol e imitación de formas que en muchos ámbitos se difunden como valiosas. Pero, además, reflejan un estado de desesperación, de exasperación y un recurso desmedido y nada transformador ante la sensación de injusticia y ante la frustración y la vivencia de impotencia generada frecuentemente por la falta de diálogo, de explicaciones claras y de participación a las que los alumnos se encuentran sometidos; aun cuando mucho se escribe y se habla al respecto (Rivelis, 2007, p. 21).

Rivelis se cuestiona al respecto, *¿todo lo anterior significa que la violencia es inevitable y que de una u otra manera estará siempre vigente, caracterizando indefectiblemente a las relaciones humanas?* Cada uno puede dar a este interrogante

distintas respuestas. [...] Además, Berger y Luckmann nos refieren la noción de reificación: *“es la aprehensión de fenómenos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos, o posiblemente supra-humanos”*. De otra manera sería como *“si los productos de la actividad humana fueran hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina”* Plantean además, que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano y, además, que la dialéctica entre el hombre, productor, y sus productos pasa inadvertida por la conciencia. Afirman que el mundo reificado es, por definición, un mundo deshumanizado, que el hombre experimenta como facticidad extraña” (2007, 21).

Y, finalmente, no resolveremos la violencia actual con la idealización de un pasado que no asumía como violencia el silenciamiento de las subjetividades. Difícilmente sea posible el retorno. Además de no recomendable, no parece fácticamente posible. Tendremos que inventar otras posibilidades, desarrollar otras nociones y construir otros recursos. Por supuesto que son necesarios los acuerdos. Por supuesto que es deseable la paz. Pero no volvamos a engañarnos. Cuando los acuerdos y la paz se edifican sobre la coacción de sectores, la exclusión de ideas, la declaración de incompetencia hacia determinados participantes de una situación que, por lo tanto, no son tenidos en cuenta en sus deseos y opiniones, generan las condiciones de futuras eclosiones, desacuerdos y estados cuasi bélicos de desconfianza, violencia manifiesta y acusaciones recíprocas. Si crisis es oportunidad, tratemos de no desaprovecharla (Rivelis, 2007, 21).

5.3.2. ¡El Estudiante de hoy!

No fue difícil etiquetar esta categoría, eran muy significativas y peculiares las respuestas de los profesores, y también de los mismos estudiantes, debido a las frecuentes referencias de que los jóvenes de hoy –independiente de los destiempos- son muy diferentes a los de hace unas décadas: fue prácticamente una “queja” sobre la que argumentaban o exponían sus respuestas. El estudiante de hoy se concibe en consonancia con unas nuevas características culturales y psicológicas (formas de socializar y subjetivar diferentes), que recrean unas nuevas prácticas: *es que el estudiante de hoy realiza tal cosa; es que el estudiante de hoy no respeta y es un “igualado”; es que el estudiante de hoy hace varias cosas a la vez en clase con sus equipos tecnológicos; es que el estudiante de hoy piensa, siente y ve de otra manera; es que el estudiante de hoy no tiene interés, ni disciplina y apego por el estudio, nada lo asombra*; entre otros muchos señalamientos. El estudiante de hoy está provisto de ciertos rasgos culturales y psicológicos propios de la época que lo distinguen y distancian de sus maestros, entre ellos, es nativo de un tiempo que lo abriga con muchos derechos que lo hacen tener una visión “idealizada” del mundo, él considera que todo lo que hace le es lícito, la Ley le ha otorgado libertades que no ha sido capaz de administrar.

Por ende, el capítulo se desarrollará de la siguiente manera: abordaremos unas posturas del estudiante de hoy frente a los derechos y el orden institucional; una breve

referencia sobre la escuela y las familias de hoy y sus cambios o desplazamientos; aludiremos luego a las formas de socialización, subjetivación y las nuevas prácticas de éste; y, con base en el material empírico y apoyo teórico se relacionará lo siguiente: supuestos sobre el origen del Manual y por qué se lo considera un dispositivo necesario, su reconocimiento o cómo es visto por los estamentos educativos, cómo se construye y qué hace que tenga presencia entre los alumnos y su utilidad en la cotidianidad de la escuela; cómo son las estrategias o recursos de autoridad generados por los estudiantes; y a qué formas de promoción recurre la escuela para el logro de los valores y la convivencia frente al estudiante de hoy que deambula por los espacios escolares.

Diremos que el joven de hoy exige sus derechos, eso le han enseñado, pero poco sabe de sus deberes, vive en un eterno presente, poco sabe de su pasado y el futuro lo asume sin afanes; el joven de hoy es contestatario, cuestionador; no ve en el adulto a alguien para mirar desde abajo, no, el estudiante de hoy se acerca a su profesor de tú a tú, no hay distancias, quiere significar para su mundo, por eso lo imita, lo trasgrede, lo admira o lo insulta. Por tanto, mencionaremos de forma sucinta cuatro aspectos relacionados con el alumno: por qué el manual es considerado un controlador de rutinas; qué es o significa para el estudiante de hoy y cómo es concebido por los directivos y docentes; cómo son las costumbres de actuación del estudiante actual: desde los criterios de autoridad, desde la perspectiva de la escuela, la visión actual sobre ella; y qué estrategias se adelantan en las instituciones para mantener o lograr la convivencia.

Para el estudiante de hoy ha sido necesario un nuevo orden institucional, tiene la oportunidad de participar en la construcción de las normas que regularán sus comportamientos, además, el *Debido Proceso* le otorga el principio de apelación; el joven de hoy aprende a defender sus derechos, la escuela le representa una extensión del Estado. De esta manera se hallaron en los datos de la matriz elementos a través de los cuales se concebía al Manual como un controlador de las rutinas escolares, unas costumbres de actuación y formas de socialización de estudiantes y docentes que dan cuenta de la manera como la jurisprudencia irrumpe constantemente en el espacio educativo, lo que permite entre los alumnos el desarrollo de subjetivaciones cada vez mayores; de una apropiación de su entorno y vivencias.

Dado que es en la escuela donde tiene ocurrencia la socialización, que consiste en la transmisión a los sujetos de un conjunto de prácticas y significados que integran la cultura considerada legítima. Por lo que el proceso de socialización escolar forma parte de la reproducción social en la configuración subjetiva de los actores sociales. Al dimensionar la subjetividad desde una perspectiva histórica-cultural, nos orientamos a dar cuenta de procesos complejos en la producción de formas de subjetivación diferenciada en distintos espacios sociales (Giorgi, Víctor, 2003). Además, éste autor la refiere como el proceso de producción de subjetividades y alude a diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación

entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). De modo sucinto: *“Es el lugar asignado al sujeto en el universo simbólico del grupo de referencia y las prácticas discursivas que a partir del él se construyen”* (Giorgi, V., 2003, p.1).

En el proceso de producción de las subjetividades es preciso indicar que los actos o interacciones que se dan entre los escolares se vuelven repetitivos o rutinarios, es decir, unas prácticas que legitiman y ritualizan en cada encuentro cotidiano dentro del aula o la escuela. La observación de dichos rituales nos permite hallar significados que los alumnos construyen acerca de los mismos. Pueden describirse acciones como el ingreso y la salida de la escuela, el izamiento a la bandera, entre otros, lo que nos permite observar las configuraciones subjetivas de estas prácticas en el contexto particular de la escuela. Al analizar estos rituales escolares, observamos que los mismos se constituyen en hitos sobre los cuales se construye una representación del 'nosotros' de la institución, abriendo la posibilidad de múltiples resignificaciones, a la luz de las problemáticas actuales y cotidianas que atraviesan la subjetividad de los niños y jóvenes que asisten a la escuela (Marín, 2012, p. 106).

Es casualidad que esas rutinas o prácticas culminen mal, generen conflicto y la escuela deba responder con sus dispositivos de orden curricular o de control como el Manual de Convivencia. Sobre la emergencia de éste último surgieron diversas apreciaciones: *para unos* aparece como una solicitud o encargo hecho al MEN con el

objeto de generar un documento que contenga y defina los derechos y obligaciones de los estudiantes. El Manual ha adquirido el matiz de *herramienta pedagógica* que a partir de la Ley 115/1994, regula los espacios y actuaciones disciplinarias.

Otros, en cambio, dijeron que surgió a raíz de los problemas que ocurrían entre los estudiantes en el aspecto comportamental y académico, debido a que se estaban relajando demasiado y eso llevó a que muchos tuvieran grandes dificultades. Ahora bien, consideraron al Manual y al Contrato como *necesarios*, porque son controladores de rutinas que ayudan a regular y lograr un buen ambiente de trabajo, hacen sentir a los muchachos comprometidos en el cumplimiento de las normas y a seguir las reglas establecidas en la escuela.

En consecuencia, creen que sin Manual de convivencia las instituciones no podrían funcionar. *No pueden concebir la escuela sin un manual de normas, sin una carta o un reglamento donde los estudiantes deben atender a esos deberes, a esos derechos con un criterio transparente.* Además, aclaran que en las instituciones educativas se trabaja con adolescentes y los adolescentes tienen muchas variaciones en la parte de su personalidad y es un personal masivo, el Manual es considerado *una muy buena herramienta para controlar y regular comportamientos, llegar a consensos y concertar la sana convivencia; esto es para estructurar al muchacho*, para darle a conocer sus deberes y derechos, para

que hayan normas como en todo. Pues es una forma de poner reglas en pro de la convivencia de seres humanos que integran una institución educativa.

Este dispositivo se *ha ido recontextualizando* por las disposiciones legales, las épocas, los contextos, como por las situaciones que presentan los mismos estudiantes y toda la comunidad educativa. Un grupo significativo de docentes entrevistados, considera que antes el Manual de convivencia se acataba muy al pie de la letra porque los muchachos lo respetaban; lo habían construido, ellos sabían a qué atenerse. Inclusive, cuando se reformó el Manual de la institución los muchachos tuvieron parte activa y fueron los que formularon realmente qué cambios debían hacerse; en síntesis, fueron ellos quienes han hecho que este mecanismo se ponga en práctica.

Aunque algunos de los entrevistados afirmaron que el Manual parece más una construcción “individual” avalada por un colectivo de docentes y padres de familia en sesiones de gran brevedad; además, agregan que de esta forma también son las reuniones que se programan para su respectiva reforma o ajustes. Incluso, expresaron no reconocer su construcción porque no participaron directamente en una sola reunión. Afirmaron que el plantel faltó a esto porque año tras año se debía evaluar y andan como sin norte, a pesar de que hicieron unos ajustes, de nada sirve que esté muy “bonito en el sistema”, que funcione como una carta de presentación dentro de todo lo que corresponde al colegio: *pero afirman, que hay que darlo a conocer al iniciar el año, en el transcurso de éste y entregárselo al estudiante que llegue a la institución.* También, saben que su construcción es por procesos,

que no hay un modelo esquemático ni representativo a nivel (sic) nacional, pues, sus derroteros, están contenidos en el Decreto 1860 (MEN, 1994).

Así, pues, el Manual de Convivencia es considerado un controlador de rutinas; mayoritariamente los docentes y estudiantes entrevistados coinciden en afirmar que es la “Carta de navegación” que tienen para saber qué se puede hacer y qué no se puede hacer en una institución; además, refleja lo que los caracteriza y lo que son. Es la herramienta con la que uno trabaja todo el tiempo y es importante porque cuando se presenta algo, sea bueno o malo, ahí debe mirarse (tipificarse) si se está cumpliendo o no se está cumpliendo con eso que se escribió en él, con lo que la comunidad quiso que se hiciera en convivencia.

Al indagar por los factores o circunstancias que hacen que el Manual se haga presente para controlar y mediar en las rutinas o prácticas, los docentes expusieron una buena cantidad de situaciones consideradas desmedidas, por ejemplo: la indisciplina que se presentan en los grupos, caso matoneo, cuando ciertos líderes negativos quieren generar protagonismos anulando a otros, porque los ven con otras características distintas, en situación de inferioridad. Para *poner “en marcha”* el Manual tienen que darse unos escenarios muy fuertes: peleas, agresión verbal, robo, consumo de sustancias o reiteración en interrumpir las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje, en general, asuntos que les resultan de poco fondo, pero que son interrupciones desgastantes. Para ellos el Manual tiene que ver con todo lo que se debe hacer dentro de la institución y esté correcto,

y debe ir todo lo que no esté bien hecho o vaya en contra de la misma institución, en contra de las personas.

En cambio, los directivos afirmaron que “*siempre*”, desde el añorado “reglamento” hasta el Manual de Convivencia, se ha necesitado de un “mecanismo de control” que ayude a frenar la indisciplina y mejorar los problemas de convivencia institucional. También, que sin él la vida institucional sería un caos porque cada quien haría su voluntad. “El Manual” es considerado como una “norma” de control establecida para toda la escuela, la cual tiene como fundamento esencial contribuir al logro de una sana convivencia, establecer el orden, el respeto y lograr la convivencia institucional. Todo ello, sobre la base de su construcción colectiva: tiene el propósito de construirse con la participación de toda la comunidad educativa. De ahí que el estudiante debe aprender a tomar conciencia y someterse a las normas para contribuir al logro de los referidos propósitos.

Adicionalmente, algunos directivos creen que *El manual de Convivencia* es un decálogo útil solamente para recoger las evidencias de las faltas cometidas por los alumnos, las cuales simplemente “*nutren*” sus hojas de vida. *En este orden de ideas, lo consideran como el medio “recolector” de evidencias de las transgresiones hechas por los estudiantes, a través del cual, puede aplicárseles posteriormente el “debido proceso”; éste último es la formalización in extremis de un “rito de actuación” que pretende “primordialmente” la recuperación del alumno antes que su exclusión del servicio educativo.* De este proceso se

“sustraer” por competencias a los docentes, recayendo esta responsabilidad en los *comités de convivencia y el Consejo Directivo*.

Otros directivos *consideraron que no sirve para nada: que es totalmente inoperativo e insustancial*. Creen que no ha cumplido su papel fundamental como “promotor” de la convivencia. No conciben ni aceptan que exista de manera palpable una gran diferencia en el aspecto disciplinario desde antes del Manual y después de éste; en otras palabras, piensan que con Manual o sin él, el comportamiento de los alumnos y la comunidad educativa sería igual. *Es decir, tienen el convencimiento de que el Manual de convivencia no representa para el estudiante ni para el padre de familia actual, ser un instrumento de control que permita mejorar la convivencia escolar*.

Ampliaremos ahora un poco tres aspectos de los que mencionamos anteriormente: primero, las estrategias o criterios de autoridad que generan los individuos (alumnos) para satisfacer sus intereses al interactuar en un espacio de formación; segundo, registrar la perspectiva de una escuela física, inmóvil y rutinaria (¿en sus costumbres?), y tercero, la visión de ésta misma escuela en la actualidad concebida con cambios y movilidades dentro de sus costumbres y prácticas; todos estos elementos teóricos acompañados de descripciones y pareceres hallados en las entrevistas de directivos, docentes y estudiantes.

De acuerdo con los planteamientos de Elizabeth Castillo Guzmán (2003), la escuela produce su cultura particular y sus relaciones, así como sus conflictos. Enfatiza en que una de las teorías que ha permitido comprender esta dinámica de la institución educativa es la de la micro política escolar Hoyle (1982), que es considerada como el conjunto de estrategias y recursos de autoridad e influencia utilizados por un individuo o grupo, en un contexto organizativo específico, para procurar la satisfacción de sus intereses. A partir de esta postura, se entiende que el disenso está en la base del normal desarrollo de la institución educativa, reconociendo con esto el conflicto como forma de intercambio micro político en ella. La perspectiva micro política contempla, de acuerdo con esta misma autora, las tendencias de dominación y control, así como las de oposición y resistencia presentes en las relaciones intraescolares (p. 33).

Ahora, veamos una referencia extraída de los profesores entrevistados sobre el uso del poder que plantea Hoyle en la micropolítica y que en este caso es ejercido por estudiantes sobre otros estudiantes, como bien nos lo expresó la docente Luz Adriana (IEJCG): *“Anteriormente la convivencia y la disciplina eran peor de lo que es actualmente. Antes había mucha indisciplina y el ambiente era muy pesado para los estudiantes. Antes había como grupos que hostigaban a algunos estudiantes, por lo que era más difícil que antes. Actualmente ha mejorado mucho, de como era antes. Recuerdo que hace tres o cuatro años había un estudiante que por tener más fuerza que otro de su mismo grado, lo obligaba a diario a hacer cosas, le pagaba o lo obligaba a coger cosas del suelo y las tenía*

que masticar: caso plásticos, basura y frutas de mango, lo obligaba a masticarlas”

(Entrevista 01, docentes: 13/11/12).

En el caso de la IESFA, la docente Yajahira dice al respecto: “en la institución llevo laborando 3 años, y desde la fecha en la que ingresé he sido conocedora de las dificultades que tanto a nivel de convivencia como disciplinarias ha vivido el colegio, docentes que llevan más tiempo cuentan que los niños y niñas han tenido problemas para acatar la norma, que al interior del aula se presentaban desórdenes constantes, niños que salen de sus salones sin ser autorizados y una falta de respeto constante hacia los docentes” (Entrevista 08, docentes : 29/11/2012).

Siguiendo la línea que hemos considerado sobre la cultura que se genera o se desarrolla a partir de la “escuela”, hallamos que es variada y obedece a reformas políticas, a experiencias e investigaciones enmarcadas dentro del concepto de la denominada “cultura institucional”. Por ejemplo, Rodríguez (1997), considera que la escuela tiene cuatro características que hacen de ella un escenario excepcional para la construcción de una *cultura democrática*, a saber: ser el primer espacio de actuación pública del niño, contar con un amplio espectro de incidencia temporal y espacial, tener nexos con otras instituciones exteriores a ella, y ofrecer la oportunidad de relacionarse con una normatividad institucionalizada en la que se especifican sus derechos y deberes.

Aunque por costumbre se habla de una escuela naturalizada por la rutina cotidiana de quienes la viven y la habitan, la que siempre vemos enhiesta pero ondeando inmóvil en el imaginario de quienes la circundan, la rodean como suya y la albergan en su contexto; es la misma escuela que aparenta no poseer una dualidad de interior y exterior, de adentro y afuera. Como si la escuela tuviese una forma compacta, cuya geometría es el borde, la arista, el triángulo, la saliente, es decir, pura forma. Esa escuela es también, la escuela y es también la escuela física, porque es la que vemos. Una, queda cerca de nosotros y la otra, queda lejos de nosotros, pero no lejos de otros “nosotros”, más bien muy cerca, pegada casi, a la comuna de Santo Domingo sabio, de Agua blanca, de la comuna de Barranquilla, donde Shakira hizo su escuela para niños pobres. Esa escuela fue hecha para otros, que no somos nosotros (Quiceno, 2013, p.1).

Bajo esta perspectiva, acuñamos aquí una serie de aspectos manifestados por los directivos de mayor tiempo de permanencia en (IEJCG), de quienes pudo apreciarse que evocan con cierto dejo de nostalgia el apego por la disciplina que vivieron en años pretéritos, reconocieron su rigidez pero no dudaron en calificarla de “mejor”, pues iba amalgamada con un matiz de inflexibilidad y las normas impartidas se “tenían que cumplir”. También, consideraron que sus efectos se veían reflejados en un mayor interés y dedicación por el estudio, como también, en las manifestaciones permanentes de respeto hacia los superiores y compañeros. Además, enfatizaron en que antes se podían establecer relaciones interpersonales de mayor tolerancia entre la comunidad educativa. Aunque, no desconocieron tampoco, la emergencia espaciada de problemas de convivencia y la

recurrencia cada vez mayor, en las últimas décadas, al uso del reglamento como al posterior Manual de Convivencia (Yully y Joel, entrevista Directivos 01 y 02: 26-28/11/2012).

