



La Disciplina y la Convivencia como Procesos Formativos

Cecilia Banz L. - Junio 2008

I La convivencia y la disciplina en una relación de sentido con el acto educativo

Existe la tendencia a mirar la convivencia y la disciplina como procesos relativamente ajenos al quehacer propiamente educativo. Cuando se piensa en convivencia, la imagen que surge es de algo recreativo, extra-académico. Por otro lado, la disciplina es representada como conjuntos de conductas que los estudiantes hacen o dejan de hacer, poniéndose fuera o dentro del marco establecido. No se la concibe como un proceso formativo en el que los educadores pueden realizar acciones para que la disciplina y la convivencia se construyan paulatinamente.

La disciplina y convivencia son procesos de naturaleza diferente. Actualmente se ha tendido a reemplazar disciplina por convivencia, (más que nada en los manuales de convivencia, ex manuales de disciplina o reglamentos disciplinarios), sin profundizar respecto a las diferencias entre los dos conceptos.

Nuestra invitación es a diferenciar y establecer relaciones entre convivencia escolar y disciplina, para luego mirar a cada uno de éstos como procesos que están en el centro de lo educativo. Claves que permiten la formación integral de los futuros ciudadanos que hoy están en la escuela.

1.1 Qué entendemos por convivencia

La convivencia es un hecho propiamente humano. Con-vivir implica “vivir con”. En una sociedad que realza el valor del individualismo, nos olvidamos que somos seres bio-psico-sociales, es decir seres que sólo pueden vivir en relación (Martíñá, 2006).

Por convivencia escolar, el Ministerio de Educación entiende: “la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio afectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2005).

Se tiende a pensar que la convivencia está dada como un hecho sobre el cual no tenemos mayor incidencia. El beneficio de la definición expuesta en el párrafo anterior es que permite concebir la convivencia como un proceso susceptible de ser intencionado conscientemente para producir determinados aprendizajes.

La búsqueda y construcción de un determinado tipo de convivencia en el marco de la escuela es un factor de primer orden, ya que ésta funciona como catalizador de los aprendizajes, ayudando o no a que éstos ocurran. El vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, las relaciones organizadas al interior de las escuelas, basadas en el respeto y la capacidad de diálogo permiten la mejor mediación y aprendizaje de saberes contenidos en el currículum. Por otro lado, la convivencia en la escuela, puede ser un modelo positivo o negativo para el aprendizaje de la convivencia, la formación ciudadana y el ejercicio de valores como el respeto, la no discriminación y la democracia.

La escuela es el primer espacio público al que los niños acceden, donde tendrán la oportunidad, si es que el medio es propicio para ello, de aprender las habilidades de convivencia. La constitución de ese espacio público como un lugar en

el que el buen trato y el sentido comunitario es un valor, permitirá a todos también la construcción de los aprendizajes que la escuela se propone lograr.

Se transforma en labor de la escuela promover el tipo de convivencia que potencia el desarrollo social y afectivo deseado. Ella será la responsable de que como producto del proceso escolar, se formen sujetos capaces de construir y vivir en comunidad, democráticos y respetuosos de todos como iguales.

1.2 Qué entendemos por disciplina.

La meta de una comunidad es la construcción de un modo de operar que permita cumplir con los objetivos que ésta posee. Esto implica la construcción de reglas básicas de funcionamiento y la asignación de roles complementarios para que la comunidad alcance sus metas.

Cuando hablamos de disciplina, nos estamos refiriendo al cumplimiento del rol que cada uno de los actores tienen en el contexto de una comunidad organizada. Cada actor, en el marco de su adhesión a los objetivos de la comunidad, tiene responsabilidades que cumplir y dar cuenta frente a los demás. Así, en una comunidad educativa, el incumplimiento de las responsabilidades particulares que contribuyen al objetivo de la escuela es “indisciplina”. La indisciplina no estará constituida entonces sólo por las faltas de los estudiantes, sino de todos los miembros de la comunidad educativa: un profesor puede incumplir sus responsabilidades al faltar el respeto a un estudiante o no preparar una clase. Un estudiante puede incumplir con sus responsabilidades al burlarse, agrediendo a compañeros o también al incumplir con sus deberes escolares.