Sin embargo, el conflicto es consustancial a la escuela misma y su ocurrencia está en estrecha relación con los contextos en los que ella está inserta. Si bien, antes se vivía una vida en apariencia más tranquila, con más tiempo para intercambios y encuentros, pero la idealización del pasado nos sume en una profunda melancolía y la melancolía, en cambio, supone una obstinada fijación en el pasado, una imposibilidad de resignar y resignificar y, por lo tanto, conlleva al desprecio por lo actual y por el porvenir y la negativa a intervenir o la tendencia a hacerlo exclusivamente según criterios y acciones del pasado. Lo que caracteriza a la época, en lo que a la cuestión educativa y escolar se refiere, no es la nostalgia sino un posicionamiento melancólico-paranoide. En la patognomónica idealización del pasado se olvida cuál era el lugar de los alumnos en el hecho educativo. Se olvida o se reivindica la labor que los tenía como objetos quietos, pasivos, receptores y repetidores, silenciosos sostenes de la alianza entre adultos (Rivelis, 2007, p.20).

También, es imperativo aludir a la controversia latente sobre si la escuela ha padecido cambios o no (físicos, internos y en sus límites). Debido a que se hallan trabajos con posiciones dicotómicas sobre el particular, muchas de ellas apuntan más concretamente al cambio de los alumnos y los contextos antes que a cambios en la escuela, otras, en cambio, están orientadas a que la escuela permanece igual: que no ha cambiado nada a

pesar de los avances. Ahora bien, para el presente trabajo y la pretensión de sus objetivos son trascendentes las posiciones sobre los cambios de la escuela y los contextos desde la mirada de cómo se concibe la *escuela física, el adentro y el afuera y el afuera-dentro*. Por consiguiente, Víctor Giorgi (2012), alude a estas transformaciones:

“Los contextos y los alumnos han cambiado mucho en las últimas décadas. Desde la invasión de los “pobres” a las tecnicidades modernas, desde las marcas culturales de la pobreza a las estrategias del desencanto juvenil La ciudad fragmentada va separando los sectores sociales y el encuentro de los desiguales para promover la igualdad tiene ahora menos posibilidades. Y cuando todavía se encuentran los conflictos pueden ser duros, con actuaciones identitarias más fuertes, ¿Más sobreactuadas? [...] Los múltiples medios, las –ya no tan nuevas- tecnologías, la “sociedad de las pantallas”, proveen una espesa y caótica red de información y posibilidades de vínculos con los que no contaban los estudiantes de otra época. Lo que estaba lejos aparece cercano, pero también lo cercano puede alejarse. Lo que apenas se decía en privado, se dice ahora en público, en las redes sociales. Toda información está, en principio, en alguna pantalla. [...] A las marcas de una generación crecida en dictaduras, se suman ahora a los descreídos del futuro. Frente a todos estos cambios la escuela parece no haber cambiado casi nada. Su currículum, sus dispositivos institucionales, sus

lenguajes y sus ofrecimientos vitales parecen pensados para otros estudiantes, para otro mundo” (p.150-1).

De la misma forma, un elevado porcentaje de docentes entrevistados atribuyeron este cambio en la convivencia a múltiples aspectos, entre ellos, a la transgresión frecuente de las normas establecidas en el Manual de Convivencia, a la falta de respeto por los otros, a la omisión de la responsabilidad frente a los deberes y a la carencia de tolerancia por parte de los estudiantes. Sobre todo, que en la actualidad predomina en los estudiantes la apatía por el estudio, la cual se ve reflejada en su ausencia en las aulas de clase. También, consideran como retadoras e intencionadas las actitudes de no portar bien el uniforme, la impuntualidad y el uso cada vez más frecuente de aparatos electrónicos en las clases. Todo esto, es visto por ellos como la manifestación inequívoca de que los alumnos –y muchos padres de familia- no entendieron que el Manual de Convivencia fue creado precisamente para mejorar la convivencia entre ellos y la comunidad educativa.

El educador Luís Ángel (IEJCG), expresó: *“considero de que...que...sí, que hay mucha diferencia porque en este momento con el fenómeno del famoso matoneo o bullying, eh... se presta mucho para generar como conflicto entre los estudiantes, cosa que no existía antes, se manejaba mucho los valores, se practicaba mucho el respeto independiente de quién fuera o de dónde fuera. Ahora, los estudiantes por moda o por costumbre o por simplemente generar la situación problemática tratan de generar una*

especie de protagonismo, de liderazgo negativo, con el fin de obtener respeto en el grupo, entonces, ellos de alguna manera se ve mucho como esos comportamientos negativos entre los muchachos tratando de dominar el grupo y a los compañeros (Entrevista 04 docentes: 18/11/2012)

Ahora, los docentes reconocieron en las entrevistas –con cierta pena– que son muy escasas por no decir pocas las actividades que se hacen en la institución para mejorar la convivencia. Empezando porque al iniciar el año no hay momentos o reuniones duraderas que los incentiven para que se haga ese trabajo con los estudiantes; aceptan que esto es parte sustantiva de su quehacer, pero que las directivas no prohíjan las garantías para la realización de estas actividades. Además, consideraron necesario replantear las direcciones de grupo, legitimar las jornadas pedagógicas entre estudiantes, directores de grupo y maestros para unificar criterios. Lo anterior, para ganar espacios que la promuevan, la favorezcan y permitan mejorar la convivencia en todos los sentidos. De hecho, reconocieron el compañerismo entre ellos y afirman que cuentan con la mayoría de los buenos estudiantes, pero, advirtieron que la institución tiene realmente muy poco para ellos y esto les impide trabajar de verdad.

En consecuencia, los entrevistados ratifican que la institución está en mora de generar los espacios suficientes, el tiempo y los recursos para fomentar el propósito y el logro los valores y acentuar la convivencia entre los estudiantes. Además, argumentan que

no son suficientes las espaciadas formaciones iniciales en el patio donde siempre diserta el coordinador y se insinúa la imagen del rector exclusivamente para rescatar lo malo; porque también, ningún efecto puede desprenderse de las orientaciones de grupo mensuales y las ilusionantes salidas pedagógicas que nunca se llevan a cabo. Creen que unas buenas costumbres de actuación se logran propiciando una mejor y mayor integración, dándole un sentido curricular profundo y formativo a los descansos (qué juegos e intercambios se pueden promover), qué otras celebraciones diferentes a los homenajes patrios es posible realizar, donde participen la mayoría de estudiantes y se propicien interacciones entre las jornadas y los distintos grupos.

La inquietud que suscita la manera en que los docentes se refieren a las direcciones de grupo, las cuales valoran de manera significativa y no están de acuerdo en que se hagan en tiempos distantes, caso mensuales o por períodos académicos, pero, aunque las directivas pregonan que debe hacerse un acompañamiento a los grupos, éste no se hace de manera frecuente y en muchas ocasiones no es como debería serlo ni en función de los temas acordados. Por cierto, consideraron que se han realizado de manera tenue y sin rigor, incluso, quitándole tiempo a las demás áreas. Además, expresaron tener las mismas dificultades en relación con los recursos (apoyo) para celebrar ferias o eventos culturales y programar dentro de los proyectos pedagógicos las charlas o conferencias por parte de personas especializadas en temas de convivencia.

Una forma ilustrativa sobre las dificultades en las direcciones de grupo nos la plantean un educador y un directivo entrevistados, cuyas consideraciones son las siguientes: para la docente Luz Adriana (IEJCG) *“son escasas las actividades que se hacen en la institución para mejorar la convivencia. Empezando porque al iniciar el año no hay unas reuniones que nos incentiven [...] pero aquí no se dan los espacios para la realización de estas actividades. Es necesario replantear las direcciones de grupo, hacer unas jornadas pedagógicas con estudiantes, estudiantes y directores de grupo, grupos entre sí y maestros con maestros, es decir, mejorar la convivencia en todos los sentidos y crear esos espacios, favorecerlos sería un instrumento muy interesante para una mejor convivencia, de hecho somos muy buenos compañeros, tenemos unos muy buenos estudiantes, pero la institución para esos buenos estudiantes y docentes tiene realmente es muy poco, lo que da para que podamos trabajar como de verdad [...]”* (Entrevista 02, docentes: 13/11/2012).

Llama la atención el contraste que hallamos en las apreciaciones dadas por los docentes y los alumnos sobre la convivencia y las posturas que plantearon los directivos docentes para su promoción y mejora, tal es el caso del coordinador Joel (IEJCG), quien afirmó lo siguiente: *“de ellas, las direcciones de grupo con orientaciones claras y el desarrollo del plan de estudios con metodologías significativas y dinámicas”* (Entrevista 01, directivos: 26/11/2012). Siguiendo esta línea, la coordinadora Yully (IEJCG) se manifestó de manera divergente con relación a la trascendencia de las direcciones de grupo, puesto que para ella son más esenciales: *“las conferencias y el desarrollo del proyecto sobre valores; porque la convivencia se construye fomentando los valores y*

concienciando sobre los deberes y derechos de las personas” (Entrevista 02, directivos: 28/11/2012).

La alumna Marilyn (IEJCG) consideró otras estrategias diferentes a las direcciones de grupo, porque, según ella, existen en la escuela otros momentos más valiosos, como: *“cuando se hacen actos pedagógicos o culturales ahí sacan a los estudiantes que sobresalen (los estimulan), las obras de teatro, los videos y películas sobre temas, se celebran los cumpleaños en cada salón y las jornadas deportivas...y ya”* (Entrevista 09, estudiantes: 23/11(2012). Y, por afinidad, se registra la percepción de la alumna Karym Giselle (IEJCG), quien prefiere otras opciones antes que las direcciones de grupo: *“Me gusta mucho como se relacionan los estudiantes cuando hay ambientes deportivos en la institución. Estas jornadas lúdicas y actos cívicos que nos hacen convivir entre todos como comunidad, no en el salón, sino entre todos; me parece que es muy bacano el ambiente que se da con este tipo de eventos* (Entrevista 02, estudiantes: 16/12/2012).

Así mismo, estas posiciones nos remiten a abordar un aspecto relacionado con la convivencia que fue frecuente en las respuestas de los entrevistados y el cual está ligado *al propósito y logro de los valores en el aula*, el cual debe ser trabajado desde las áreas y que ya es escaso en la escuela, porque hace falta más compromiso docente y los directivos subordinan los espacios a las exigencias del gerenciamiento y el logro de los indicadores de calidad. Todavía más, creen que no hay estrategias ni disposición de parte de los directivos

para replantear las acciones pedagógicas mencionadas anteriormente e igualar la prevalencia de lo académico con la importancia que deben tener las actividades formativas conducentes a la convivencia.

Dijimos que el propósito y logro los valores en el aula, en las áreas y en la escuela son escasos; varios docentes sostienen que hace falta más apoyo e integración dentro de la institución, reclaman la necesidad de realizar eventos culturales con mayor frecuencia, estructurar y fomentar una política de estímulos clara, periódica y alcanzable, como también, que en los torneos internos y celebraciones se involucren más los directivos y los docentes. Puesto que los primeros tratan de participar, pero, sacan el cuerpo la mayoría de las veces; casi siempre es un profesor o el director de grupo a quienes les toca lidiar con la responsabilidad de los eventos, apropiar los recursos y conservar la disciplina. Esto significa que los colegios carecen de un mayor compromiso, circunstancia que obliga a ciertos docentes a asumir de manera desarticulada estas acciones en función de la disciplina y la convivencia.

La administración de los planteles considera que para la preservación de la convivencia escolar se requieren acciones dialógicas, la persuasión como factor disuasivo y la negación de cupo para los estudiantes reincidentes. Tras esta postura, parte de sus estrategias están las siguientes: a) las actividades desarrolladas en el marco de la semana de la convivencia (lecturas, foros, proyección de videos); b) la integración de las jornadas

(primaria y bachillerato) el día de la antioqueñidad; c) el desarrollo y exposición de proyectos de investigación el día de la “Feria de la Ciencia y el Emprendimiento” d) los juegos interclases en el marco de la consigna “el juego limpio”; e) realización de reuniones con padres de familia y estudiantes sobre el “matoneo”, y f) proceso de apertura institucional utilizando mecanismos de comunicación para convocar a la comunidad educativa y permitir su participación real en el mejoramiento de la convivencia escolar.

5.4. El Contrato: Malestar y Rito.

Dada la recurrencia y las convergencias suscitadas entre los entrevistados al considerar que en la escuela tienen lugar ciertas prácticas que terminan en malestar y en ritos de actuación, ya fueren referidas al Manual mismo y al Contrato pedagógico u otros aspectos menores, surge esta categoría del malestar que expresan los muchachos puesto que la escuela como objeto cultural comporta ciertas costumbres cotidianas entre los sujetos que se convierten en rituales conscientes o no. Valga acotar que los entrevistados hablaban de un proceso que tiene visos de ritual, por el cual no les gusta pasar ni afrontar porque es bochornoso y avergüenza, dado que los condicione o no; varios los denominaron “rito”, término que estuvo frecuente entre los muchachos. Para otros, en cambio, el Manual y el Contrato ni les van ni les vienen pero no quieren que los metan en ese rito; no quieren “abochornar” a sus papás y se manejan bien para evitar todas esas cosas. En las dos instituciones objeto de la investigación los estudiantes se acomodan, lo evitan. Entonces, mirando la teoría veíamos que en la escuela hay una gran cantidad de ritos.

De manera general, en la categoría podrán apreciarse los siguientes aspectos: reconocimiento o no del Manual de Convivencia y del Contrato Pedagógico, cómo son vistos desde la legalidad y por qué no se asumen por los actores educativos como una práctica de vida ética y política; además, por qué es concebido como un rito y uno de los rituales en la escuela; luego referiremos la función que cumple e identificación de las causales para su aplicación; cómo son las revisiones y ajustes que se le hacen; cuáles son sus efectos en el logro de la convivencia; el “debido proceso”: quiénes son las personas competentes para hacerlo; y, finalmente, nos detendremos un momento en la descripción de *la idea o imagen que del Manual y del Contrato pedagógico* tienen los actores escolares en las instituciones seleccionadas.

Es necesario precisar que en la vida escolar se producen acciones que se convierten en rituales, en tanto transmiten imágenes, contenidos, representaciones simbólicas, promueven procesos de configuración de espacios legitimados que involucran a alumnos, docentes, personal no docente, directivos y a la escuela como institución. La complejidad de estos procesos se pone de manifiesto en cada ritual, delimitando posiciones y roles cuya ejecución se tiñe de la subjetividad del actor. Como también, ponderar que entre los integrantes de la comunidad educativa se dan formas particulares de ser y de estar en el espacio de “lo escolar”, modos de relación mediadas por dispositivos electrónicos que fluctúan de un sujeto a otro de manera simultánea e inmediata, formas de convivir muy

particulares que están influidas por el contexto donde están insertas y, sobre todo, bajo el ámbito de las dinámicas sociales y culturales dominantes.

Los rituales escolares, como parte de la dinámica institucional de la escuela, se construyen en el día a día entre sujetos que desempeñan diferencialmente roles institucionales, desde posiciones asimétricas en la distribución de los recursos de poder. Atravesados por historias y experiencias del mundo exterior a la escuela, así como también, por rutinas y ceremonias cotidianas, impregnan y dejan marcas en el escenario de lo esperable, lo posible y de lo que se expresa desde el “deber ser”. Entendemos por rito o ritual a aquellas ceremonias que implican procedimientos y prescripciones de comportamiento fuertemente reguladas; esto es, maneras de actuar que se repiten con cierto grado de invariabilidad y que aluden a cierta dimensión calificable de "sagrada" (Mac Laren, 1995).

El Contrato Pedagógico es uno de los “ritos” que los educadores vienen escuchando o vivenciando desde 1998 o 1999, aproximadamente. Otros en cambio, como la docente Beatriz (IEJCG), manifiestan: “[...] pues yo siempre desde que he estado aquí, desde que soy docente hemos tenido contrato pedagógico con los estudiantes. Los contratos surgen porque, de manera afortunada puedo decirlo así, desde el 2007 con la llegada a la institución del rector de entonces, porque antes no había necesidad de decir que había un contrato, porque los muchachos manejaban la disciplina con otro tipo de convicción; sencillamente hay contratos penosamente desde el 2007, porque con los muchachos que

nosotros manejamos no hay necesidad de contratos. Además, tengo que abonar lo siguiente: desde los manuales está contemplado por resolución, oiga bien, por resolución que es el rector quien sanciona, quien echa, entonces, me pregunto: ¿dónde queda establecido el contrato?” (Entrevista 3, docentes: 11-11, 2012)

En correspondencia con los Contratos Pedagógicos, en la IESFA, los docentes manifestaron desconocimiento del porqué surgieron estos dispositivos, aunque reconocen su aplicación, sin embargo, queda en entredicho la forma cómo se construyó. Sobre el particular la educadora Olga Lucía afirma: “cada coordinador que llega a la institución trae consigo la papelería del colegio anterior y, es así, como se han hecho los contratos; no han sido creados por nosotros” (Entrevista 7, docente: 29-11-12).

De acuerdo con la referencia anterior, la posición de la rectora Flor Deisi fue: “no sé, yo llegué acá y ya estaba el Contrato Pedagógico entonces no sé la historia y hay muchos contratos pedagógicos en la rectoría, entonces me pasaron un montón y yo realmente no le he parado muchas bolas y no sé cómo surgió en la institución” (Entrevista 01, directivos: 05-12-12). La coordinadora Luz Dary, aunque también desconoce su procedencia, expresa las bondades del Contrato: “Eso sí, no sé, entre los docentes la gente que le duelen los pelados siempre buscando alternativas, yo no tengo una fecha exacta de cuándo surgió, pero sé que se usa más como un mecanismo para retener que para sacar, es un mecanismo, a ver, si el muchacho se va como midiendo en sus acciones, detrás hubo una

mente pensando en las medidas necesarias para formarlo” (Entrevista 2, directivos: 29-11-12).

De otro lado, varios educadores del plantel consideraron al Contrato Pedagógico como un procedimiento ambivalente, así sean “*legales*” y estén en “*derecho*”; pero, realmente, seguimiento alguno no se le hace a este mecanismo, sí existe algo por escrito, pero sin el seguimiento riguroso no existe nada. Fundamentan su posición refiriéndose a las faltas gravísimas cometidas por los estudiantes a quienes se les ha aplicado el Contrato y, sin embargo, se ha dado vuelta atrás. Estos educadores aludieron casos de consumo de sustancias psicoactivas (citaron, por ejemplo: un estudiante al que se le decomisó un paquete de marihuana y se le negó el puesto); y al matricularse se le hizo el contrato por aparte y se le dijo sencillamente que tenía que ajustarse al manual y el muchacho se graduó normalmente sin ningún tipo de dificultad.

Los entrevistados hablaron sobre los causales de aplicación del Contrato y relacionaron las siguientes: cuando se *han agotado todos los pasos del conducto regular*, cuando se le ha llamado al estudiante de una y otra manera la atención y no se ha conseguido un cambio positivo; otro factor para su aplicación es reiterar en comportamientos negativos cada vez de mayor gravedad, ahí se les realiza el Contrato de manera inmediata. También, ciertos educadores redujeron sus respuestas a que se aplica cuando se incumple el Manual de Convivencia. Aunque, consideran que *quizás de pronto*

ayuda a que el estudiante se pellizque, reaccione y mejore en su parte personal y académica; lo que no ocurre con un estudiante que tiene un buen comportamiento: a él le ofrecen o presentan una serie de oportunidades antes de llegar a este punto del debido proceso.