La formación en disciplina es un proceso en el que llevamos a los estudiantes progresivamente a compartir objetivos, a mirarse como parte de una comunidad, reconocer su rol, sus responsabilidades y el significado de éstas. La formación en disciplina no puede ser concebida como un conjunto de sanciones que castigan la salida del marco, sino un proceso progresivo en el que los estudiantes van compartiendo objetivos e internalizando, apropiándose y ensayando los roles que desempeñarán en marcos comunitarios más amplios y de los que parten responsabilizándose en la escuela.

Uno de los principales aprendizajes que la escuela debe lograr de sus estudiantes es la concepción que la participación en una sociedad democrática consulta derechos y deberes

para todos aquellos que participan en ella. En un marco como ese, la disciplina es una consecuencia de la participación democrática: implica la comprensión de la interrelación que implica la convivencia, en el que todos tienen derecho a participar y del rol que cada uno de los actores tiene en la construcción de dicha comunidad.

Como se trasluce de los planteamientos anteriormente enunciados, no se puede pensar en los procesos educativos sin tener en vista una mirada de la sociedad que se construye y del sujeto que deseamos habite esta sociedad. En ese sentido, el acto educativo no es neutro. Qué se enseña y cómo, son opciones coherentes con determinados modelos sociales y de individuo, que sirven de soporte a la generación del acto educativo. La disciplina que requieren hoy las escuelas para formar sujetos para el siglo XXI no es la misma disciplina que se requería para formar sujetos que integrasen la sociedad industrial.

Haremos una revisión de algunos conceptos relacionados con el fenómeno de educar para luego reflexionar cuáles son las opciones más adecuadas si queremos formar sujetos disciplinados en el marco de la disciplina que se requiere actualmente.

II Qué entendemos por educar y qué opciones curriculares realizamos.

Cuando hablamos de educación estamos pensando en un proceso creado por las sociedades, que conduce a que las generaciones más jóvenes se apropien de las herramientas culturales que les permitirán, progresivamente, integrarse e ir construyendo un lugar para sí mismos en el diseño de estas sociedades.

Como plantea Bazdreh (2000, pp. 18): “Se entiende por educación una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a esa sociedad”.

Lo dicho anteriormente pone el foco en el efecto más reproductivo que tiene la educación: transmisión de valores, prácticas y conocimientos. El mismo autor citado, entre otros, plantea que junto con una práctica que permite reproducir y por tanto mantener un determinado modo de operar cultural, la educación también contribuye a producir significados. En dicho proceso, se da lugar a una resignificación de las ideas y de las relaciones sociales. Desde

esa perspectiva, apuntamos a otra finalidad de la educación, que es su contribución a la modificación de la sociedad. En tal sentido, la educación se transforma en un hecho social que a la vez que entrega herramientas ya conocidas, debe otorgar los grados de autonomía y auto-determinación que permitan a sus beneficiarios cuestionar, modificar y mejorar permanentemente las sociedades que les acogen.

La educación tiene el desafío de operar entre tendencias en tensión: mantener-modificar; educar-permitir encontrar las propias respuestas; proteger-dar autonomía, entre otras.

El marco curricular actualmente vigente aspira a formar sujetos constructores y partícipes activos de su propia sociedad. En esa dirección se señala: “La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad” (MINEDUC, 2002).

Lo anterior implica que el acto educativo debe contener la transmisión de lo que somos y al mismo tiempo de lo que queremos llegar a ser, co-existiendo la idea de la educación como acercamiento del sujeto a la cultura y de la educación como auto-transformación y desarrollo de la autonomía del sujeto; éste aprende a través de un proceso reflexivo y crítico, que le permite construir una mejor sociedad.

Las preguntas que surgen son:

¿Se puede lograr algo así?

¿Cómo lo podemos hacer?

Lo primero que resulta relevante decir es que los actos educativos son mucho más ubicuos que lo que habitualmente pensamos.