En cambio, para los educadores que negaron la existencia de cambio alguno, la causa principal es que no se hace respetar el acuerdo. Lo limitan y creen que no es tan cierta su utilidad para lograr que la convivencia en la institución sea óptima, la mejor que pueda tenerse; de todas maneras, advirtieron que trabajan con niños y jóvenes que poseen muchas diferencias entre sí; entonces, deben tener esto en cuenta para lograr que vivan como seres humanos. El contrato es útil –como lo vienen afirmando- para generar compromisos definidos en el estudiante, para que éste de una vez por todas asuma su rol, su papel dentro del proceso, se auto discipline y autorregule.

La efectividad del Contrato Pedagógico depende de directivos y docentes comprometidos que lo apliquen y lo hagan respetar, porque de lo contrario se convierte nada menos que *un reglamento que la gente tiene para poderlo violar*. También, *los entrevistados piensan que está ahí pero se ha convertido en la forma real con la cual los estudiantes se burlan de ellos en la calle, haciéndolos quedar mal ante la sociedad y mostrándolos sin autoridad. Por tanto, evitan pedir la elaboración del contrato pedagógico a los estudiantes transgresores y recurren a otras acciones para lograr que estos cumplan*

con sus deberes académicos y disciplinarios. Aunque, son conscientes que de esta forma se impide que el contrato tome sentido y se materialice en la vida escolar; situación que lo deja en el plano de “algo” independiente a la reacción de los muchachos.

En este orden de ideas, los docentes consideraron que estamos llegando casi a un ambiente pésimo de convivencia, cargado de tensiones, puesto que el ente local, la Secretaría de Educación, por intermedio de sus “*mandos medios*” tiene una posición incluyente: “tienen que recibirlo”. Entonces, arguyen tener que volver a recibirlos porque se han dado esos casos así y los rectores les siguen el juego, no pueden oponerse a sus superiores. Por ende, manifiestan la necesidad de una verdadera colaboración; para que si de pronto este ambiente no fue el favorable al estudiante, no ordenen “tienen que recibirlo” sino ayudar a reubicarlo donde de pronto pueda volver a mejorar.

Además, los docentes admiten que el Contrato Pedagógico no los mide porque no se les hace el debido proceso, el seguimiento; entonces, no los excluye en la práctica. Y se cuestionan sobre ¿cuál es la meta del estudiante en la actualidad? Indefectiblemente, tienen su propia respuesta: “evitar que se les haga contrato pedagógico y por tanto, intentan cumplir con sus deberes académicos como disciplinarios, de esta manera, permiten que el Contrato tome sentido y se materialice en su vida escolar”.

Bien se había mencionado anteriormente que el *“debido proceso”* es considerado por varios docentes como la formalización in extremis de un *“rito de actuación”* que pretende la recuperación del alumno antes que su exclusión del servicio educativo. Pues, estos mismos educadores tienen el convencimiento de que el mecanismo surgió de la necesidad de acercar más las normas a los padres y alumnos. De ahí que, respaldaron su visión, bajo la perspectiva de su construcción colectiva debido a que los alumnos no entendieron o no entienden el verdadero sentido del Manual de Convivencia. Por tanto, justificaron la necesidad de su aplicación oportuna y pertinente en el ámbito escolar para reforzar las normas y alejarse de la concepción de una disciplina fundamentada sobre la rigidez y la inflexibilidad precedentes.

Al respecto, sobre la función de los *ritos de actuación* y sus resultados. Su función es realizar procesos disciplinarios y recoger evidencias de mal comportamiento de los estudiantes, con el fin de avenirlos ante el Manual de Convivencia. Sobre todo, es *“considerado”* hoy en día como la *“vía última”* y *“cumbre procedimental”* para resolver los problemas excepcionales y de mayor agudeza dentro de la escuela, recurriendo consensuadamente a la participación de los distintos estamentos de la comunidad que tienen competencia con los casos, como forma de legitimar las decisiones que se tomen. Los resultados principales que se esperan al aplicar los *ritos de actuación*, según uno de los directivos, se quedan solamente en formalizar procesos disciplinarios que muchas veces no tienen trazabilidad, no resisten una valoración planificada de sus efectos y mucho menos se hace resonancia de su trascendencia dentro de la comunidad educativa.

En esta parte aludiremos a un factor esencial del contrato pedagógico: la conformación del “*Debido Proceso*”. Las instituciones mencionadas poseen un formato (folios), que tampoco está codificado ni aparece aprobado por la “Alta dirección” dentro del *listado maestro de documentos, requisito de calidad para su posterior aplicación*; en el caso de la IEJCG, al revisarlo con detenimiento, pueden apreciarse varias secciones, entre ellas, la identificadora de los actuantes, los compromisos del estudiante, el padre de familia y la institución educativa; además se detallan las consecuencias del no cumplimiento por cada una de las partes, como los controles y el tiempo de duración. En la IESFA, existe el formato y una similar estructura, con la diferencia que este colegio no ha participado en procesos de calidad. También, en esta parte es relevante traer a colación que uno de los directivos lo asemejó –erróneamente- con la manera en que está organizado el Manual de Convivencia.

Todo esto evidencia cierto desconocimiento del mecanismo (baja socialización del formato, la guía y del conjunto de procedimientos), la falta de claridad e inapropiación de esta figura constitucional. A la vez, puede apreciarse esta confusión cuando el educador relaciona su estructura en capítulos, artículos y párrafos, además, al afirmar que lo conforman los deberes y los derechos de la comunidad educativa. Implementación ¿Medios? Mediante un formato diseñado para tal fin, donde intervienen el alumno, padre de

familia y la institución. Los ritos de actuación se elaboran mediante formato diseñado e intervienen los alumnos, padres y directivos.

Lo anterior conlleva a los criterios o factores para su aplicación. Se apoya el Contrato pedagógico en los acuerdos establecidos colectivamente durante las mesas de trabajo, tanto de ajustes como de aprobación. De ahí salen los criterios y tipificaciones que le serán impuestos a un estudiante cualquiera. De acuerdo con la gravedad de la falta y la valoración del seguimiento se puede aplicar ante conductas de incumplimiento leves, graves o gravísimas. Un ejemplo citado fue los registros que se hallan frecuentemente en las hojas de vida sobre comportamientos muchas veces sencillos y sin trascendencia que se tipifican como faltas leves, entre ellas, ingerir alimentos o hablar extemporáneamente, entre otras; lo que evidencia –según los entrevistados- la falta de conciencia plena o intencionada –lógica entre los estudiantes- en relación con la omnipresencia del mecanismo referido.

Entre educadores y docentes prevaleció un cuestionamiento sobre la elaboración o aplicación de este dispositivo, ¿quién tiene la potestad para hacerlo? De las respuestas dadas por los entrevistados pudo deducirse que este proceso es realizado solamente por las personas que mediante potestad jurídica y operativa se les regló dicha competencia. En este caso, se puede solicitar a petición de un docente ante el coordinador o el comité de convivencia. Salvado este paso, procede a elaborarlo el coordinador en el formato o guía

correspondiente. Todo ello, previa citación de las partes involucradas a una reunión explicativa donde se pormenorizan los motivos y razones para su aplicación.

Posteriormente, se estructuran los compromisos entre las partes, los tiempos, verificaciones y al final es firmado por los padres o acudientes de los estudiantes, termina su protocolo con las firmas del coordinador y rector. Por último, es necesario relevar la participación del personero escolar como agente garante de los derechos de los estudiantes, en representación del Ministerio Público (Procuraduría).

A continuación abordamos lo referente a las “revisiones y ajustes” del Manual y del Contrato pedagógico e intentemos ilustrar ¿quiénes las realizan?, ¿cómo y cuándo? A diferencia de los contrastes que se presentan en este aspecto entre los docentes y los estudiantes, los directivos afirmaron sin duda alguna que estas acciones los tienen como responsables directos a ellos y en cierto porcentaje a los docentes directores de grupo (que realizan el seguimiento), y, en menor competencia, están los alumnos y los padres de familia. Del mismo modo, reconocieron que no poseen una guía específica para su aplicación, que se elabora y aplica de acuerdo con el problema o necesidad y partiendo de las circunstancias y naturaleza de los hechos. En cuanto a la duración, pueden establecerse compromisos entre los padres y estudiantes que van desde un período hasta un semestre o incluso todo el año; sus revisiones o ajustes deben hacerse cada período en mesas de trabajo que están bajo el control del coordinador de disciplina.

Al respecto, los docentes, directivos y estudiantes de la IEJCG, manifestaron impresiones muy contrastantes que dan cuenta de un notable problema de comunicación, dado que sus percepciones van desde la realización, la inexistencia o la negación de las revisiones de los dispositivos, apreciaciones que se pueden ilustrarse de la siguiente manera:

Posición de los docentes IEJCG:

El educador Fener se cuestiona: “¿Las revisiones? Yo sinceramente nunca... las desconozco. Yo tengo que decir, si en la hoja de vida vamos a registrar que el estudiante tiene un contrato, los estudiantes y lo digo con razón de causa, los estudiantes que han presentado dificultades y que han ido a contrato pedagógico, las hojas de vida normalmente se desaparecen; entonces, los maestros nos hemos quedado maniatados porque aplicando el debido proceso no lo podemos hacer, porque tenemos que comprobar que el muchacho ha cometido una falta gravísima”, (Entrevista 02, docentes: 30/10/2012); la docente Lina María, niega dichos ajustes y revisión: “No, nada. Eso no está ni planeado ni nada, incluso, si lo tienen, los mismos coordinadores tratan de esconderlo” (Entrevista 07, Docentes: 13/11/2012); y

La educadora Luz Adriana (IEJCG), se pronuncia de manera positiva: “y los directivos están pendientes de que uno siempre haga los procesos adecuados, cuando de pronto no se hace un proceso adecuado, entonces se hace un llamado de atención para los profesores implicados y todas las personas implicadas... En la institución no se planean ajustes y se mira muy poco lo de los seguimientos; no hay como una regla fija

para todos los casos, es dependiendo como la dinámica del proceso, así se plantean y programan” (Entrevista 01, docentes: 13/11/2012).

Posición de los estudiantes de la IEJCG:

Andrés del grado 10º manifestó no tener claridad: “no, no me queda claro y no sé al respecto; pienso que eso le corresponde a los directivos de la institución. Sí le corresponde a los estudiantes saber sobre ello, pero, esto le compete a los coordinadores informarlo; tampoco conozco sus impactos” (Entrevista 01, estudiantes: 16/11/2012); el joven Jonathan reconoció saber sobre este tópico: “lo informan cada período a los padres de familia en la entrega de notas y al finalizar el año los directivos les comunican al alumno y su acudiente si tiene cupo o no y fue excluido al no cumplir con el contrato” (Entrevista 5, estudiantes: 16/12/2013); y tenemos las apreciaciones del estudiante Christian, quien es puntual: “bueno, antes yo sí sabía que se realizaban e incluso cuando el comportamiento era calificable como una área, ahí nos evaluaban eso y ya se ha perdido. Ahora no se hacen informes ni mensuales ni se tienen en cuenta” (Entrevista 08, estudiantes: 18/11/2012);

Posición de los directivos docentes IEJCG:

Los coordinadores Joel y Yully, al contrario de los docentes y los estudiantes, indicaron lo siguiente: “estas revisiones y ajustes se hacen así: del Manual cada año con la participación de los docentes, representantes de grupo, padres de familia e integrantes del Consejo Directivo; mediante citación previa a mesas de trabajo; de ellas se elaboraron unas relatorías, las cuales, se socializan y someten a aprobación de la asamblea, para luego ser llevadas a los consejos (académico y directivo) para su posterior aprobación y divulgación.

Ahora, en cuanto a los contratos pedagógicos se hace cada período, cuando sea necesario o en caso de violación del mismo contrato” (Entrevistas 01 y 02, Directivos: 26-28/11/2012). Vale advertir, que ninguno de los dos coordinadores hizo referencia a formato o documento de registro de sistematización de estas revisiones o la valoración de sus impactos, como los medios y momentos en que las comunican a la comunidad educativa.

A partir de este momento abordaremos el último componente de la categoría: la *Idea o imagen de los dispositivos*. Le hemos dado un espacio mayor por cuanto en el proceso de rotulación y etiquetamiento pudimos apreciar varias denominaciones muy recurrentes con las cuales los entrevistados se referían a estos dispositivos, ya fuese como “arma”, “policía” “objeto de miedo y temor”, “herramienta”, “carta, norte o guía”, “mecanismo”, “decálogo”, entre otros. Las frecuencias y convergencias apreciadas entre los actores terminaron sugiriendo unas concepciones asumidas por parte de los docentes, directivos y estudiantes.

En sus respuestas hallamos referencias que nos mostraron los visos de legalidad del Manual y del Contrato, como los imaginarios que ellos comportan, muchos de los cuales estaban signados por el respeto, el miedo, la indiferencia, el bochorno y la vergüenza, entre otros. Lo que nos suscitó la manera cómo eran vistos o percibidos en la escuela, cuál era la utilidad e importancia asignadas al Manual y al Contrato pedagógico por parte de los actores educativos. También, pudimos apreciar una queja por parte de los docentes sobre

los efectos de la visión posmodernista de la convivencia y concluimos con un cuadro sintético que reúne las visiones sobre estos dispositivos. La cual puede apreciarse en la tabla N° 2, denominada *Idea o imagen de los dispositivos* (p.155).

Al referirnos a los factores por las cuales asumimos la *idea o imagen de dispositivo*, es necesario precisar que *éste fue implementado como un mecanismo para disminuir el conflicto y lograr la convivencia en la escuela*; puesto que este factor a finales de la década del ochenta y comienzos del noventa la había trascendido cuando rebasó las fronteras del barrio y de la cuadra. Por consiguiente, en las entrevistas pudimos inferir que los docentes, los directivos y los estudiantes confluyen casi de manera unánime en una situación no tan extraña pero que se ha vuelto preocupante: *en la escuela no “vivimos” la norma entendida como una “práctica” de vida (ético-política), no tenemos una comprensión objetiva de su sentido y significado. De ahí que el Manual y el contrato sean idealizados y aplicados bajo dos perspectivas: una de carácter procedimental: un regulador de acciones o controlador de rutinas, con un matiz punitivo o de “arma”, y otra de índole, normativo: de carácter legal.*

Para empezar, consideramos los motivos por los cuáles es importante para el trabajo la Idea de dispositivo en relación con las concepciones que del Manual tienen los entrevistados: primero, diremos que es el resultado de contrastar los conceptos y preocupaciones que fueron observados en el “*decir sin decirlo*” de los respondientes.

Además, la hemos acompañado de elementos que iremos introduciendo en un orden secuencial más que causal, también, abordaremos las referencias encontradas sobre la forma como es visto y aplicado el Manual en sus dos perspectivas que, de hecho, tienen como función *contribuir a la descripción de por qué en la escuela, a pesar de la existencia de los dispositivos, no vivimos la norma entendida como una práctica de vida*. Afirmación que involucra de manera inherente aspectos relacionados directamente con la ética, el campo político y antropológico y la noción estética de la persona, en su orden serían: lo volitivo o el querer, el poder y el estado de goce o plenitud.

Afirmamos que el Manual fue implementado para reducir el conflicto y lograr la convivencia en la escuela. Al respecto, es bueno referenciar los planteamientos de Elizabeth Castillo Guzmán (2003), quien nos ilustró sobre la manera como la escuela produce su cultura particular y sus relaciones, así como sus conflictos. Enfatiza en que una de las teorías que le ha permitido comprender esta dinámica de la institución educativa es la de la micropolítica escolar de Hoyle (1982), que es considerada como el conjunto de estrategias y recursos de autoridad e influencia utilizados por un individuo o grupo, en un contexto organizativo específico, para procurar la satisfacción de sus intereses. A partir de esta postura, se entiende que el disenso está en la base del desarrollo normal de la institución educativa, reconociendo con esto *el conflicto* como forma de intercambio micro político en ella. La perspectiva micropolítica contempla, de acuerdo con esta misma autora, las tendencias de dominación y control, así como las de oposición y resistencia presentes en las relaciones intraescolares (p. 33).

Además, “si se continúa con la idea de entender el dispositivo como fenómeno donde figuran tramas de relación entre uno y otro individuo, podemos orientar la discusión hacia entender que el manual ha sido desde su concepción, en tanto reglamento, un dispositivo que describe la *figuración* de relaciones desiguales entre unos individuos que en él se posicionan, manifiestan pluralidades y establecen jerarquías e interdependencias” (Valencia, 2006, p.122); de esta manera, se puede comprender el ideal que la escuela ha tenido acerca del manual; aunque no se manifieste significativamente en los datos de las entrevistas de una de las instituciones investigadas, el conocimiento legal de su irrupción, todos los entrevistados, en menor o en mayor cuantía, dejan ver cómo este dispositivo es generador de concepciones y prácticas de lo que se vive a diario en el contexto educativo.

Ahora, si se toma como punto de partida la perspectiva legal, *el “Manual” es considerado como una norma establecida para toda la escuela* en la cual “*se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes*” (MEN, Ley 115/94: art., 87), cuyo fundamento esencial es contribuir al logro de una sana convivencia, establecer el orden, el respeto y lograr la armonía institucional. Todo esto se pretende alcanzar sobre la base de su construcción colectiva: pues tiene el cometido de realizarse con la participación de toda la comunidad educativa. De ahí que el estudiante “*debe*” aprender a “*tomar conciencia*”. Aunque en la realidad la toma de conciencia implica para el estudiante un tránsito entre el “*querer*”, el “*poder*” y la “*plenitud*” o “*goce*”, aspectos que actualmente no se dan ni se logran a cabalidad en la escuela, independiente de sus características particulares y de su naturaleza misional.

Cabe señalar, también, que los aportes de los entrevistados como la situación misma que vive el país se compaginan y permiten inferir sin duda alguna que los niveles de legalidad no incrementan recíprocamente los niveles de legitimidad y aceptación de una medida o disposición gubernamental. Empero, los directivos, docentes y alumnos en su mayoría no vacilaron en afirmar que “siempre” desde el añorado “reglamento” hasta el Manual de Convivencia *se ha necesitado un mecanismo de control que ayude a frenar la indisciplina y mejorar los problemas de convivencia institucional*. Además, enfatizaron que sin este mecanismo, sin recurrir a su figura o idealización, la vida institucional sería un caos porque cada quien haría su voluntad y no se “sometería” a la normatividad y las condiciones de la escuela.

Lo anterior, nos concita a mencionar la permanencia de los problemas de convivencia en la escuela y su trascendencia hacia el “afuera”, como bien nos lo recuerda la Educadora Beatriz (IEJCG), al referirse a los incidentes de diversa índole y donde es pertinente mencionar los que fueron provocados o tuvieron su origen en las disputas por novias:

“desde hace unos diez o trece años, si mal no recuerdo, las niñas eran novias de alumnos que pertenecían a otras instituciones y como nosotros tenemos aquí una cantidad de “sardinos”, cuando los otros venían a buscarlas, esto generaba el conflicto con dichos alumnos; terminando en una zambra... ¡de Padre y Señor mío! En la

cual intervenían familiares y extraños y, de hecho, debiendo nosotros llamar a la policía, privilegio que tenemos al estar ubicada a menos de una cuadra del colegio” (Entrevista 4, 16/11/12).

Vale ilustrar aquí la confluencia del Manual con el aspecto legal recurriendo a la concepción que sobre éste tiene el directivo-docente Joel (coordinador, IEJCG), quien cree: *“que el manual de Convivencia es un decálogo útil solamente para recoger las evidencias de las faltas cometidas por los alumnos, las cuales simplemente “nutren” sus hojas de vida y nada más”* (Entrevista: 01, 26/11/2012). Por su parte, Luz Dary coordinadora (IESFA), considera que el manual de convivencia *“es el norte, el punto de partida y el punto de llegada en las instituciones educativas”*, a su vez, considera *“que es útil porque la escuela es un espacio para convivir, para crecer como seres humanos, para conocer nuestros deberes y derechos y sobre todo aprender hasta dónde llegan los límites de uno como ser humano y hasta dónde empiezan los del otro”* (Entrevista: 10, 29/11/12).