En la escuela, la institución educativa profesional por excelencia, todo enseña. Si consideramos el currículo como una manera de filtrar la experiencia, de modo que los aprendices aprehendan y organicen una manera de mirar la realidad, debemos concordar que el enfoque curricular es de alta importancia ya que trae de la mano una concepción de mundo.

Éste no sólo influye sobre qué se enseña, sino también sobre la manera cómo la escuela se estructura y organiza para enseñar, lo que impacta directamente en la visión de sociedad que irán adquiriendo los estudiantes durante el proceso

educativo, de las relaciones que se dan en ésta y de su lugar dentro de la misma. Una escuela organizada autoritariamente enseñará autoritarismo. Una escuela en la que los conflictos se resuelven agresivamente o unilateralmente enseñará ese modo de afrontar los conflictos. Una escuela en la que los estudiantes no pueden hacer prevalecer sus derechos, no enseñará como respetar ni cómo ser autónomo.

Nos corresponde ser reflexivos respecto a los elementos que están a la base de la elección de un enfoque curricular. Las preguntas básicas que subyacen a la elección de un currículo, son a nuestro entender:

¿Qué clase de sociedad queremos? ¿Qué clase de sujetos deben habitar y construir esa sociedad? ¿Qué deben aprender aquellos que habitarán esa sociedad para contribuir a su funcionamiento y mejoramiento?

Un análisis de distintos enfoques curriculares (que no realizaremos en este espacio) nos mostraría que las visiones de sociedad y de sujeto que les subyacen varían mucho de un enfoque a otro.

Los marcos proporcionados por el Ministerio de Educación parten por responder dichas preguntas fundamentales.

Los objetivos fundamentales transversales para la educación básica, por ejemplo, señalan con claridad que los niños y niñas deben ser formados en una relación de calidad con el entorno social de tal manera que la interacción personal y familiar esté regida por “el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática” (MINEDUC, 2002).

La política de convivencia planteada por el MINEDUC señala con claridad: “La perspectiva del resguardo de derechos debe estar orientada con sentido de comunidad, de proyecto compartido. De allí surge la responsabilidad por el otro, presente en los valores de solidaridad y colaboración que constituyen a la convivencia democrática” (MINEDUC, 2005).

Los marcos curriculares son coherentes y claros respecto a su preferencia por una sociedad democrática, participativa y equitativa. Si se examina con detención los objetivos fundamentales transversales tanto de la Educación General Básica como de la Educación Media, queda claro que se intenciona promover una serie de capacidades que apuntan al desarrollo de un sujeto reflexivo, democrático, solidario, respetuoso de la diversidad.

La siguiente cita, extraída de los marcos curriculares de la educación general básica (MINEDUC, 2002, pp. 8), demuestra lo anteriormente planteado:

“Se considerará que la escolarización ha sido exitosa cuando se adviertan en los alumnos, capacidades para:

- Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común;
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias y reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad;
- Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.”

El marco curricular de la Reforma es claro y explícito, manifestando a través de los Objetivos Fundamentales Transversales (que apuntan a la formación intelectual, ética y socio afectiva de los niños y niñas), una base declarada de lo que se considera relevante para la formación ciudadana.

Así, entre los muchos objetivos a ser alcanzados se señalan: habilidades de comunicación, desarrollo de la empatía, sentido de pertenencia, tolerancia y no discriminación, autorreflexión, capacidad de tomar decisiones de modo consciente y responsable, capacidad de interesarse en el entorno social y geográfico en que vive, capacidad de trabajar colaborativamente en un ambiente de respeto.