El Manual de Convivencia es considerado como el medio “recolector” de evidencias de las transgresiones hechas por los estudiantes, y así puede aplicárseles posteriormente el “debido proceso”; éste es la formalización *in extremis* de un “rito de actuación” (contrato pedagógico) que pretende “primordialmente” la recuperación del alumno antes que su posible exclusión del servicio educativo. Ciertamente, también, que de este proceso se

“sustraer” por competencia a los docentes, recayendo esta responsabilidad en el Consejo Directivo y el rector como fallador último.

Esto ha permitido asumir como verdad casi única en el imaginario de los docentes, los padres y los estudiantes que sin el visto de legalidad asignado al Manual de convivencia las instituciones no podrían funcionar. Es decir, la escuela no sería capaz de sobreponerse cotidianamente sin un manual de normas, sin una carta o un reglamento donde los estudiantes deban atender a esos deberes, a esos derechos con un criterio claro. Además, muchos de los entrevistados –incluso estudiantes- no reconocieron que un estudiante tenga la capacidad y pueda estar dispuesto a trabajar sin normas, pues consideran que siempre tienen que arrancar de las normas, de su peso e incidencia, porque ellas comienzan desde la casa.

También, porque el Manual de Convivencia ha sido revestido con un “aura” constitucional y es considerado la “carta de navegación” que tiene la institución para saber qué se puede hacer y qué no se puede hacer; qué nos caracteriza y qué somos. Una buena ilustración de la concepción de legalidad en los alumnos puede apreciarse en los conceptos de tres estudiantes, los cuales citaremos encadenados por su pertinencia:

“Para que de todas maneras los alumnos se den cuenta que hay leyes, que uno debe cumplir con unas normas que le exige el Manual”; “para ver las leyes que hemos de acatar y que debemos de cumplir, porque si esto no lo cumplimos y no lo respetamos, no habría nada, no se lograría nada en cuestión de convivencia del colegio”; “el manual de convivencia sirve en la institución para dar un buen funcionamiento a nivel disciplinario y a nivel académico, porque yo pienso que sin normas nosotros como estudiantes no podríamos cumplir como las funciones a las que nosotros venimos al colegio”. (Sandra Yulieth, entrevista 6: 19/11/2012; Marilyn, entrevista 9: 23/11/2012 y Katherine, entrevista, 6:22/11/12), respectivamente.

El planteamiento anterior fue sostenido por los actores educativos (entrevistados) sobre la base de que en la escuela se trabaja con adolescentes y ellos tienen muchas variaciones en la parte de su personalidad y es también un personal masivo. Igualmente, que el Manual y el Contrato pedagógico son considerados *una muy buena herramienta o un “arma” para regular comportamientos, llegar a consensos y concertar la sana convivencia*, como bien lo afirmó el educador Luis Ángel (IEJCG): *“pues yo lo valoro mucho porque ese contrato pedagógico es un arma que nosotros tenemos, arma entre comillas para mejorar la calidad de educación, porque sin ese contrato nosotros no*

tenemos como presionar a los estudiantes y padres de familia para que estén pendientes de sus hijos” (Entrevista 3, 18/11/2012).

Sucede que en la I.E San Francisco de Asís, al Contrato Pedagógico no se le ha dado la misma importancia, a pesar de que buena parte de los entrevistados reconocieron que existen dificultades en la convivencia; al preguntarle a la coordinadora Luz Dary, esto afirmó: “yo no creo mucho en los contratos pedagógicos, no me gusta repartir eso como pan caliente, cuando los he tenido que usar deben estar acompañados de unos procesos que tienen que ver con formación humana, *el contrato como letra muerta no me parece*, creo que no valida procesos institucionales, el Manual de convivencia sí” (Entrevista 10, docentes: 29/11/12).

El viso de legalidad fue cuestionado por el docente Miguel Ángel (IEJCG), quien afirmó: “*que es más una construcción ‘individual’ avalada por un colectivo de docentes y padres de familia en sesiones de gran brevedad, también, que así mismo son las reuniones que se programan para su respectiva reforma o ajustes; no reconoce su construcción porque no participó directamente en una sola de ellas. En esto, el plantel falta porque año tras año se debe evaluar, a pesar de que hicieron unos ajustes minuciosos, de nada sirve que esté muy bonito en el sistema, que funcione como una carta de presentación dentro de todo lo que corresponde al colegio: pero, hay que darlo a conocer al iniciar el año, en el transcurso de éste y entregárselo al estudiante que llegue a la institución* (Entrevista 9,

24/11/2012). Además, el educador nos recordó que no hay un modelo esquemático ni representativo a escala nacional, pues sus derroteros están contenidos en el Decreto 1860 (MEN, 1994, art., 17).

El carácter de legalidad revestido al Manual de convivencia para indicar que su sentido y significado están en sujeción a su poder disciplinante, al nivel de orden que permite alcanzar en las rutinas cotidianas y al logro aproximado de la convivencia como manifestación objetiva de la vida escolar. Habría que decir, también, que su poder disciplinante tiene como objeto regular las rutinas y costumbres de actuación de los estudiantes en sus interacciones, además, que su figura omnipresente media –para bien o para mal– en la presencia de los problemas de convivencia y determina cuándo y por qué razones someter a los estudiantes a ritos de actuación (contratos o actas voluntarias) con la finalidad de mejorar su compromiso actitudinal y académico e incrementar el acompañamiento de sus padres o acudientes.

Se traen a colación las percepciones que sobre la noción de legalidad se hallaron en las entrevistas realizadas a los estudiantes del grado décimo de las dos instituciones, centros de la investigación: La alumna Marilyn (IEJCG), expresa lo siguiente: *“yo le doy un valor positivo porque ahí se encuentran las leyes y uno le tiene miedo y respeto a que le hagan a uno un seguimiento de esos que luego se va a la hoja de vida”* (Entrevista 9: 23/11/2012). En esta misma línea se manifestaron varios de los estudiantes entrevistados; de forma

complementaria, para apreciar el “temor” generado por el viso de “legalidad” asignado al Manual, vale citar la mención que hizo la estudiante Laura María, cuando planteó: *“A mí me parece que sí sirve, sirve para cambiar conductas y en ocasiones se puede tornar miedoso; para que los estudiantes sigan o sea, cambien su camino y miren hacia delante, cambien sus conductas, pero se tiene como un policía”* (Entrevista 3: 16/11/2012).

El alumno Johan Sebastián (IESFA), manifestó que: “la existencia del manual y los Contratos Pedagógicos son los adecuados para la institución” (Entrevista 3, docentes: 22/11/12); reafirmando que la presencia de estos dos mecanismos son eficaces dentro del sistema institucional. Por su parte, Andrea, de la misma institución, expresó: “sí es mejor tener el Manual de convivencia porque sí controla más a los estudiantes, los padres tienen más presente la disciplina de sus hijos y ellos pueden participar también en la elaboración del Manual de convivencia” (Entrevista: 6, 22/11/12). Lo anterior demuestra que en ambas instituciones los jóvenes reconocieron la presencia de la norma y su carácter de legalidad, además, señalaron que la presencia de estos dispositivos contribuye al control y a la disciplina de los planteles educativos.

Empero, hay apreciaciones de estudiantes entrevistados con percepciones diferentes sobre el Manual según el viso de legalidad descrito e incluso, *no ven en él temor alguno o figura policiva*, más bien, lo asumen con cierta normalidad y otros ni siquiera le temen ni lo respetan. Aquí tenemos las apreciaciones de la alumna Laura María (IEJCG): “*muchas*

veces el Manual o el Contrato Pedagógico, en los muchachos que están acostumbrados a pasar por él, no le tienen tanto miedo porque saben que no los van a sacar del colegio, ‘se lo pasan por la galleta’, pero, por ejemplo, cuando se lo hacen a un estudiante por primera vez, éste sí se lo toma muy en serio, pero como dije antes, debe ser mejorado para que definitivamente el estudiante se vaya del plantel, no haya tanto trámite y no se relaje con eso” (Entrevista 4, estudiantes: 16/11/2012). Al mismo tiempo, la estudiante Sandra Yulieth (IEJCG) es tajante al afirmar lo siguiente: *“a mí...para mí no me regula en ningún momento y a veces me parece algo inútil, que no sirve para nada”* (Entrevista 6, estudiantes: 19/12/2012).

Contraponemos la idea o imagen que se le atribuye al Manual como *un regulador de acciones o controlador de rutinas de los estudiantes*, aspecto que se evidencia en los entrevistados cuando expresan diversas apreciaciones sobre la emergencia del Manual de convivencia: para unos aparece como una solicitud o encargo hecho al MEN con el objeto de generar un documento que contenga y defina los derechos y obligaciones de los estudiantes. Del cual, precisan, *no ha adquirido el matiz de herramienta pedagógica* que a partir de la Ley 115/1994, regula los espacios y actuaciones disciplinarias de la vida escolar. Otros, en cambio, dicen que surgió a raíz de los problemas que se estaban presentando entre los estudiantes en el aspecto comportamental y académico, debido a que se relajaban demasiado y eso conllevó a que muchos tuvieran grandes dificultades. Ahora bien, ellos consideran como *“necesarios” al Manual y al Contrato porque ayudan a regular*

y lograr un buen ambiente de trabajo, los compromete en el cumplimiento de las normas establecidas en la escuela”.

Vale incluir el concepto de varios estudiantes, docentes y directivos de ambas instituciones. En cuanto a los alumnos, el joven Jonathan Bustamante (IEJCG), consideró que: *“el Manual es bueno, sí sirve y es muy necesario porque sin él no habría mucho orden y disciplina en las clases y en el colegio”* (Entrevista 5, estudiantes:16/12/2012). En esta misma línea registramos el punto de vista del estudiante Johan Montoya (IEJCG), quien expresó: *“que el Manual a veces sí sirve porque algunos profesores sí lo hacen cumplir muy bien; no estoy diciendo que sean estrictos y que vuelvan el colegio como un militar, sino que lo hagan cumplir en caso de que algún estudiante se sobrepase mucho. Y algunas veces no sirve, porque hay profesores que son muy permisivos y dejan que algunos alumnos se tomen la clase como una charla, que manipulen todo; eso no se puede permitir porque la clase no va a ser algo para aprender sino una charla”* (Entrevista 10, estudiantes: 20/11/2012).

Por su parte, en el contexto de la IESFA., el alumno Jefferson rescató que el Manual es apropiado: *“para tener una convivencia mejor, porque con el manual de convivencia aprendemos cómo convivir con otras personas”* (Entrevista 1, estudiantes: 22-11-12); en cambio, Brayan reafirmó: *“que el manual de convivencia es útil para un colegio cuando se le sabe dar el adecuado manejo, yo he estado visitando unas instituciones educativas en*

unas reuniones con líderes de colegios en donde uno ve que efectivamente no hay o hay un manual de convivencia, pero en realidad no lo saben aplicar, porque hacen todo o siguen el proceso dándole como una menor importancia al Manual de Convivencia, a su criterio; lo hacen los directivos o la persona que está llevando el caso y no de acuerdo con lo que dice el manual de convivencia” (Entrevista 5, estudiantes: 22-11-12). En esta última respuesta queda evidenciada la manera como las instituciones se empoderan de las normas, a veces, obedeciendo a criterios que no están contemplados en el Manual escolar.

El enfoque que planteó sobre el Manual de Convivencia la alumna Karym Giselle (IEJCG), donde alude a su importancia y efectividad: *“es bueno y necesario para intervenir en todas las acciones que puedan ser de una injusticia, tanto buenas como malas, tener lo que nos merecemos justamente, es decir, podemos entrar y referirnos al Manual de Convivencia como lo que nos va a defender o va a ser utilizando en nuestra contra”* (Entrevista 2, estudiantes: 16/12/2012). Y para complementar la “mirada” del Manual desde su función de controlador de rutinas o de acciones, incluimos el parecer del alumno Johan (IEJCG), quien la valora: *“porque nos impone reglas que debemos cumplir, para mejorar y convivir bien. En él miramos qué derechos tenemos y cómo obrar frente a un problema”* (Entrevista 10, estudiantes: 20/11/2012).

En este momento registramos las perspectivas de los docentes y los directivos con relación a la función controladora de rutinas y de acciones con la cual se tiene revestido al

Manual de Convivencia, puesto que nos permite afianzar esta postura. Por tanto, referenciaremos al educador Efraín Alberto (IEJCG), quien consideró: “que el *dispositivo posee gran eficiencia para promover la armonía en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa. Sirve como instrumento para generar regulación y control*”

(Entrevista 8, docentes: 13/11(2012). De otro lado, la coordinadora Yully Waldo (IEJCG), indicó que el Manual de Convivencia: “*sirve para establecer el orden y respeto entre los estudiantes y demás integrantes de la comunidad*” (Entrevista 2, directivos: 28/11/2012).

Entre los directivos docentes (IEJCG) no hay una convergencia al respecto. Pues, pudo apreciarse que la trascendencia e impacto del Manual de Convivencia son diferentes para el coordinador Joel Sanoni (8 años en el plantel, graduado en psicología), quien es el encargado de elaborar, hacer seguimiento y soportar los Contratos Pedagógicos antes de ser pasados al Comité de Convivencia y al rector. Su concepto es interesante: “*creo que sería igual con manual o sin manual; para los estudiantes no representa absolutamente nada, se hace necesario que el docente busque otros mecanismos pedagógicos que permitan que el estudiante entienda la importancia de una verdadera convivencia escolar por convicción y no porque lo dice un documento* (Entrevista 1, directivos: 26/11/ 2012).

En la IESFA la rectora, Flor Deisy, manifestó: “sin el manual, es que hombre, no es que haya manual o manual, es que hayan unas diez (normas) más claras o cincuenta muy enredadas, sin mucho proceso, o sea, en cualquier sociedad, pues en las películas que uno

ve, por tanto, necesitamos normas, ahora qué tan complicadas sean, qué tanto proceso necesitemos para que un muchacho entienda que su deber es respetar, que él mismo se tiene que respetar, eso ya es mucho cuento, es decir, no es que no exista el Manual, ya usted que llame manual cincuenta normas muy complicadas con mucho proceso, mucho formalismo o diez normas muy claras que deben cumplir” (Entrevista 01, directivos: 05-12-12).

Además, con los elementos analizados se puede afirmar que para la mayoría de docentes y directivos de ambas instituciones la existencia del manual es importante, pero, no es tan trascendental para la totalidad de los estudiantes en cuanto a la construcción de la convivencia o para la aprehensión de las normas por parte de los estudiantes.

Y entre los docentes entrevistados se pudo apreciar de manera reiterada la alusión sobre el efecto posmodernista que han tenido en las dos últimas décadas las posiciones y los manejos que sobre la convivencia y el conflicto escolar se han implementado por parte de los docentes y pedagogos desde disciplinas como la psicología. Por tanto, el coordinador Joel (IEJCG) mantiene su coherencia bajo esta línea, porque cuando se le preguntó si creía que existía diferencia entre la convivencia de la institución en el pasado y en la actualidad, si es posible antes y después del Manual, nos respondió lo siguiente:

“Creo que existe una gran diferencia antes del Manual y después de éste, aunque también creo que con Manual y sin él, el comportamiento de alumnos y comunidad educativa sería igual; considero que el Manual de convivencia no representa para el

estudiante ni para el padre de familia actual un instrumento de control que permita mejorar la convivencia escolar. Creo que nuestra sociedad con todo su potencial mercantilista y música importada con mensajes de irrespeto por el otro, está haciendo mejor su papel” (Entrevista 01, directivos: 26/11/2012).

La siguiente tabla recrea una ilustración consolidada de la idea o imagen que tanto los directivos, los docentes y los estudiantes tienen del Manual de Convivencia y del Contrato Pedagógico.

Tabla N° 3: Idea o imagen de dispositivo.

N°	Dispositivo	Idea o imagen	Alcance
1	Manual de convivencia Escolar	Mecanismo	<i>Para disminuir el conflicto y lograr la convivencia en la escuela.</i>
		Perspectiva legal	<i>Norma establecida para toda la escuela, en ella se definen los derechos y obligaciones de los estudiantes.</i>
		Decálogo	<i>Útil solamente para recoger las evidencias de las faltas cometidas por los alumnos, las cuales simplemente “nutren” sus hojas de vida y nada más.</i>
		El norte	<i>El punto de partida y el punto de llegada en las instituciones educativas.</i>
		El medio	<i>“recolector” de evidencias de las transgresiones hechas de los alumnos.</i>
		“Aura” constitucional o Carta de navegación	<i>Que tiene la institución para saber qué se puede hacer y qué no se puede hacer</i>
2		Un policía	<i>Los muchachos le temen, les genera miedo y controla sus comportamientos.</i>
		Construcción ‘individual’	<i>Avalada por un colectivo de docentes y padres de familia en sesiones de gran brevedad</i>
		Herramienta	<i>Sin matiz pedagógica que a partir de la Ley 115/1994, regula los espacios y actuaciones disciplinarias.</i>
		Inútil	<i>No regula ni controla nada.</i>
	Contrato Pedagógico.	Formalizador	<i>in extremis de un “rito de actuación”.</i>
		Herramienta o un “arma”	<i>Mejorar la calidad de la educación, regular comportamientos y llegar a consensos, sana convivencia.</i>
		Pan caliente.	<i>Se lo hacen a cualquiera, por cualquier cosa.</i>
		Letra muerta	<i>No funciona, no opera.</i>

Hemos descrito hasta aquí una relación sobre las posturas de los entrevistados que nos permitieron inferir por qué el Manual de Convivencia es ideado o comporta diversas imágenes entre los actores educativos, todas ellas bajo las perspectivas de carácter procedimental: como un regulador de acciones o controlador de rutinas, y de índole normativo: de carácter legal; aplicaciones que pueden ser mal empleadas o incomprendidas e inciden para que no sea asumido o se piense bajo la óptica de una “práctica” de vida (ético-política) en la escuela y por parte de la sociedad colombiana; lo que posiblemente nos permitirá vivir la norma con una comprensión objetiva de su sentido y significado, es decir, bajo la dimensión del autorregulamiento y control personal.

5.5. El Manual, entre el rechazo y la necesidad.

“El sentido pedagógico del Manual de Convivencia está dado no solo porque permite dar cuenta de cómo se entiende la escuela, cómo dialoga sobre sus problemas, sino, que busca hasta dónde sea posible: acordar otras formas de corregir y de mejorar la persona del estudiante sin excluirlo” (Coré Betel, Alexander, 2013).

Revisado el material empírico pudimos establecer que entre los estudiantes y los educadores hay casi un equilibrio en cuanto a la aceptación y rechazo del Manual de Convivencia, si bien, unos docentes lo quieren preservar y lo consideran vital para ejercer su labor, otros en cambio, con visiones más posmodernistas plantean que no es vital para la

vida escolar: “*el tipo de estudiantes que tenemos en el aula no requiere de estos dispositivos*”, manifestaron. De otra forma, muchos estudiantes creen que sin un manual de convivencia no pueden estudiar, aducen no ser capaz de autorregularse y no ven viable a la escuela sin este mecanismo, creen que ella se volvería un caos y a sus padres les daría temor enviarlos a estudiar en un ambiente con esas condiciones. También, los directivos están divididos, puesto que para muchos coordinadores El Manual no tiene real incidencia y es un recolector de faltas para la hoja de vida, para otros, sí cumple una función reguladora y tiene la capacidad de controlar a los estudiantes.