Magendzo (2003), señala: “se constata que tanto los OF - CMO como los Programas de Historia y Ciencias Sociales de la enseñanza básica y media intencionan de manera reiterativa un aprendizaje que es central para la convivencia social: el respeto a la diversidad. Existe una preocupación preferencial porque los estudiantes reconozcan la diversidad de visiones que existen sobre los problemas sociales, respetando el derecho de plantear y debatir diferentes puntos de vista; que reconozcan similitudes y diferencias entre grupos sociales y culturales; que se percaten de los prejuicios y estereotipos existentes; que analicen situaciones discriminatorias en sus propias vidas, en sus familias y colegio y las consecuencias sociales de los prejuicios (humillación, exclusión, inequidad) que profundicen en las consecuencias negativas del etnocentrismo y la

negación del otro. De igual forma, en esta misma asignatura se insiste desde el análisis de la historia de Chile como en la historia universal que los estudiantes reflexionen acerca del impacto que la guerra tiene en las personas, el costo humano implicado para vencedores y vencidos, y sobre como la guerra es un mecanismo inadecuado para resolver los conflictos. De esta manera, al aproximarse al estudio de los conflictos bélicos desde una perspectiva de educación para la paz, se extrapola hacia las situaciones conflictivas que se viven en el ámbito escolar”. El autor realiza un análisis similar para los programas de Lenguaje y Comunicación.

Por otra parte, los marcos curriculares desafían a la escuela a producir aprendizajes de calidad y habilidades que les permitan a los estudiantes continuar aprendiendo en una sociedad en que se produce conocimiento de una manera vertiginosa. Ya no se trata simplemente de “entregar contenidos”, sino de producir aprendizajes, es decir de diseñar acciones para que los estudiantes aprendan de modo significativo y profundo, desarrollando habilidades para continuar aprendiendo y transformando la información, que no sólo se encuentra en la escuela, sino en todas partes, en conocimiento.

Todo ello requiere una relación pedagógica diferente y una organización escolar distinta a la actual. Así lo entiende el Ministerio de Educación, cuando plantea: “...orienta al nuevo marco curricular el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo. Por último, el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, y otras especificadas en cada sección de los Objetivos Fundamentales), a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país”. (Mineduc, 2002).

El currículum explícito planteado por el Ministerio de Educación de Chile, es claro al plantear el tipo de sociedad y de sujeto que se desea que habite en ella, así como los contenidos que deben estar presentes en las escuelas de las cuales egresarán los futuros ciudadanos. Por otra parte, queda claro que las opciones tomadas respecto al tipo de aprendizajes requeridos necesitan una reformulación del modo en que hemos venido concibiendo las escuelas. Formar sujetos críticos, reflexivos, autónomos, participativos, comunitarios, democráticos y capaces de continuar construyendo aprendizajes, requiere un tipo de relación pedagógica distinta a aquella en la que el profesor es el único responsable de la gestión del aula y en el que los adultos son los únicos responsables de mantener la disciplina y establecer los marcos de convivencia. Se requiere un cambio en las culturas escolares que implique una mirada de la disciplina diferente, en la que los sujetos sean partícipes activos, constructores y gestores de sus comunidades. Se debe pasar de la disciplina impuesta externamente y muchas veces de modo autoritario, a la autodisciplina, construida sobre la base de objetivos compartidos y del compromiso con la comunidad en la cual se participa.

III. La necesidad de cambiar las culturas escolares

Está claro que los nuevos marcos curriculares nos exigen maneras diferentes de hacer las cosas. También está claro, que la disciplina es hoy un hecho problemático: pareciera que los estudiantes se empeñan en hacer lo contrario a lo esperado. La queja permanente de los profesores acerca de la disciplina no es infundada, es una tensión permanente en las escuelas de nuestro país. La aplicación de los viejos esquemas y las antiguas estructuras disciplinarias que permitían lograr objetivos centrados en la repetición, la reproducción, la obediencia ciega y que daban como un hecho la sumisión de los estudiantes a los objetivos de la escuela, no permiten el logro de los actuales objetivos. Menos aún con estudiantes que son más conscientes de sus derechos y que los reclaman, de maneras que no son siempre las socialmente adecuadas.

Sin embargo, nos apegamos a nuestras formas de proceder, porque es la manera que conocemos de hacer las cosas.

Como hemos visto en el apartado anterior, los marcos curriculares actuales no evaden el planteamiento de metas claras acerca del tipo de sujeto que se debe formar y el tipo de sociedad al que se aspira. Sin embargo, para que las metas sean alcanzadas no basta con su explicitación. Se requiere de un fuerte trabajo sobre el marco en el que está ubicado y del cual forma parte el currículum: la cultura escolar.