En cuanto a su figura y función de estrategia de convivencia colectiva, puede afirmarse la existencia de un rechazo por parte de ciertos docentes y estudiantes. Primero, porque para muchos no cumple con su sentido e intención, y segundo, porque su fuerza y poder condicionador lo sienten, lo perciben y lo sufren tanto los estudiantes como los educadores y directivos: el manual hace, pone y exige acciones, acciones que quitan tiempo, demandan papeleo y comprometen criterios de autoridad, factores que en la práctica no gustan y generan indisposición por parte de los docentes.

Del mismo modo, fueron innegables y frecuentes las percepciones de los entrevistados referentes al “*rechazo*” que estos mecanismos generan en la mayoría de los estudiantes. El otro “rechazo” se fundamenta en la fuerza con la cual “condiciona” al otro, su capacidad para inhibirlo o disuadirlo a que actúe de equis o tal manera. El rechazo tiene que ver en la forma en que yo condiciono al otro; es decir, si el otro dice yo no quiero hacer las cosas para que me metan en ese ritual, es porque ya el manual tiene un efecto y está

condicionando. ¿Cuál efecto? Está haciendo que el otro se prevenga de cometer ciertas acciones porque lo meten en una lógica aburridora, cansona, del manual de convivencia, poquito tal vez, pero es efecto; en ese sentido entonces.

En función de lo anterior la categoría se desarrollará en cuatro momentos: el primero, se hará una breve ambientación teórica en lo referente al conflicto escolar y la “aparente” idea de una escuela inmóvil que realmente lo está padeciendo; el segundo momento está dirigido a la preocupación latente de las comunidades educativas frente a la inaplicabilidad y falta de rigor de los dispositivos por parte de los docentes y la gestión directiva: omisiones que atentan con “diluir” su sentido; el tercer momento nos conduce a la manera como los entrevistados se refieren a la “*precarización*” de los procesos democráticos en la elaboración o construcción del dispositivo: legitimación y legalización.

En el cuarto momento: relacionaremos elementos a través de los cuales el manual es un estrategia de convivencia pedagógica y una necesidad legal, dada la manera como la jurisprudencia irrumpe en la escuela, aspecto que se matizará con aportes empíricos y referentes teóricos, también, con soportes tomados de fallos de tutela y jurisprudencias de la Corte Constitucional y los conceptos de abogadas supervisoras del programa “Escuelas para la vida” de Edúcame.

Planteamos que uno de los elementos consustanciales de la escuela, su rasgo distintivo, era la presencia y vigencia del “conflicto”; comprendido éste dentro de los

marcos “naturales” en los cuales tenían ocurrencia –desde tiempos pretéritos– las relaciones e interacciones entre los estudiantes. Empero, también enfatizamos que los cambios actuales de la educación se han acentuado a través del tiempo tanto en los contextos como en las personas y que la “escuela” *pareciera ser que sigue ahí: impertérrita, cuasi inmóvil, con sus mismos dispositivos, currículos, estrategias y rutinas:* intentando –como bien lo dice Savater- “educar” sujetos que habitan otros mundos y porfiando en hacer significativos unos contenidos que no contribuyen para nada en la búsqueda de respuestas a las preguntas que se plantean los estudiantes en la actualidad.

Por tanto, estos contextos y estas personas tienen en crisis a la escuela moderna, aquella que Francisco Ferrer Guardia promulgaba, cuya misión consistía en que los niños y las niñas llegasen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. “Para algunos la escuela moderna garantizó la estratificación social, puesto que puso en marcha tanto el ideal de igualdad de posibilidades como la meritocracia para la competencia y el progreso individual, construyendo y legitimando estamentos y diferencias sociales (...) La escuela se encargó de la formación masiva de los sujetos modernos” (Ariza, 2006, p. 31).

Las concepciones de convivencia que se aprenden dentro de los espacios educativos son determinantes en el individuo y se reflejan directamente en las formas como éste accede al ejercicio de la ciudadanía. Esta afirmación, sugiere los siguientes

cuestionamientos: cómo la escuela colombiana debe asumir el reto de enseñar y practicar los principios de la convivencia y la democracia, para que los sujetos que allí se forman sean capaces de asumir su ciudadanía en una sociedad moderna; cómo la escuela contribuye a la formación de ciudadanos que se avienen a las normas, y por ende, al orden social.

En la crisis de escuela moderna, la cuestión pedagógica, es decir la transmisión del sentido, fue abordada por Jean Carles Mélich, planteando que si la modernidad es un “mundo incierto” lo es porque las instituciones que tradicionalmente eran encargadas de transmitir el sentido, esto es, las referencias compartidas (familia y escuela) no poseen hoy en día mecanismos para ejercer su función. Afirmaba que los hombres y las mujeres no encuentran “puntos de referencia” mínimamente estables portadores de sentido para ubicarse cordialmente en su mundo (Mélich, 2002, p. 29). Por consiguiente, ha sido primordial para nuestro trabajo indagar por los dispositivos que utiliza la escuela para minimizar el conflicto y armonizar las relaciones, cuáles son sus efectos dentro de las prácticas de convivencia de las dos instituciones educativas investigadas.

Fue una tarea de nuestra investigación ir señalando cómo la escuela a través de los años se ha transformado en el espacio que hoy conocemos en la sociedad moderna, una escuela que atiende a un sinnúmero de demandas del Estado, un espacio que no ha sido ajeno al conflicto, y mucho menos, a sus consecuencias; una escuela que produce efectos,

como lo plantean Baudelot y Leclercq en su libro: Los efectos de la Educación. “En el mismo sentido, es fácil comprobar que ciudadanía, igualdad y riqueza en la actualidad continúan siendo los efectos esperados de la educación. La diferencia radica en que durante el siglo XIX se pensaba que la mera existencia de la escuela garantizaba tales efectos, mientras que actualmente éstos se miden. La idea, sin embargo, es idéntica: la escuela es una causa que produce efectos” (Echeverry, 2008).

Según lo anterior, los manuales de convivencia son dispositivos escolares que producen efectos, los que a partir de este momento empezaremos a enunciar y a describir, basados en las entrevistas y en cómo los entrevistados dejan entrever o insinúan que parte de dichos efectos se ven reflejados en las convergencias y contradicciones de las lógicas constitucionales y los objetivos institucionales de los Manuales de convivencia y los Contratos pedagógicos. Aunaremos a éste propósito, el apoyo de ciertos aportes teóricos para lograr una interpretación aproximada e introducir dos elementos que hemos considerado pertinentes para el desarrollo de la categoría, en el orden siguiente:

inaplicabilidad y falta de rigor de los dispositivos, y la jurisprudencia irrumpe en la escuela.

De manera vertiginosa los dispositivos han cambiado para bien y para mal. Valga aquí preguntarnos: ¿por qué antes no se necesitaba el Manual de Convivencia? ¿Es éste un paliativo que ha adquirido matices judiciales y penales hoy en día? Las respuestas pueden

ser diversas, tantas, como las que nos pueden brindar las diferentes disciplinas sociales que impeliéramos para respondérselas. Lo cierto es que la escuela actual, en su interior, está en “*desorden*” y su “*preocupación central*” es la clase. Ahora bien, ¿podría asumirse que la emergencia del Manual sería su consecuencia? Lo que sí está latente hoy es la “judicialización” de las prácticas en la vida escolar: irrupción de abogados, recurrencia ante jueces y magistrados buscando resarcir derechos o superar condiciones de envilecimiento personal. Y todo esto, contrae unas convergencias y contradicciones entre las lógicas constitucionales y los objetivos de convivencia del Manual y del Contrato Pedagógico.

La inaplicabilidad y falta de rigor de los dispositivos. Es uno de los dos componente que cobró fuerza al estructurar la categoría porque alude a varios aspectos que fueron consistentes en las percepciones de los entrevistados, entre ellos, a la falta de compromiso por parte de directivos y profesores para su aplicación, a la cuasi privatización de la construcción colectiva del Manual de Convivencia en reuniones “*expres*” que impiden discusiones de fondo sobre los problemas que aquejan a la escuela, “*caricaturizando*” las mesas de trabajo y los ajustes a simples rituales electorales.

Además, al incumplimiento de la normatividad relacionada con los espacios de democratización de la escuela; al divorcio entre legalización y legitimación del Manual; a la incomunicación entre los representantes estudiantiles y los grupos: por falta de sensibilización de la figura, concienciación de sus responsabilidades, apropiación de las

funciones, inexistencia operativa del comité estudiantil e inhabilitación de espacios para ejercer sus funciones. De cada aspecto intentaremos un esbozo breve, que será ilustrado con elementos de las entrevistas.

Atrás categorizamos que el *“Manual hace poco, pero hace”* y que la falta de apropiación del Manual conduce no solamente a su inaplicación sino al estado de latencia en la que queda el Contrato pedagógico como mecanismo subsidiario. De hecho, esto no diluye el sentido y los propósitos del Manual ni mucho menos evita sus efectos porque, *inequívocamente, su no aplicación es el primer efecto real en la educación, el cual se materializa a través del “desorden” cotidiano que genera la imposibilidad de lograr una adecuada convivencia dentro de la escuela.*

Es pertinente señalar que esta inapropiación e inaplicabilidad del Manual de convivencia tiene su fundamento en la precarización de los procesos de participación y democratización escolar, los cuales son exigidos y reglamentados por el MEN. Por tanto, esas falencias en el proceso democratizador de la comunidad educativa evidencian que el dispositivo puede estar legalizado, pero en la práctica, adolece de legitimación que impide su apropiación por parte de los actores escolares: no se ven ni se sienten representados en él (Decreto 1860/1994: art. 14, numerales 2, 6, 7,8).

Referido a este contexto, apreciamos elementos de la inaplicación y carencia de rigor del Manual de convivencia en las palabras de varios entrevistados:

“...el reglamento que me toca imponer es el mío, el cual es a base de notas, pues al menos, yo lo manejo porque lo otro no produce ningún efecto, porque cuando se llega a la parte sancionatoria las directivas no les gusta aplicarlo. Por mi parte casi nunca realizo alguna anotación. Y el nivel de tolerancia y de control de aula de los demás compañeros me es desconocida”, educador Luís (IEJCG) (Entrevista 06, docentes: 26/11/2012);

“...porque no es lo mismo decir el reglamento en una institución pública de carácter oficial a una institución privada donde se cumple con mayor rigor ese reglamento; es más, donde las sanciones que se aplican responden a ese manual y de pronto hay menos posibilidad de que el estudiante cometa el error y siempre estar pendiente de no incumplir las normas; es necesario encontrar directivos que lo apliquen, porque si no será otra cosa, otro reglamento más que tiene la gente para poderlo violar. Para mí no es útil en mi labor y la formación”, educador Miguel Ángel (IEJCG), (Entrevista 09, docentes: 24/11/2012);

“Me parece que hay profesores que no tienen autoridad con los alumnos, y los alumnos que son como más... vivos, que se

aprovechan de esta situación y se aprovechan de ellos. Hay que poner más atención en eso y que los profesores traten de tener mayor autoridad con sus estudiantes, claro está, que esto no ocurre con todos los profesores, hay muchos profesores que tienen autoridad desde el primer momento que se relacionaron con sus alumnos. Los profesores tienen una muy buena convivencia, yo no he presenciado ningún conflicto entre ellos y tampoco entre los directivos”, alumno Cristian (IEJCG), (Entrevista 8, estudiantes: 11/2012);

Más adelante, mencionaremos la irrupción de la jurisprudencia en la escuela, puesto que los jueces y magistrados de la Corte empezaron a corregir los “desbordes” de un mecanismo que quería “abarcarlo todo” e hicieron serias recomendaciones hasta en su proceso de construcción, situación que podemos apreciar así:

“Las expectativas o aspiraciones tienen como instrumento regulador el Manual de Convivencia, cuya legitimidad deviene de ser “aceptado al momento de firmar la correspondiente matrícula” (Ley 115/1994), siendo considerado de naturaleza tripartita, pues de un lado reviste las características propias de un contrato de adhesión; por el otro, constituye las reglas mínimas de convivencia escolar, dentro del ámbito de la autonomía conferida a los centros educativos y, finalmente, es también la expresión de la participación y el pluralismo, debido a que en su diseño concurre toda la comunidad educativa (Corte Constitucional, Sentencia SU-641 de 1998).

Además, los manuales de ‘convivencia’ son una expresión formal de los derechos y obligaciones de los estudiantes, contenido en valores, ideas y deseos de una comunidad educativa que persigue un determinado propósito en la formación escolar de los educandos, son una guía frente a conflictos presentados, por lo que las obligaciones inherentes al mismo se extiende no sólo a los mismos estudiantes sino, como la misma Corte lo ha expresado, a la comunidad académica y docentes (C.C., Sentencia T-694/ 2002).

De ahí que no sea fortuita nuestra aseveración sobre la precarización de los procesos democráticos en la escuela. La experiencia personal y la vivencia de nuestro ejercicio pedagógico, apoyadas en la Corte Constitucional y las percepciones de los entrevistados, nos permitieron afirmar la separación que existe actualmente entre la legalización y la legitimación del Manual de Convivencia, vacío éste, que se evidencia en la falta de apropiación y aplicación del dispositivo por parte de los actores escolares. Sobre este aspecto, los educadores, estudiantes y directivos manifestaron divergentes apreciaciones sobre el particular:

“El manual debe construirse teniendo como referente fundamental la Constitución Política de la Nación, y por tanto presentar una clara coherencia y consistencia con ella. Debe también obedecer a un conjunto de sesiones de trabajo integradas

por el cuerpo docente, el directivo y representantes de los padres de familia, que busquen adaptar el manual al contexto social de la institución. Demanda además un proceso de depuración y reconstrucción por lo menos anual. El manual de la institución parece más una construcción “individual”, profesor Miguel Ángel (IEJCG), (Entrevista 09, docentes: 24/11/2012).

La estudiante Sandra Yulieth (IEJCG): *“pienso que para construir un Manual de Convivencia deberíamos tener participación todos los estudiantes; no debería ser una representación por grupo que es lo que se hace ahora, deberíamos tener derecho a que el representante de grupo esté con nosotros, nos explique qué es lo que se va a hacer, qué se va a aprobar y decidir allá y tener un conocimiento previo de qué es lo que queremos. En cuanto a la construcción del nuestro: creo que, hasta donde tengo conocimiento, salió el representante de grupo y estuvo allá en la elaboración, pero no nos dijeron que se iba a elaborar uno nuevo. Nunca he participado en la elaboración de alguno”* (Entrevista 06, estudiantes: 19/11/2012). Y el coordinador Joel Sanoni Zapata (IEJCG), afirma que: *“se construyó con la participación de toda la comunidad educativa, efectivamente, el nuestro se construyó en mesas de trabajo y tenemos los soportes”* (Entrevista 01, directivos: 26/11/2012).

Por cuanto se enfrentan o contraponen puntos de vista casi o totalmente divergentes por parte de los actores escolares, afirmamos que hay una diferencia muy grande entre legalizar el dispositivo y su posterior legitimación, ésta última, que resulta de un óptimo proceso de democratización y apropiación del Manual de Convivencia, es una instancia sustancial que en las dos instituciones objeto de la investigación no se ve tan clara. Por tanto, se relacionan a continuación posturas de los entrevistados al respecto:

Sobre el proceso democratizador, la alumna Karym Giselle (IEJCG), sostuvo: “sí sé más o menos, el Manual de construirse con todos los miembros, debe haber una participación activa de todos los miembros de la institución; como el Consejo Directivo conformado por el rector, coordinadores, profesores (2) y, sí, me ha tocado ser monitora de grupo en varias ocasiones y cuando hay que tomar una decisión que de pronto no está completamente puesta en el Manual de convivencia, se hace una reunión y todos participamos en ello; (¿Y como representante de grupo, usted trabaja ese tema o decisión con sus compañeros de grupo antes o después de la decisión?) Más que todo yo me entero es después de estar en la reunión y luego de que pasa toda la situación, me refiero al resto del grupo”, (Entrevista 02, estudiantes: /11/2012).

De otro lado, una posición divergente con relación a la forma como se asumen los procesos de democratización en la construcción del Manual de convivencia nos la presenta la estudiante Laura María, quien manifestó: “*realmente no tengo conocimiento como se construyó el de la institución. Sé que se hacen reuniones, no sé si periódicas, mensuales ni*

semestrales, ni nada; eh... no tengo más información. No he participado de estos cambios y las informaciones han sido pocas” (Entrevista 03, estudiantes: 16/11/2012).

En este segundo componente de la categoría abordaremos de forma breve la manera como la *jurisprudencia irrumpe en la escuela*, por cuanto apenas existen solamente dos investigaciones serias y recientes (que ya reseñamos en el marco referencial) desarrolladas por un jurista y una filósofa-abogada y docente. De tal manera, que pretendemos insinuar o mostrar varias de las contrariedades del dispositivo con la ley y la jurisprudencia, denotar la ausencia de cultura constitucional de los docentes y registrar ciertas posturas al respecto emanadas de la Corte Constitucional (positivas o negativas), las percepciones de los entrevistados y funcionarios (abogados) de la Supervisión educativa de Edúcame.

Recordemos que en la última década del siglo pasado los objetos de la acción pedagógica fueron y todavía siguen siendo –parcialmente- los estudiantes, pero ahora, hace presencia en la escuela una simetría donde los objetos han dado un giro y los sujetos de interpelación y confrontación de los alumnos son la escuela misma, los detentadores del poder pedagógico (los maestros), la familia y el Estado. Ellos, alumnos –en su búsqueda de sentidos- están ejerciendo esas acciones porque no admiten los discursos que provienen de la autoridad, aunque éstos sean aupados por los acuerdos tácitos de funcionamiento celebrados entre el Estado y los adultos, quienes avalan de cierta manera la prevalencia del disciplinamiento y el control. Por otra parte, la sociedad y los medios –únicos enunciadore

válidos- enfocan sus cuestionamientos en las acciones peligrosas de los adolescentes - estudiantes y en su posible sanción y, en mucho menor grado, de interpelación por el sentido de la escuela en el momento actual (Giorgi, 2012, p. 128).

Teniendo en la cuenta lo anterior, en el capítulo de la emergencia recurrimos a los planteamientos hechos por la investigadora Pabón (2007), para ilustrar la acción de los jueces y la Corte e indicar los ámbitos donde más han tenido que intervenir debido a las prescripciones del dispositivo en la escuela; siendo aquellos actos individuales o conductas de los estudiantes que devienen en faltas referidas a la maternidad, paternidad y formación de una familia; las faltas sobre consumo, porte y tráfico de sustancias psicoactivas; las faltas circunscritas a la sexualidad y la orientación sexual de los estudiantes; y las faltas referidas a la apariencia personal de los estudiantes. Las intervenciones se han originado porque el Manual de Convivencia, en su deseo de abarcar hasta lo inimaginable, elabora un tratado que “se hace enorme” y termina constriñendo e intentado escindir actos propios de la conducta individual y vulnerando el “libre desarrollo de la personalidad” (CPC, 1991: artículo 16).

Acudimos ahora, a los conceptos disciplinares de la abogada Margarita Inés, adscrita a la supervisión educativa de Edúcame, quien nos ilustra sobre situaciones tipificadas en los ámbitos mencionados:

“Sí, la gente ya va tomando conciencia: realmente que a los “muchachitos” no se les puede desescolarizar así como así, sin un debido proceso; aquí en la Secretaría, muchas de las quejas que se reciben y se siguen recibiendo todavía, son sobre desescolarización o exclusión de estudiantes por no porte del uniforme, el corte de cabello, la presentación personal, llegadas tarde; cosas que van en contravía de directrices ministeriales. Eso es lo que más se vulnera en las instituciones de Medellín. Aunque existen rectores demasiado laxos, y otros no, dándose contrariedades. No hay una normatividad que rija para todos los establecimientos y no saben cómo manejarla para todos los establecimientos. Entonces, los alumnos y los padres lo ven como una imposición y vienen las tutelas; en ellas, los jueces protegen por lo general al menor y queda en el ambiente escolar un mal mensaje: burladas las directivas” (Entrevista 01, supervisores: 27/05/2012).

Tal vez, debido a la inexistente formación jurídica y a la ausencia de una pedagogía constitucional individual por parte de los docentes, tampoco hemos podido diferenciar dentro de la convivencia escolar dos particularidades: las problemáticas de convivencia cotidianas y el acto violento: la primera, como irrupción, como sorpresa, y la segunda, el hecho como parte de un devenir de situaciones conflictivas. Estas categorizaciones están dadas bajo el discurso del mundo adulto, que supondría concebir la escuela bajo un espectro violento complejo y estructural, categorización que la convierte en “sujeto” y le

asigna una cualidad descriptiva: es estudiantil (Giorgi, 2012, p. 130-1). Hay temor en las familias y la sociedad frente a la posibilidad de que todo acto de indisciplina pueda terminar en un acto violento que desborde los límites de la escuela con consecuencias serias en detrimento de la escuela.

Así mismo, la jurisprudencia constitucional ha enfatizado profundamente en el hecho de que si bien la institución educativa tiene potestad para dirigir la conducta y formación de los niños y adolescentes, dicha dirección se limita a lo que afecte la vida académica de los educandos, y no puede censurar lo que cada quien asuma como comportamiento dentro del ámbito privado y de la autonomía individual. El no conservar estos límites e inmiscuirse en la conducta privada constituye una intromisión abusiva y violatoria de los derechos fundamentales de los estudiantes, especialmente de su derecho a la intimidad. Como se verá en el análisis de las faltas y sanciones concretas, esta distinción ha sido fundamental para fijar la posición de la Corte sobre la constitucionalidad o no de las mismas (Pabón, 2007, p. 264).

Ahora veamos ciertos acápites de sentencias de la Corte Constitucional, en los cuales prescribe y hace llamados de singular importancia a los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia para que la función de la educación se cumpla y el servicio goce de las garantías constitucionales contempladas:

“La función social que cumple la Educación hace que dicha garantía se entienda como un derecho – deber que genera para el

Educador como para los educandos y para sus progenitores un conjunto de obligaciones recíprocas que no pueden sustraerse; ello implica que los Planteles Educativos puedan y deban establecer una serie de normas o reglamentos en donde se viertan las pautas de comportamiento que deben seguir las partes del proceso Educativo (ST- 527/95);

“Los reglamentos internos o manuales de convivencia elaborados por las comunidades de los planteles educativos tienen la obligación de observar las disposiciones constitucionales. En efecto, el respeto al núcleo esencial de los derechos fundamentales de los estudiantes no se disminuye como consecuencia de la facultad otorgada a los centros educativos para regular el comportamiento de sus alumnos. Por el contrario, las reglas que se establezcan deben reflejar el respeto a la dignidad humana y a la diversidad étnica, cultural y social de la población (artículo 1o), así como los derechos al libre desarrollo de la personalidad (artículo 16), libertad de conciencia (artículo 18), libertad de expresión (artículo 20), igualdad (artículo 13), debido proceso (artículo 29) y educación (artículo 67) superiores. Además de su consagración constitucional, la titularidad de estos derechos se encuentra en cabeza de niños y adolescentes en proceso de formación, lo que implica una protección reforzada. Ello, por supuesto, no significa que en el contexto de la

comunidad educativa quienes tienen a su cargo la elaboración de los reglamentos de dichas instituciones, no puedan establecer límites razonables y proporcionales al ejercicio de los derechos. En la medida que los derechos fundamentales no son absolutos, y en ciertos aspectos se enfrentan a valores, principios y otros derechos fundamentales protegidos también por la Carta, la Corte ha sostenido que su alcance y efectividad pueden ser objeto de ponderación y armonización frente a otras disposiciones constitucionales a través de los reglamentos de convivencia” (Sentencia ST-1233 /2003).

“La exigibilidad de esas reglas mínimas al alumno resulta acorde con sus propios derechos y perfectamente legítima cuando se encuentran consignadas en el Manual de Convivencia Escolar que él y sus acudientes, firman al momento de establecer la vinculación educativa. Nadie obliga al aspirante a suscribir ese documento, así como a integrar el plantel, pero lo que sí se le puede exigir, inclusive mediante razonables razones es que cumpla sus cláusulas una vez han entrado en Vigor, en este orden de ideas, concedida la oportunidad de estudio, el comportamiento del estudiante si reiteradamente incumple pautas mínimas y denota desinterés o grave indisciplina puede ser tomado en cuenta como motivo de exclusión”. (SC- 555/94).

Adviértase que la Corte deja entrever que en el contexto de la comunidad educativa y dentro del proceso de construcción colectiva del Manual de Convivencia, como de las competencias inherentes a los encargados de elaborarlos, *sí considera plausible que puedan establecer límites razonables y proporcionales al ejercicio de los derechos*. Ella enfatiza que esta prerrogativa es dable en la medida en que los derechos fundamentales no son absolutos, y en ciertos aspectos se enfrentan a valores, principios y otros derechos fundamentales protegidos también por la Carta Constitucional como ley de leyes. En síntesis, la Corte ha sostenido “que su alcance y efectividad pueden ser objeto de ponderación y armonización frente a otras disposiciones constitucionales a través de los reglamentos de convivencia” (ST-1233 /2003).

En cuanto a casos o situaciones denotadas por los estudiantes, docentes, (directivos no hicieron alusiones) y supervisores de educación, en donde se aprecie la acción –positiva o negativa- de las sentencias proveídas por la jurisprudencia en las instituciones educativas, pudimos establecer el temor a la tutela, cómo es considerada un problema y una burla para el colegio; conexa a esta situación, emerge la ignorancia jurídica y legal de los actores educativos en donde se buscan asesores para construir un Manual que cumpla con los marcos constitucionales y evite ponerlos en “situación” de vergüenza pública. Veamos algunas apreciaciones al respecto:

Estudiantes:

“No, yo pienso que se ha convertido más en un escudo para ellos. Porque ellos tocan (buscan asesoría), recurren al Manual para hacer valer sus derechos, no sus deberes” (Entrevista 03, estudiantes: 16-11-2012);

En los positivos: *“los estudiantes saben que están regidos por una ley –el Manual- y saben que si incumplen alguna norma estipulada, tienen su sanción, pueden ser sacados de manera temporal o indefinida de la institución. Como negativos, pues dentro de los mismos estudiantes hay mucha ignorancia entre ellos sobre el manual, por ejemplo, hablando sobre otra tendencia sexual o religiosa no aceptan que haya una diferencia y debe hacerse algo para que haya una convivencia mejor. Pero los resultados en si han sido mejores que los años anteriores”* (Entrevista 08, estudiantes: 13-11-2012);

Docentes:

“Principalmente, se tiene en cuenta que esté enmarcado en la Constitución Nacional y en el Manual de Convivencia Institucional... Un formato que da rectoría y una evocación a la Constitución. Se sigue con ese formato del Contrato Pedagógico”, (Entrevista 06, docentes: 26-11-2012);

“Pero, frente a la ley nosotros tenemos un total desconocimiento porque si vamos a hablar de los códigos de infancia, nosotros, perdón, yo lo desconozco: la ley de infancia. Desde las normas vigentes que hay en nuestro país, las distintas leyes: la ley del menor, pues, todas las leyes que a nosotros nos cobijan aquí en Colombia”, (Entrevista 04, docentes: 18-11-2012);

“Pues yo creo que es útil para tener las bases y poder sancionar a un estudiante que no está de acuerdo con las normas de la institución, pero, si está dentro de los marcos legales, porque eso se puede revertir en un problema para el colegio” (Entrevista 07, docentes: 21-11-2012).

En contraste con los datos de las entrevistas en las dos instituciones, realizamos una visita a la Secretaría de Educación de Medellín, donde tuvimos la oportunidad de dialogar con los funcionarios encargados de entregar las directrices necesarias para que la convivencia escolar de todas las instituciones oficiales de la ciudad sea posible y contribuya a mejorar la calidad del servicio de los escenarios educativos; nos pareció pertinente conocer cuáles son las percepciones, concepciones y prácticas con las que desde allí se interviene el clima escolar, además, este acercamiento nos permitió tener una visión distinta de nuestro objeto de investigación.

Jacqueline, supervisora de la Secretaría, expresó lo siguiente: “Yo creo precisamente que el Manual de Convivencia se convierte *en una herramienta pedagógica más que una “bandera” para empezar a aplicar sanciones. Entonces, yo creo que esa es la tarea que nosotros tenemos también pendiente como Secretaría de Educación, empezar a comprender esa estrategia pedagógica que nos permita a nosotros construir instituciones educativas fuertes; porque nosotros también, finalmente, tenemos sociedades civiles muy débiles y nos falta mucho de la participación de los derechos, nos falta empoderarnos un poco en esos aspectos. Es mirarlo como la oportunidad, bueno, el Manual de convivencia*

nos va a ayudar a nosotros como institución educativa, entonces, apropiémonos de eso, discutámoslo entre todos, creo que esa es como la propuesta. Que nos pensemos el Manual de convivencia, porque finalmente somos nosotros, como comunidad educativa, quienes legitimamos la normas: si tenemos una apropiación real de lo que está en ese manual de convivencia” (Entrevista 02, supervisores: 27/05/2012).

Margarita Inés, supervisora Edúcame, consideró la importancia del Manual bajo los siguientes criterios: *“debemos aplicar todo lo que trae la normatividad, es conveniente; porque a todas luces ahora la disciplina en los colegios está bien difícil de manejar y la convivencia con esto del bulling, el matoneo, con esto de los medios, con lo que hay con las redes sociales, el maltrato, todo eso es conveniente regularlo y poderlo disciplinar, es decir, traerlo a través de un Manual o de una guía al interior de las instituciones. Claro, que las instituciones hacen unos manuales que se vuelven “letra muerta” al interior de la institución” (Entrevista 01, supervisor: 27/05/2012).*

En suma, otro efecto directo del sentido y la incidencia del Manual de convivencia está en contribuir a la aprehensión y vivencia de la Constitución Política por parte de los estudiantes y demás actores de la comunidad educativa, por cuanto al ser “sacado” o “desviado” de su sentido pedagógico por parte de los administradores y los encargados de elaborarlo, le asignan la facultad de que puede “abarcarlo” todo, y es en este punto, donde el estudiante de hoy, recurre a otras instancias y busca cómo zafarse de unas restricciones o

medidas que lo ponen en situación de envilecimiento, por cuanto se “metieron” en sus dimensiones individuales y conductas íntimas. Al intervenir los jueces y la Corte con sus fallos y sentencias, se sientan precedentes que adquieren el carácter de “universales” jurisprudenciales en la vida de la Nación e invariablemente, empoderan al estudiante para accionar sus derechos y libertades, no solo remitiéndolo a que desarrolle una pedagogía constitucional individual, sino, que vuelva un hábito de vida el estudio y conocimiento de la Constitución y conozca de sus prerrogativas.

Tenemos la pretensión de referir por qué la prevalencia de la clase y la legalidad subordinan el sentido del Manual como dispositivo pedagógico que, puesto en éstas circunstancias, genera unos efectos que ocasionan la intervención del Municipio de Medellín por intermedio de la Secretaría de Educación, al focalizar y priorizar los problemas suscitados en más de un centenar de instituciones educativas, que vulneraron el derecho a la educación al aplicar indebidamente este dispositivo. Situación que mostró la necesidad de crear políticas sociales para coadyuvarlas, caso el programa “Convivencia escolar” y devenido ahora como “Escuelas para la vida”. Todo ello, descrito bajo la perspectiva de supervisores de Edúcame y las entrevistas de los actores de las comunidades educativas objeto de la presente investigación.

Primero, es bien clara la multiplicidad semántica de una palabra, y segundo, bien sabido es que su sincronía está acentuada por los usos que el hombre da a la misma para lograr sus intereses. Ahora, el término “código” posee un campo amplio de usos en

disciplinas como la matemática, la comunicación, la ética y el derecho, entre otras. Incluso, sirve para encriptar los sentidos u ocultar realmente lo que hay detrás de los mensajes (Wikipedia.com.org/2013). En cuanto al Manual de Convivencia, ocurre que al no ser mirado como un dispositivo pedagógico se confunden dos planos que le han sido asignados: el de ser un código de conductas, y el de un conjunto unitario, ordenado y sistematizado de normas. Por tanto, la prevalencia que la escuela y sus actores le han dado a éste último es la razón central para que la “guía” consensuada de comportamientos se haya convertido en un escenario propicio para la judicialización de la vida escolar.

Tanto en el capítulo de su emergencia, como en el abordaje de El *manual hace poco, pero hace*; hemos pregonado que éste debe conservar su condición de dispositivo pedagógico. Pero, en la práctica, la preocupación de la escuela es la clase y el cumplimiento de la normatividad en extremo, lo que ha provocado que no pertenezca totalmente al entramado curricular y esté en desventaja frente a la prevalencia de las disciplinas del saber. Y esto no es gratuito: obedece –como lo hemos indicado antes- a los cambios de las personas y los contextos que, de hecho, también han generado transformaciones en la escuela. De los contextos hemos registrado aspectos como la mutabilidad de la familia, la economía global y la innovación por parte de la técnica en la sociedad; en relación con la persona, la forma como irrumpe la constitucionalización de la vida del sujeto (desde la Cumbre de Ginebra) y la modernización de las Constituciones de los países latinoamericanos.

Desde la promulgación de la Constitución Política (1991), esencialmente, su artículo 67 que concibe “*a la educación como un derecho y un servicio público con función social, el cual debe garantizar el acceso a los bienes y la cultura*”; el ciudadano comprende que esta es la vía expedita para conservar y defender los derechos fundamentales que la Carta contempla para él como sujeto. Además, la introducción de mecanismos de participación ciudadana, democratización de las escuelas y decretar la enseñanza obligatoria y la promoción de la Constitución y la ley, propiciaron una mirada diferente – para bien o para mal- entre los actores del hecho educativo que hasta el momento sigue siendo factor de cambio y crisis en las aulas. Debido a que el “*adultocentrismo*” y su “*acuerdo tácito*” se fueron al piso: el niño de control tutelar dio paso a un sujeto con nociones de dignidad, principios de libertad y autonomía que, ante la rigidez de la escuela tradicional, terminó cuestionándola en un desencuentro que no ha terminado todavía.

El sentido del párrafo anterior, bien lo ilustra Jacqueline, supervisora de educación (Educame), cuando manifiesta lo siguiente: “*los manuales de convivencia entran a ser un factor fundamental dentro de todas esas estrategias de convivencia escolar, ¿cierto? Porque él –desde mi comprensión- en algún momento puede ser un factor generador de problemas más que de resolución de los mismos, entonces, por eso la Secretaría comenzó a adentrarse en el campo de los manuales de convivencia. En la administración del 2003 (con la certificación de la educación), el municipio crea el programa de “Convivencia Escolar” y aparecía solamente con una atención básica, en asuntos problemáticos, como en esa resolución de problemas inmediatos que surgen en las instituciones educativas.*”

Pero ahora, no se empieza a pensar cuando aparece un problema, sino, incluso, en la promoción, prevención y otras estrategias; atacar preventivamente antes que las problemáticas puntuales. Por tanto, la administración mutó su programa hacia “Escuelas para la vida” (Entrevista 02, supervisor: 27/05/2013).

¿Problemáticas puntuales? Sí, referenciamos que son soluciones coyunturales a problemas cotidianos de la escuela y conviene recordar que en la subcategoría de la *Jurisprudencia* hicimos una referencia a ellas, ilustrando los “choques” escuela-maestro-alumno por invasión de espacios en las conductas individuales de los actores mediante la distorsión de la función pedagógica del Manual de convivencia. Una pregunta latente hasta el momento sería ¿y en qué o en dónde se sustenta la “judicialización” del Manual? Pues en la inclusión del “debido proceso” dentro del dispositivo mismo por mandato de los jueces y la Corte, situación ocasionada por una indebida aplicación de su naturaleza y ámbito por parte de los docentes y los directivos. He aquí otro efecto innegable del Manual, no en cuanto a su inaplicabilidad como lo hemos venido manifestando, por el contrario, es gracias a su aplicación improcedente o sin sentido práctico en una situación específica de la vida escolar.

Como una estrategia de expansión para reforzar la figura del Manual escolar, ocurre un hecho sobreviniente y de manera subsidiaria: emerge desde sus entrañas el “contrato pedagógico”. Por cierto, todavía no está esclarecida con certeza ni la fecha de su aparición

ni qué directivo o pedagogo se lo ingenió; el hecho es que su figura fue una diáspora más de los muchos “objetos” y obligaciones que le asignan *“por gracia de nadie y de todos”* a la ya abatida escuela colombiana. Incluso, pareciera ser que este paliativo fuese una respuesta institucional para tratar de mitigar las acciones de tutela crecientes, frente a un inadecuado manejo del *“debido proceso”* que puso contra las cuerdas a la escuela, según sus maestros, birlada por los alumnos y sus padres y con un sentimiento de “burla” y vergüenza de cara a la sociedad.

En la emergencia del Manual y del Contrato, dijimos que los jueces y la Corte dieron prevalencia a la Constitución y obligaron a los directivos a incluir el debido proceso en los dispositivos escolares. ¿Qué ocurrió? Que éste era considerado abocado por los directivos y docentes, bajo la acción errónea, de elaborarle como instancia última y sin límites de tiempo ni acción reparadora el contrato a un estudiante cuando, bajo los códigos del derecho, esto es todo un proceso. Proceso que tiene los ribetes y componentes del acto judicial, incluso, cuando el padre de familia y el estudiante tienen la recurrencia de un poderdante (abogado) para que los represente y busque resarcir aquellas conductas individuales que el uso no pedagógico del Manual invadió. Traemos de forma ilustrativa las palabras de la abogada de supervisión, Margarita Inés (Educame), quien sostiene:

“Sí, el Manual bien concebido como debe ser sí logra su propósito; es un orientador básico para el manejo de los muchachos donde ahora hay tanta problemática. Además, que tenemos una

nueva legislación sobre la convivencia, entonces, aplicar esos comités, los correctivos y aplicar todo lo que trae la normatividad es conveniente [...] El contrato pedagógico sí es aplicable, y lo es porque lo conciben dentro de los manuales de convivencia. Es un correctivo pedagógico que busca formalizar entre los directivos, los docentes y el estudiante un mejor ‘proceder’: una cantidad de compromisos al interior de la escuela. ¿Qué tenga asidero legal? ¡No lo tiene! Aunque se cree que ese asidero legal se lo da el concebirlo dentro del Manual. Este correctivo pedagógico es bueno formularlo: lo tenemos como una especie de ‘contratito’ que ahora está de mucha moda (sin respaldo constitucional), pero si lo tenemos, revistámoslo de firmeza” (Entrevista 02, supervisora: 27/05/2012).

Comprendemos bajo la lógica expuesta por la abogada, que la escuela cotidianamente –con sus dispositivos y estrategias de control– debe “batirse” institucionalmente para que sus estudiantes *logren ser, permanecer* o estar (Manual de convivencia) y *adquieran un mejor proceder* (contrato pedagógico) en ese proceso de construcción de ciudadanía y democracia. Por tanto, aparejado al concepto de *reparación* que habíamos mencionado un poco más atrás, coexiste el *principio de oportunidad* que, casi siempre, en educación se ha confundido con el de flagrancia (término aplicable a quién es aprehendido en la comisión de un delito) y, bajo la perspectiva del Manual como

dispositivo pedagógico, este concepto es aplicable sólo a la modificación en tiempos límites, de las conductas atentatorias en contra de las normas y que fueren realizadas por los niños y los adolescentes menores de edad.