Una definición de cultura nos plantea que ésta comprende “los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos sobre lo que es y lo que debería ser, que se transmiten de manera involuntaria e implícita, y se simbolizan a través de actos y productos...” (Gather, 2004, pp., 89). Vista de ese modo, la cultura es una construcción compartida por los grupos que conforman parte de una organización educativa respecto a cómo se hacen las cosas y cómo se debieran hacer. Para aquellos que comparten una determinada cultura, ésta termina “naturalizándose”. Dicho de otra manera, se representa el modo de hacer las cosas de una manera determinada como “la” manera de hacer las cosas, como si ésta fuera la única opción posible.

Este fenómeno se hace más visible cuando analizamos las concepciones acerca de la disciplina.

Hemos “naturalizado” nuestras formas de gestionar la disciplina y muchas veces, pese a que esta forma de gestión no nos da resultado en el sentido que no logramos cambios en los estudiantes, seguimos aplicando la misma forma de gestión. Por ejemplo, anotamos o suspendemos muchas veces a un estudiante por la misma falta, sin detenernos y cuestionarnos qué falla hay en nuestro procedimiento que el estudiante continúa incurriendo en la misma falta. Es más, atribuimos el problema sólo al estudiante y no a nuestro procedimiento educativo, que como todo acto educativo, supone como fin el cambio en aquel que es educado.

Los nuevos desafíos requieren un cambio de roles, de formas de proceder, de relación profesor-estudiante, de los estudiantes entre sí para que el proceso funcione sin toparnos constantemente con el obstáculo de la indisciplina. En definitiva, requerimos una nueva cultura escolar, un cambio de nuestras concepciones compartidas y formas de proceder, que permita que la escuela tenga la disciplina que se requiere para cumplir los nuevos y diversos requerimientos que la desafían.

El cambio de las culturas escolares requiere el paso por una serie de procesos y el uso de una diversidad de herramientas:

- En primer lugar, debemos tener conciencia del malestar que nos genera la situación actual.
- En segundo término, es importante comprender que las maneras de gestionar la disciplina nos han sido legadas por un sistema que tenía objetivos diferentes y que trabajaba con estudiantes distintos. (De allí que no nos resulte).
- Una vez comprendido lo anterior, debemos formar comunidades reflexivas respecto a los nuevos modelos que debemos generar al interior de las escuelas. Algunas pistas importantes para esto pueden ser:
 - Los estudiantes deben participar en la construcción de los objetivos y de los modos de operar en la convivencia, en la medida de su desarrollo y de sus capacidades. La participación es un camino que ayuda al compromiso y que fomenta el desarrollo de la ciudadanía.
 - No podemos suponer o exigir el compromiso de los estudiantes con los objetivos educativos, debemos construir dicho compromiso. Los estudiantes no llegan deseosos de interrelacionar con nosotros y entre ellos para cumplir con los objetivos escolares. Eso es producto de un aprendizaje, de un proceso de inducción planificado e intencionado sistemáticamente por la escuela. Si partimos por exigirles aquello que no hemos construido en conjunto, chocaremos constantemente con el obstáculo de la indisciplina.
 - Uno de los aprendizajes más importantes que los estudiantes realizan en la escuela es compartir con otros diferentes. Esto da una oportunidad para el desarrollo de habilidades que les permitan convivir de modo adecuado y enriquecedor. En ese marco, las habilidades que se observan ausentes en la mayoría de las transgresiones disciplinarias, deben ser enseñadas: el respeto, el orden, el respeto de los turnos, la mantención de un clima de aula adecuado al aprendizaje, etc. Todas

ellas son habilidades que se deben intencionar en el marco del proceso de enseñanza, que se aprenden paulatinamente y se perfeccionan en la medida de la práctica. La construcción de comunidades de curso es una excelente herramienta que permite avanzar en este sentido.