Al respecto conviene cuestionarnos: bueno, ¿y dentro de la cultura de la legalidad y de la judicialización de ciertos procesos escolares, en qué parte o instancia está ó se halla el “principio de oportunidad”? La respuesta es: en uno de los muchos “objetos” que hemos mencionado y le caen a la escuela diariamente: la Ley de Infancia y adolescencia (1098/2006) y Ley Anti-matoneo o Sistema Nacional de Convivencia (1620/2013). Ahora, matizamos esta parte del principio de oportunidad y experiencias de judicialización con percepciones extraídas de las encuestas:

La abogada Jacqueline, supervisora educación (Edúcame), nos describe lo siguiente:

“No sé si el contrato pedagógico está reglamentado; lo que sí sé, es que los directivos de los colegios tienden a acomodarlo a todas las cosas. Entonces, yo he encontrado que el contrato pedagógico se pelea con lo que es un debido proceso. Porque éste debe tener un tiempo de vigencia, un plazo y una terminación y, a veces, incluso dentro del debido proceso se contemplan los vencimientos de términos, cosa contraria, a lo que pasa con los contratos pedagógicos. Nosotros en las instituciones hemos encontrado contratos pedagógicos de hasta dos años y más; entonces, asumimos

que un estudiante por pasar hasta dos años y más, a otro grado, y continuar con el contrato, éste ya cumplió con su castigo, con su pena; y hallamos además, que al año siguiente el muchachito inicia el nuevo año escolar con todas estas sanciones. Porque lo que trae el nuevo Código de Infancia y Adolescencia es el principio de oportunidad, un cambio de año y grado puede favorecer positivamente al alumno y lo desvincula de sus faltas, lo mantiene dentro del servicio educativo” (Entrevista 02, supervisores: 27/05/2012).

Muy al contrario de lo pensado por la abogada Duque, hallamos los planteamientos del estudiante Andrés (IEJCG), quien opina lo siguiente:

“Pues alternativas...no veo como muchas. Le vería grandes cambios en cuanto a lo disciplinario y lo académico. En lo académico no es que...el Manual se supone que además de ser un reglamento para cumplir en lo disciplinario, también debería ser un manual que diga que los buenos estudiantes van a tener algo que los aliente, sería para cambiar ese orden, que muestra que los estudiantes buenos siempre van a ser buenos porque les toca, que al final que los estudiantes van a ser malos porque les toca y van a tener mejores estímulos que un estudiante que se portó mejor.

Entonces, sería como una alternativa de cambiar eso, que un estudiante que no muestre durante el año las capacidades como para ser promovido que se le dé a conocer que debe cambiar su actitud o no continuaría en la institución. Porque tenemos el caso de estudiantes que se les dice la negación del cupo, los vuelven a recibir, sigue igual y los siguen recibiendo; cosa que algunos estudiantes que son buenos los afecta, ya que estos no les dejan aprender lo que se da en las clases” (Entrevista 01, estudiantes: 16/11/2012).

La estudiante Laura (IEJCG), presenta una noción más o menos cercana sobre lo que es un debido proceso, como evidencia cierta de la judicialización de los procesos escolares, cuando nos plantea lo siguiente: *“De una no se puede aplicar el Contrato. Previamente, debe presentarse algo que de mérito al Contrato y se pasará a un proceso que luego se somete a consideración y se establecen las condiciones de éste tipo de sanción”* (Entrevista 4, estudiantes: 16/11/2012).

Los siguientes estudiantes tienen otra manera de ratificar los efectos que puede generar el Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico:

El estudiante Jonathan (IEJCG), afirmó: *“yo pienso realmente que sí tiene efectos y regula mucho la conducta de los estudiantes; puesto que hay unos que les hacen los*

Contratos y nada, siguen igual, pero hay otros que sí aprenden la lección y cambian”

(Entrevista 05, estudiantes: 16 /11/ 2012).

Bajo esta misma perspectiva, el estudiante Andrés (IEJCG), reafirmó los efectos del Manual de Convivencia, al plantear: “pues del manual sí hay; del contrato no tanto. El Manual ha cambiado y la convivencia ha mejorado porque la persona se muestra como es, tiene más libertad de expresión, se muestran ya como son y uno las empieza a conocer mejor. Del contrato no, porque el contrato ha sido siempre algo que le hacen a uno y uno no cumple porque no se le hacen un seguimiento, un control a eso, a quienes lo han firmado.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El balance general del trabajo aborda aspectos sobre la convivencia vista como materia de investigación; referencias finales sobre el Estado, la escuela y el conflicto; particularidades afines a los contextos objeto de la investigación y sus implicaciones para nosotros los maestros investigadores; la emergencia de los dispositivos y sus efectos: ocurrencia de estos y su percepción por parte de los actores educativos; relacionamos efectos considerados como relevantes y, finalmente, resumamos todo en dos conclusiones: *el manual hace poco, pero hace, y cómo se aprecian los efectos de éste en las prácticas de la escuela.*

Nuestra pretensión fue realizar una descripción que nos aproximara a una interpretación *de la forma de “emergencia” del Manual y del Contrato pedagógico y sus efectos en las prácticas de convivencia en las instituciones objeto de la presente investigación.* Creemos que se logró el propósito; construimos conocimiento personal y nos acercamos a teóricos e investigadores que traen desde antes, sino las mismas preocupaciones otras de mayor vigencia. Ahora sabemos más del contexto y del hecho educativo investigado.

Al iniciar este balance de investigación señalamos que *durante las últimas décadas la convivencia se ha convertido en materia de investigación educativa por estudiosos e instituciones universitarias no sólo en Colombia sino en algunos países de Europa y*

América, a través de ella se vienen abordando aspectos consustanciales de la escuela, entre estos, la forma cómo interactúan los estudiantes y el modo en que tejen las relaciones con sus pares.

En cuanto a los antecedentes pudimos establecer que ninguno *de ellos tenía como objeto la emergencia de los dispositivos de control y sus efectos en las prácticas de convivencia en la escuela*. De hecho, inferimos que las instituciones investigadas –y las del objeto del proyecto– han omitido *la manera en que los dispositivos obedecen al ser de cada escuela*, los cuales no tienen una forma única ni mucho menos un instructivo de elaboración. Dado que no asumen a cabalidad la autonomía que se les ha conferido para construir el Manual: desechan las particularidades y condiciones contextuales donde están insertas, y deniegan la posibilidad de concebir “consensuada” y “creativamente” reglas novedosas para solucionar sus diferencias.

Independiente de estas omisiones, colegimos que en nuestras escuelas y en la “escuela” colombiana no hay un “desborde” ni un “caos” en el campo disciplinario, ni mucho menos de violencia en las prácticas de los estudiantes como quiere hacerse ver por ciertos sectores de la sociedad. Es una problemática cotidiana que trasciende por ser originada en ella y como tal, por ser una institución del Estado y la encargada de la socialización es vista con mayor rigurosidad y receptora de una “crítica” cada vez más severa.

No se halló en entre entrevistados referencias que nos condujeran a la manifestación de una conciencia plena sobre el “hecho” violento como parte de un devenir de situaciones conflictivas que se acentuaron indefinidamente en la escuela, cosa tal, que no es general, pero que cuando ocurre los afecta y trasciende en sus prácticas. La categorización de la escuela bajo un espectro violento es reforzada por la cotidiana preocupación de los padres de familia y la sociedad, quienes ante cualquier asomo de indisciplina, temen que la violencia la desborde.

Las instituciones educativas seleccionadas tienen en común problemas, preocupaciones y necesidades cotidianas, conflictos por derechos y omisión de deberes y la búsqueda incesante de la convivencia. Para lograrla, su herramienta central ha sido el uso de dispositivos como el Manual de Convivencia y el Contrato que, de acuerdo con Maturana (1997), tienen el doble propósito de formar y contener, prever y disuadir a los niños y adolescentes, cuyos problemas culturales afectan directamente los mundos cotidianos en donde los alumnos y los maestros construyen la convivencia.

Este contraste nos condujo hacia unas diferencias contextuales significativas, generalizando la visión sobre la convivencia en ellas: *si las suficiencias y carencias materiales entre una y otra son un rasgo distintivo, también lo es, que las problemáticas disciplinarias, los conflictos de los estudiantes y las actuaciones de sus educadores en la*

aplicación y control de los dispositivos son muy similares, por tanto, al ser ambas instituciones públicas, han sido el centro de las demandas del Estado.

Y si bien el Estado crea las escuelas, paga a sus maestros, supervisa (evalúa) y determina el tipo de sujeto que quiere, *bien pudimos determinar que los contextos y las épocas no son siempre iguales, pero los problemas son casi siempre los mismos.* Y la inmediatez como la simultaneidad de los medios de comunicación, los cambios culturales y el acelerado desarrollo de los dispositivos electrónicos y su irrupción en la escuela, han acentuado vertiginosamente las demandas del Estado y a ellas se han sumado los padres de familia, la sociedad y los jóvenes actuales; generándose la ruptura piramidal y dándose una nivelación en la relación de los actores educativos.

No obstante lo anterior, *se pudo corroborar que hoy en día el panorama de la escuela no es tan “desolador” ni mucho menos un acabose como la inmediatez de los medios quieren mostrar.* Puesto que sus conflictos y “violencias” no obedecen a una forma “sistemática” y continua producto de una lógica premeditada y objetiva, al contrario, son “implosiones” ocasionales sobre las cuales tiene autonomía y capacidad de resolverlas sin la necesidad de recurrir a otras instancias o mecanismos.

Sí hallamos elementos para deducir que estas situaciones generaron un desplazamiento en las formas y en las estrategias de control: *pero los dispositivos que ha tenido la escuela siempre permanecen ahí, no se van y detentan una particularidad: mutan y recrean unos imaginarios en los sujetos. Y estos cambios no son gratuitos, tienen unos “procesos de irrupción” en su devenir, no son un acto concreto que se expide y se notifica así no más.*

La escuela no fue hecha para ni tiene la pretensión de excluir a los estudiantes que no se avienen a los mecanismos de control que los regulan, por el contrario, en su obligación estatal de incluir a la mayoría de la población crea unas estrategias como el Contrato Pedagógico que buscan garantizar su permanencia, el debido proceso y el derecho a la educación, en caso extremo, lo que hace es facultarlo para que en aras de su “libertad” se excluya a sí mismo.

De los contratos pedagógicos generados y revisados en las dos instituciones, varios de ellos violentaron derechos y no garantizaron la permanencia de los estudiantes, colisionaron con la Constitución y fueron accionados por los acudientes ante los jueces y la Corte Constitucional. *Esta situación nos permitió inferir que los maestros tenemos la obligación legal de estar en sincronía con la jurisprudencia, la legislación y las disposiciones del gobierno, y concebir el Manual como un dispositivo dinámico e incidente.*

Puesto que el *proceso de constitucionalización de la escuela es un imperativo del Estado del que no podemos eximirnos los docentes y la comunidad educativa; esta investigación mejoró nuestra comprensión sobre él. Además, fue trascendente identificar que muchos docentes no tienen conciencia sobre cómo la emergencia de los dispositivos se dio en unas condiciones específicas que los forzaron a ser mecanismos para mejorar la convivencia en un contexto de violencia, aunque pareciera ser que ésta no ha mejorado, situación ajena a la realidad, a pesar de la falta de apropiación, ausencia de rigor e inaplicabilidad de ellos por parte de las gestiones académica y directiva.*

En todo ese contexto pudo apreciarse un desplazamiento del control punitivo (castigo) hacia un instrumento netamente pedagógico, *ante el cual las instituciones educativas están en deuda y deben volver su mirada y permitirse nuevos acuerdos sobre “otras formas posibles de corregir y de solucionar los conflictos en la escuela” y “valorarlo como el instrumento sociopolítico que construye unos sujetos y sociedad particulares”.*

Una conclusión significativa estuvo centrada en que el Manual por sí solo –con su instauración, reglamentación y adopción simple– sí empieza a movilizar unas percepciones (una idea o imagen de sí mismo) o unos efectos entre los estudiantes. *Los entrevistados afirmaron que gracias a él, los niños y adolescentes han apropiado y defendido sus derechos fundamentales, ¡los defienden ante cualquier eventualidad!*

Bien dijimos y reiteramos en la introducción y en el desarrollo del presente trabajo que uno de nuestros propósitos centrales sería abordar una dimensión casi inexplorada de la convivencia escolar: *los efectos del Manual de Convivencia y los pactos en la escuela. Y que los hallazgos sobre esos efectos se convertirían en el ingrediente “natural” y el “pretexto” para la comprensión de muchos fenómenos que cohabitan en ella, apreciar cómo se dan las ocurrencias de estos efectos entre los actores educativos.*

Y de acuerdo con Baudelot (2008), es preciso recordar que el “efecto” *es algo que se espera que ocurra en un momento determinado.* Pudimos determinar que *los dispositivos de la escuela sí tienen unos efectos y éstos se manifiestan más bien que mal y a pesar de las condiciones socioeconómicas y culturales, ¡el Manual hace poco, pero hace!* Si bien la escuela está “en desorden” y manifiesta un “malestar” y su “preocupación” es la clase, ellos sí “contienen” y “controlan”, sí “previenen” y logran “disuadir” a la gran mayoría de los estudiantes.

Las percepciones elaboradas sobre la “ocurrencia” de los efectos nos indujeron a determinar e identificar unos muy específicos. El primero se aprecia cuando el Manual Escolar no se aplica, *su inaplicabilidad “desnuda” la ausencia de convivencia en la escuela; el rumor escolar la golpea: una serie de denigraciones tanto desde adentro como desde afuera la cuestionan y la muestran “en desorden”, etiquetándola por su incapacidad para promoverla y lograrla: ineficaz para construir la ciudadanía.* Esto proyecta una imagen de escuela violenta y caótica que, en la realidad, no es tal.

Un segundo efecto ocurre porque el dispositivo está concebido por fuera del currículo: disyunción entre lo académico y las actividades promotoras de la convivencia; se carece de estrategias, espacios y de tiempo necesarios para promoverla y construir ciudadanía. Así los procesos de apropiación, legitimación y legalización están en déficit dentro de la vida escolar.

El tercer efecto aflora cuando no es asumido en la práctica como un dispositivo o herramienta pedagógica, prevalece en él, la concepción de dispositivo legal obligatorio y no la de mecanismo que permite la construcción de ciudadanía: debido a la ausencia de negociaciones libres entre los actores.

Un cuarto efecto recae en en la carencia de una pedagogía constitucional individual por parte de los docentes; lo que nos enruta al “autoritarismo”. Y de acuerdo con el *“índice de dependencia del poder que mantenemos”* (H. Wallon, 2007), este nos impide a los maestros, por orgullo, reconocer que nos equivocamos, que en la realidad actual se dialoga y concierta con los adolescentes.

El quinto efecto lo genera el Contrato. Es aplicable pero se lo considera inconstitucional. Su aplicabilidad reside en el Manual, pero es subsidiario y emergente de éste: no lo superpone. Este correctivo choca con el “debido proceso” (en tiempos y

recursos). No pudimos establecer su origen, ni quién promovió su figura, pero se emplea “masivamente”, no tiene guías ni formatos únicos: *va y viene de escuela en escuela, de acuerdo con las circunstancias.*

De los efectos generados por los dispositivos entre los *estudiantes, los docentes y los directivos* resaltamos lo siguiente:

Un efecto trascendente es la imagen o concepción que los entrevistados tienen acerca de los dispositivos. Para los estudiantes parte desde una imagen positiva, efectiva, una imagen instrumental (herramienta) generadora de “miedo” y culmina con la de un dispositivo inútil que ciertos alumnos se lo “pasan por la galleta”. *Los docentes tienen percepciones muy similares, la única diferencia estriba en que muchos de ellos tienen su propio “manual” y es el de las notas (la evaluación), recurren a ellas de manera discrecional, controlan omitiendo el manual (una práctica oculta).*

Gracias a los dispositivos los alumnos, los docentes, los directivos y los padres de familia han aprendido una cosa esencial para evitarse complicaciones legales: *que la potestad jurídica para dirigir la conducta y formación de los niños y adolescentes, sí la tienen, pero, saben que solamente les está permitida hasta los límites en los que se afecta la vida académica de los educandos: de ahí en adelante ¡no!*

Para los estudiantes los dispositivos sí son muy útiles, necesarios y tienen el “poder” de controlarlos; mejoran las relaciones entre ellos y sus profesores. Un efecto “*inevitable*” es que les genera “cierto temor” y los induce a comportarse bien y evitarlo. Creen que sin él no se podría estudiar ni estar tranquilo en la escuela, no habría respeto ni control por las pertenencias. No se imaginan un colegio sin manual y consideran que no tienen la suficiente “madurez” ni el control personal para autorregularse por sí mismos; la institución sería un caos total.

Varios concluyeron que es algo “bochornoso” para ellos. Creen que es indigno pasar por esto: hacer venir a sus padres para semejante vergüenza. Los estudiantes “bien” manifestaron que ninguno de los dispositivos tiene “algo” para ellos, no hay una política de estímulos clara, consideran que no los beneficia para nada: *mantener una buena conducta no tiene “sentido”*.

Para los educadores sí tienen efectos que son positivos para la escuela y sin ellos no podrían trabajar, mucho menos, lograr la convivencia. Son una gran “herramienta” o “arma” que pueden emplear en cualquier momento contra los estudiantes trasgresores de la norma. No podrían imaginarse una institución escolar sin el reglamento o manual. Otros aducen falta de “*mayor rigor y severidad*” en su aplicación por parte de la gestión directiva (rector) y deben dejar de lado la interpretación y aplicación “amañada” que hacen de ellos

En cambio, para un reducido número de docentes los dispositivos no cumplen cabalmente los principios de reparación y de oportunidad: tanto para el agresor como para la víctima. No se hacen seguimientos en cuanto a modificación de conductas en el tiempo y cuáles son sus impactos en términos reales. Dicen que muchos alumnos no “les temen”, los transgreden para demostrar su “listeza”. Los *“han convertido -a ellos- en centro de “burlas”* por parte de los alumnos y de la sociedad.

Los directivos manifestaron una dicotomía: algunos reconocen su capacidad para concienciar a los estudiantes sobre el cumplimiento de su deber, del “poder” que tienen de afectarlos en su parte volitiva. La contraparte afirmó que la convivencia no puede establecerse en un documento; hay que vivirla. Podría inferirse que esta respuesta tiene una doble carga conceptual: por la inaplicabilidad del Manual en calidad de directivo docente o la personal que, desde su visión pedagógica, no le da trascendencia alguna dada la exigibilidad del MEN y los entes territoriales sobre la cobertura.

Igualmente creen que es un generador de problemas más que un resolutor de los mismos. Pues se “pelea” irremediablemente con el “debido proceso”, y en este “debate” pierden la escuela y los maestros que terminan “burlados” y en “vergüenza” ante la sociedad. El mecanismo –aducen- no responde a las particularidades de la escuela. ¿Razones? Escasez de tiempo, falta de sensibilización y la imperiosa urgencia de las

“elecciones” escolares simultáneas por parte de las Secretarías que convierten el mecanismo en una “emulación” de la participación electoral nacional.

Bien lo expresamos al comienzo del balance general: *¡El Manual hace poco, pero hace! Tiene unos efectos.* Evidenciarlos fue el resultado central de este proyecto. Por tanto, procedemos a redondear este proceso con las siguientes apreciaciones que lo rezuman:

Efectivamente, nuestro propósito fue mostrar los efectos del Manual de Convivencia y el Contrato pedagógico en las prácticas institucionales en la convivencia escolar, caso dos instituciones de Medellín, para eso, entonces, lo desarrollamos con cuatro categorías: *Los destiempos de la convivencia, ¡El estudiante de hoy!, El contrato: malestar y rito; y El Manual: entre el rechazo y la necesidad.* Siguiendo este orden, podemos apreciar en ellas lo siguiente.

La escuela actual se mantiene en pie a pesar de los *destiempos de la convivencia que padece*. Y aunque sus actores están en el mismo espacio e interactúan en momentos idénticos sus percepciones, sus objetivos y las formas de ver y sentir la realidad no se encuentra, mucho menos, no se da una aproximación dialógica plena y real; a partir de esta situación emerge el conflicto como componente sustantivo de la convivencia.

Ligado a estos destiempos, está centrado el protagonismo actual de ¡El estudiante de hoy! Un sujeto que ha hecho de la escuela y sus espacios una prolongación de la ley; a

partir de la cual toma conciencia de sus derechos y exige el respeto de unas dignidades y reclama unas libertades. Un sujeto que tiene múltiples y variadas formas de comunicación, que constantemente está enviando “signos” como un “Otro” que hace parte de la humanidad en medio de un desfase generacional.

Al considerar *El manual, entre el rechazo y la necesidad*, pretendíamos mostrar la dicotomía o contraste hallado entre los integrantes de las dos instituciones educativas. Marco que nos ilustraba la aceptación y el rechazo dado a los dispositivos por parte de los actores escolares. Entonces, emerge como figura subsidiaria del Manual de Convivencia otro dispositivo: *el contrato Pedagógico, considerado como malestar y rito*. Un elemento ritual que la gran mayoría de los estudiantes no quiere enfrentar porque los condiciona, los expone a una instancia última que los “marca” como estudiantes “problema”.

Por tanto, sopesando todas esas cosas (que unos piensan que sí posee efectos, otros que no los tiene ni se aprecian fácilmente), también, que los estudiantes y profesores sienten malestar y rechazo frente a los dispositivos, que los ven como un rito, entre otras, llegamos a una conclusión fundamental: *¡El manual hace poco, pero hace! Sí tiene y ejerce unos efectos*. Es decir, encontramos que pese a todo hoy por hoy, las formas disciplinarias, el orden, los elementos que constituyen la convivencia y las formas de estar en la escuela, están atravesadas por el Manual de Convivencia y el Contrato Pedagógico, inclusive en un nivel imaginario, además del malestar que ocasionan, de la pregunta por no estar dentro de él, por su rechazo, por tanto, entonces, así se vea que la convivencia escolar actual no es ni

armónica ni completamente integral, lo cierto es que, en relación con ella, el manual hace poco, pero hace.

Dado que la escuela nunca va a ser un nido de belleza, de equidad, pero con estos mecanismos tenemos que seguir los docentes tratando de que la convivencia sea mejor, o por lo menos, que los conflictos se canalicen por vía de derecho, por las vías del diálogo. Y entonces, en ese sentido estos manuales han propiciado que no se tenga que ejercer una disciplina vertical y del castigo, sino que se ha logrado mediante ellos que el estudiante mismo reconozca cuáles son los procedimientos que se tienen cuando con sus actuaciones producen efectos contra la disciplina; y que ellos los reconozcan y traten de fiarse de ellos como hacen los ciudadanos con la ley. No hacer lo que el manual está previniendo, eso es un efecto del manual. Por tanto el muchacho dice: *“qué pereza, el manual es una pendejada, yo inclusive hago lo que dice ahí para no tener contacto con el él”*. ¡No! El contacto ya está siendo, está siendo por rechazo, pero es un efecto del Manual. Por eso, “¡ El manual hace poco, pero hace!

En fin, *El manual hace poco pero hace*, se convirtió, al mismo tiempo, en una categoría de análisis y en la conclusión fundamental: esto es, permitió dirigir la mirada al manual en términos de efectos, y, al mismo tiempo, en relación con la convivencia mostrar que si bien la convivencia no depende de estos dispositivos su emergencia y apropiación produce unos efectos más o menos visibles que obligan a decir, efectivamente, que estos hacen poco, tal vez, pero algo hacen con miras a mejorar constantemente la convivencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

(s.f.).

Aprill, B. & Jordi, C. (1999). La declaración de Ginebra: pequeña historia de la Primera Carta de los Derechos de los niños. *Comisión de la infancia de Justicia y paz*. Obtenido de [Cotshttp://www.savethechildren.es/Ficheros/Declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_niño.pdf](http://www.savethechildren.es/Ficheros/Declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_niño.pdf)

Areiza Bedoya, E. Cano Zapata, A.E. & Jaramillo Roldán, R. (2000). *El Manual de convivencia: su incidencia en el mejoramiento de la educación oficial en el departamento de Antioquia. (tesis de Maestría no publicada)*. Medellín, Antioquia: Facultad de Educación, Biblioteca Central, Universidad de Antioquia.

Areiza Bedoya, E., Cano Zapata, A. E. & Jaramillo Roldán, R. (s.f.). Los Manuales de Convivencia Escolar en la Educación Oficial en Antioquia. *Educación y Pedagogía*, XVI(38).

Aries, P. (1987). *Capítulo II, El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. El descubrimiento y la infancia*. Obtenido de <http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1346/Texto%2015.pdf?sequence=1>

Barbero, M. (1995). Heredando el Futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>

Baudelot, C. & Leclercq, F. (2008). *Los Efectos de la educación*. Buenos Aires (Argentina): Del Estante editorial.

Becker, G. (1984). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia (breviarios). Fondo de Cultura Económica*. México.

Burgos Gonzalez, L. A. (2010). Manuales de Convivencia o instrucciones para vivir cumpliendo. *Revista Lectiva*(19), 101-128.

Burgos González, L. A. (Junio de 2010). Manuales de Convivencia o instrucciones para vivir cumpliendo. *Revista Lectiva*.(19), 101-128.

Cajiao, F. (1999). Educación en la era del nuevo siglo. *Revista Iberoamericana de Educación*(34). Obtenido de <http://www.rieoei.org/rie34a02.htm> ISSN

Calonje, P. & Quiceno, H. (1985). *Escuela y normatividad. Análisis de un reglamento escolar* (Vol. 4). Bogotá, Colombia.

- Cano Zapata, A. E. (2000). *Manual de Convivencia: su indicencia en el mejoramiento de la educación oficial en el Departamento de Antioquia*. Biblioteca Central, U de A., Medellín.
- Cardenas Gómez, J. G., Gómez Rendón, L. & Patiño Naranjo, A. J. (1997). *Observancia de los derechos fundamentales en los Manuales de Convivencia (tesis de especialización en Derecho de Familia, no publicada)*. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Sala Antioquia. Medellín, Antioquia.
- Castillo Guzmán, E. (2003). Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Revista Acción Pedagógica (educación, pensamiento crítico y cambio sociocultural)*, 12(1), 32-39. Obtenido de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17091/
- Cherobim, M. (2004). *Escuela como un espacio para ser feliz [La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar] (disertación doctoral publicada)*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica, I.S.B.N. 846887745x.
- Chevallard, I. (1997). *La trasposición didáctica: del saber sabio, al saber enseñado (2ª edición)*. (AIQUE, Ed.) Buenos Aires, Argentina.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación educativa (Teoría). *Red de Revistas Científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal (Sistema de información científica Redalyc. org)*, 14(1), 61-71. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/29900107.pdf>
- Colombia, C. d. (1995). *Ley 200: Código Disciplinario Único, Senado y Cámara, Diario Oficial #41.946 (31 de julio)*. Santafé de Bogotá D.C., Colombia.: Imprenta Nacional.
- Colombia, C. d. (2001). *Sistema General de Participaciones (SGP). Senado y Cámara, Diario Oficial #44.654 (21 de diciembre)*. Santafé de Bogotá D.C., Colombia.: Imprenta Nacional.
- Colombia., C. d. (1995). *Ley 200: Código Disciplinario Único, Senado y Cámara, Diario Oficial. # 41.946 (31 de julio)*. Santafé de Bogotá D.C., Colombia: Imprenta Nacional.
- Colombia., C. d. (2002). *Ley 734: Código Disciplinario Único, Senado y Cámara, Diario Oficial 44.699 (5 de febrero)*. Santafé de Bogotá D.C., Colombia.: Imprenta Nacional.
- Colombia., C. d. (2010). *Código de la Infancia y la Adolescencia. Senado y Cámara, Diario Oficial 46.446 (8 de noviembre)*. Santafé de Bogotá D.C., Colombia.: Imprenta Nacional.
- Colombia., C. d. (2013.). *Ley 1620: Creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar [...]. Senado y Cámara, Diario Oficial (15 de marzo)* . Santafé de Bogotá D.C., Colombia.: Imprenta Nacional.

- Da Costa, R. (1998 - 2012). *Magna Carta (1215). Idade Média (Internet Medieval Sourcebooks: fuente de libros medievales)*. Obtenido de [www. Ricardocosta.com](http://www.ricardocosta.com) ó en: <http://www.ricardocosta.com/textos/magna.htm>
- De Rivelis, G. (2007). De la alianza al sentimiento de desconfianza recíproco. *Novedades Educativas*(201), 19-21. Obtenido de www.bnm.me.gov.ar
- Deleuze, G. &. (1995). *Conversaciones, Pre-Textos*. . Valencia (España). Obtenido de <http://saludypsicologia.com/wp-content/uploads/2011/09/48923942-Deleuze-Entrevista-Sobre-El-Antiedipo.pdf>
- Diccionario Enciclopédico Ilustrado Norma*. (2ª edición. ed.). (1991). Santafé de Bogotá, Colombia.: Grupo Editorial Norma.
- Echeverri Ángel, L. (2004). *La familia en Colombia: Transformaciones y prospectiva. Ciclo de conferencias: Maestros y Maestras piensan en Colombia, Centro de estudios Sociales (CES), cuaderno núm. 6*. Santafé de Bogotá.: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. . Obtenido de <http://www.unal.edu.co/ces/documentos/publicaciones/cuadernos/cuaderno6.pdf>
- Estévez López, E. (2006.). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia (disertación doctoral publicada)*. Valencia (España).: Universidad de Valencia, Departamento de Psicología Social, I.S.B.N. 84-370-63-64-7. Obtenido de <http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/10187/estevez.pdf?sequence=1>
- Estupiñán M, L. &. (1992). *El patio central: punto de encuentro. La Alegría de Enseñar*. .
- Feixas, G. &. (1996.). *Manual de la Técnica de Rejilla (mediante el programa RECORD)* (2ª edición. ed.). Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. M. (1994). *Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. (1ª ed.). Buenos Aires, Paidós.
- Garduño, E. (2007). La Conquista de América. El problema del otro, de Zvetan Todorov, Siglo XXI. *Scielo (Culturales)*. Versión impresa, ISSN: 1870-1191, Vol. 6(núm. 12 (julio-diciembre).). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=1870-1191&lng=es&nrm=iso
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. México.: Gedisa.
- Gil Espinoza, F. J. (2009). *Estrategias didácticas para mejorar la convivencia y la participación del alumnado en Educación Física (disertación doctoral publicada)*. Granda (España): Universidad de Granada, Departamento de Educación Física y Deportiva, I.S.B.N. 978-84-693-2007-5.

- Giorgi, V. (2003). *Construcción de la subjetividad en la exclusión. En: La perspectiva ética ante las transformaciones sociales y culturales en Latinoamérica. Anales del XII Congreso de ALAR*. Montevideo, Uruguay. Obtenido de www.inau.gub.uy/biblio/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id
- Guzmán Gonzalez, P. (2007). *El reglamento escolar: ¿herramienta para conseguir el orden disciplinario en las escuelas? Justicia Juris* (Vols. Vol.7 Abril-Septiembre). ISSN 1692-8571. Obtenido de <http://www.uac.edu.co/revistas-cientificas/revista-justicia-juris/numeros-antteriores/item/685-vol-4-no-7-revista-justicia-jurias.html>
- Hamana, F. (2007). La corresponsabilidad. Ubicación: biblioteca de Adida, Medellín. *Novedades Educativas (Reflexión y Debate)*, (201), 36-38.
- Hernández Sánchez, G. R. (2005). *La imagen de convivencia en el Manual de convivencia del colegio de Bachillerto Comercial Alfonso Arango Toro (tesis de Maestría no publicada)*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación,. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Institución Educativa Julio César García. Comuna Cinco, N. 9. (2013). *Manual de Convivencia Escolar*. Medellín. Obtenido de <http://www.iejuliocesargarcia.edu.co/index.php?id=3631&idmenutipo=628&tag>
- Institución Educativa San Francisco de Asís, C. O. (2011). *Manual de Convivencia Escolar. Versión impresa*. Medellín.
- Jares, R. X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Iberoamericana de educación*, 15, 52-73. Obtenido de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- Kaplún, G. &. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo, Uruguay: CSIC, Universidad de la República, Ediciones Trilce.
- Londoño R., L. R. (1994). *Estrategias pedagógicas para disminuir la violencia en la escuela (tesis de Maestría no publicada)*. Medellín (Antioquia): Universidad de Antioquia, Biblioteca central, Colección General.
- López Castro, M. (1998). *Democracia y convivencia: Hablan los maestros. Alegría de Enseñar*. Ubicación: COMFAMA,. Medellín.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid, España.: Ediciones Càtedra S.A.
- Mac Laren, P. (1995). *La escuela como un performace ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires, Argentina.: Siglo XXI Editores.

- Martínez Boom, A. (s.f.). *La educación en América Latina (a finales del milenio): de políticas expansivas a estrategias competitivas*. Obtenido de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/44_05ens.pdf
- Maturana Moreno, G. A., Pesca Barrios, A. M., Urrego Peña, A. L. & Velasco Rojas, A. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá (tesis de maestría publicada)*. Santafe de Bogotá D.C: Pontifica Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis76.pdf>
- Maturana Moreno, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile,: Edición Dolmen.
- Melich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder, Barcelona.
- Montero Velásquez, D. (2003). *Diagnóstico sobre la situación actual en materia de convivencia de las instituciones educativas de la ciudad de Medellín (Disertación de pregrado no publicada, optar a título de psicólogo)*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Psicología, Biblioteca central.
- Múnera Garcés, J. (2000). *Los retos de la escuela. Fundación FES, enero-marzo, año (11)*. Cali, Colombia: Localización: biblioteca ADIDA, Medellín.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). *¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España.Tendencias pedagógicas, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Obtenido de www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_02.pdf
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). *¿Importa la escuela? na estimación de los efectos escolares en España. Tendecias Pedagógicas(10), 29-45*. Obtenido de www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2005_10_02.pdf
- Nacional, M. d. (1994). *Decreto Reglamentario 1860, Diario Oficial 41.473 (05-08/94)*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia.
- Nacional, M. d. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación. PNDE 2006-2016, Pacto social por la educación*. Santefé de Bogotá, D.C. Obtenido de www.plandecenal.edu.co
- Naranjo Gonzalez, S. (2011). *Formas del poder en las relaciones maestro-estudiante en la escuela colombiana:1991-2010 (tesis de maestría sin publicar)*. Facultad de Educación, Universidad Pontificia Bolivariana.
- Norma, G. E. (1991). *Diccionario Enciclopédico Ilustrado (1ª ed.)*. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia.: Norma.

- Organización de Naciones Unidas, O. (1989). *Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Convención Internacional sobre los derechos del Niño*. New York, USA. Obtenido de www.unicef.org/honduras/CDN_06.pdf
- Pabón Mantilla, A. P. & Aguirre Román, J. O. (2007). *Justicia y derechos en la convivencia escolar: análisis de la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia sobre los (...)*. (U. I. Santander, Ed.) Santander, Colombia.
- PEI, P. E. (2013). *Institución Educativa Julio César García. Núcleo 919, Comuna Cinco*. Medellín, Antioquia.
- Philippe, A. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Quiceno, H. (2013). *La escuela del siglo XXI: La escuela para otros. (Conferencia Inaugural, Maestría en Educación, Universidad del Tolima)*. Obtenido de <http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/MEGACOLEGIOS.pdf>
- Quintero Rodriguez, S. (1997). *La educación para la convivencia en el marco de la didáctica de las ciencias sociales (Disertación doctoral, no publicada)*. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna (Tenerife) España. . Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=690>
- Quintero Romero, N. G. & Rentería Ramírez, L. F. . (2009). *Diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de Convivencia en el colegio Rafael Uribe U, de Ciudad Bolívar, en la jornada de la mañana (disertación de maestría no publicada)*. Santafé de Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Rodríguez Quintero, S. (1997). *La Educación para la convivencia en el marco de la didáctica de las ciencias sociales, (disertación doctoral publicada, de la didáctica de la historia, la geografía y otras ciencia sociales)*. Barcelona (España). : Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://www.ub.edu/histodidactica/tesis/get/94>
- Sánchez Roda, M. D. (2005). *Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación*.
- Savater, T. W. (1983). *Política para Amador*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Schultz, T. W. (1983). *La Inversión en Capital Humano. Educación y Sociedad* (Vol. 8).
- Suárez Ángel, M. P., Rodríguez Estupiñán, O. A. & Mora García, J. L. (2009). *Las prácticas como estrategia para mejorar la convivencia, (tesis Maestría no publicada)*. Universidad Pedagógica de Durango.

- Suárez Basto, O. E. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula: marco para una pedagogía de la convivencia. *Revista Diversitas*, 4(1). Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S179499982008000100016&script=sci_arttext
- Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos*. Presentación pàgs 9-23, cap. III pàgs 99-133, cap. IV pàgs 205-237 y conclusiones 297-314, México. FCE. . Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/27669594/Touraine-Alan-Podemos-vivir-juntos-presentacion>
- Valencia Murcia, F. & Mazuera, V. (2006). La figura del manual de convivencia en la vida escolar. Elementos para su comprensión. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 4, 119-131. Obtenido de http://www.usb.edu.co/revista_ockham/].
- Vergara Osorio, D. d. (1990). La ambientación escolar. *Revista Alegría de Enseñar*(4), 61-70.
- Villamil Gallego, J. M. (1999). *La convivencia como violencia*.
- Vizcarra V., M. C. (2007). *Relación entre el maestro de grupo regular y el maestro de apoyo en la atención de las necesidades educativas especiales (disertación de Maestría no publicada)*, Universidad Pedagógica de Durango, Secretaría de Educación,. México D. F.
- Zvetan, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. . Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

DOCUMENTOS LEGALES

Corte Constitucional de Colombia. (1994). “*Reglamento Educativo*”, *Sentencia 386 (31 de agosto)*, *Gaceta de la Corte, Santafé de Bogotá, Colombia*.

(1994). “*Principio de primacía realidad (...), por sujetos de relaciones laborales/relaciones de trabajo (docentes)*”, *Sentencia 555 (6 de diciembre)*, *Gaceta de la Corte, Santafé de Bogotá, Colombia*.

(1995). “*Derecho a la educación: no pago de pensión en hogar infantil*”, *Sentencia 527 (17 de noviembre)*, *Gaceta de la Corte, Santafé de Bogotá, Colombia*.

(1998). “*Educación: alcances; Educación: Valores y usos sociales. El papel del Educador*”. *Sentencia SU-641 (5 de noviembre)*. *Gaceta de la Corte, Santafé de Bogotá, Colombia*.

(2002). “*Educación: Alcances, usos y valores sociales. Prestación del Servicio Público de Educación*”, *Sentencia 694 (21 de agosto)*. *Gaceta de la Corte, Santafé de Bogotá, Colombia*.

(2002). “*Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño*”, *Opinión Consultiva OC- 2808 (28 de agosto)*, *solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*, *Gaceta de la Corte, Santafé de Bogotá, Colombia*.

(2003). “*Reglamento Estudiantil: debe observar normas constitucionales; sanción por porte de alucinógenos*” *Sentencia 1233. (16 de diciembre)*. *Gaceta de la Corte, Santafé de Bogotá, Colombia*.