- En el proceso de aprendizaje el error es una posibilidad. Se debe aceptar y trabajar, entregando una visión positiva para el futuro. Esta vez no lo hiciste, pero, ¿qué estrategia te darás la próxima vez para no olvidarte....? ¿Qué otras opciones de acción tenías en ese minuto en vez de.....? ¿Qué harás entonces, la próxima vez que te enfrentes a una situación similar.....?
- Si una falta amerita una sanción, ésta debe ser coherente con la falta. Si ensució, que limpie; si ofendió, que repare la herida, etc. Lo más importante es la reflexión producto del proceso, el logro de la comprensión de los efectos de la acción impropia, en la vía de ir formando un criterio personal acerca de lo que está bien y lo que está mal en términos de juicios morales y acciones coherentes con éstos.
- El objetivo final de la educación es la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar sus propias decisiones. De ese modo, el trabajo disciplinario debe apuntar a que los estudiantes vayan comprendiendo y compartiendo los valores, los modos de acción que rigen el actuar en una sociedad democrática.

El cambio en la dirección que hemos reseñado, evidentemente no es fácil. Requiere de una preparación importante de las instituciones escolares. Implica la comprensión de sentidos, capacitación en nuevas estrategias, reflexión conjunta y planificación de estrategias, ensayo de dichas estrategias y nuevas reflexiones acerca de los resultados para ir ajustando las formas de operar.

Sin embargo, es un cambio posible, puesto que existen los modelos alternativos a los modos en los que operamos habitualmente.

IV. Cómo se forma hoy un sujeto disciplinado

Un individuo disciplinado se construye producto de un proceso formativo intencionado. Si tal como se planteó anteriormente, la disciplina tiene que ver con el cumplimiento del rol que contribuye al logro de los objetivos en el marco de una organización social, es importante realizar un breve análisis acerca de cómo un sujeto llega a ser disciplinado, de acuerdo al tipo de disciplina que se requiere hoy en día.

Para ser disciplinado en el marco de una sociedad democrática, un individuo debiera desarrollar:

4.1 Autoconocimiento y Autoestima:

ser disciplinado en este marco implica saber por qué objetivos trabajo, cuáles son las metas que me pongo, cuáles son mis características personales, mis fortalezas y debilidades. Un sujeto puede ser autónomo y asumir responsabilidades en la medida que se conoce. Esto requiere tomar conciencia de uno mismo como persona diferenciada del resto y supone obtener claridad sobre los distintos elementos que nos conforman como persona diferenciada. Por ejemplo, es importante que un niño conozca que tiene una tendencia a responder sin reflexionar previamente. Conocer esta característica, junto con la noción de que somos seres modificables y en proceso, puede llevar a que este niño desarrolle estrategias que permitan manejar su impulsividad. El conocimiento de las propias características da por un lado, el sentido de “distintividad”, fundamental para luego relacionarnos con otros y por otro, el sentido de agente, que es la base de la responsabilidad. Cuando soy agente, yo actúo, opto, las cosas no me pasan, como si fuera víctima de las circunstancias y de mis impulsos, sino que son decisiones que puedo tomar en conciencia.

La gestión de la disciplina hoy implica un trabajo sobre los aspectos propios de cada sujeto resaltando las fortalezas y mostrando una visión optimista y positiva de sus fortalezas. Al mismo tiempo, es importante reforzar el autoconocimiento y el sentido de agente.

Las preguntas que se dirigen al cambio son fundamentales: ¿qué crees que puedes hacer la próxima vez?

¿Qué estrategias crees que podemos usar para...? ¿Cómo crees que tus compañeros te pueden ayudar cuando tú...? En vez de: ¡Una vez más...! ¡Otra vez lo mismo! ¿Nunca te cansas de...?

Un tratamiento disciplinario basado en una visión positiva, en un trabajo activo del estudiante sobre sus debilidades, apunta al desarrollo de personas con una buena concepción de sí mismas. Es decir, sujetos que se auto-valoran. En otras palabras, que tienen una auto-estima positiva.

Branden, citado por Puig (1998, pp. 44) plantea que la autoestima es la suma de dos factores: “En primer lugar, la confianza en las propias posibilidades, el reconocimiento de la capacidad personal y el convencimiento de estar preparado para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida. Y, en segundo lugar, el respeto por uno mismo, el sentimiento de valía personal, el considerarse digno y merecedor de triunfo y éxito. El percibirse como sujeto con derecho a la plena realización y a la felicidad”.

El apoyo a que nuestros estudiantes construyan una autoestima positiva implica un trabajo sobre su construcción personal, sin desconocer sus errores y debilidades, pero entregándoles un respaldo dado por nuestra confianza en que la próxima vez lo pueden hacer mejor. En ese sentido, como educadores debemos ser en extremo cuidadosos. Muchos de los estudiantes que viven su vida escolar en profundo conflicto disciplinario han construido una identidad negativa de sí mismos junto a una muy mala autoestima. Como sienten que no pueden hacer nada bien, ya que los mensajes que han recibido desde pequeños les muestran una visión centrada en lo negativo, hacen bien lo único que saben: portarse mal. Su sentido de agente es desplegado de un modo contrario a la conducta prosocial que deseamos que muestren.

En síntesis, un estudiante disciplinado se conoce a sí mismo, es capaz sobre la base de ese conocimiento de plantearse objetivos, desarrolla un sentido de agente, responsabilizándose de sus propias acciones y tiene una visión positiva de sí mismo. En ese marco, va integrando lo social a su identidad, se va comprometiendo con los objetivos sociales en la medida que son egosintónicos, es decir, que pueden ser integrados a lo que él es, a su identidad personal. Lo interpersonal requiere una construcción de lo personal; sin esa construcción el sujeto no se identifica con lo social.

4.2 Conciencia y juicio moral:

entendemos por conciencia la capacidad de darnos cuenta de nuestra propia actividad, ya sea física o mental. Cuando nos referimos a conciencia moral, apuntamos a la capacidad de percatarnos de nuestros puntos de vista, nuestras opciones valóricas y los comportamientos que derivan de ellos. El desarrollo de la conciencia moral va haciendo a los sujetos progresivamente responsables de sus acciones. En ese sentido, un niño que hace algo o deja de hacer algo por temor a ser castigado, no está actuando, en rigor, en base a una conciencia moral autónoma.

En el desarrollo de la conciencia moral, es normal que el niño vaya de una mayor heteronomía, es decir, desde el uso de criterios externos para juzgar valorar y actuar, hacia una mayor autonomía. Es decir, una capacidad interna de evaluar construida en torno a criterios propios y producto de la reflexión personal.

En sus primeras etapas, los escolares pueden tomar opciones basadas en el deseo de agradar a los adultos o en base a la evitación de premios y castigos, pero paulatinamente van adquiriendo la posibilidad de construir criterios propios y actuar en base a ellos, independientemente de los condicionamientos y contextos externos. Como mencionábamos antes, van pudiendo integrar ciertos criterios a su identidad personal y pueden comenzar a actuar por discernimiento más que por imposición.

El hecho que los sujetos logren una conciencia moral autónoma depende por un lado del desarrollo cognitivo y por otro, del contexto en el cual se desarrollan. Así, en un contexto en el que las reglas son impuestas por los adultos, no explicadas en su sentido, en el que se organiza la convivencia en base a órdenes y se sanciona la transgresión en base a castigos, se propicia la mantención de una moral heterónoma. En un primer momento, en que los niños miran al adulto como un ser omnipotente y por lo mismo, desean congraciarse con él, este tratamiento disciplinario puede funcionar. Sin embargo, si no se realizan acciones para una adecuada construcción de la propia conciencia, la propia capacidad de evaluación, este método se disloca.

Los niños y jóvenes se rebelan, discuten, no acatan, hacen lo contrario a lo que se les pide. Esto es producto de ver las normas como algo externo a ellos.

Por el contrario, la moral autónoma surge en relaciones de participación y colaboración. Si el sujeto se siente incluido,

si ha sido convocado a co-construir los objetivos y por último, entiende que adhiere a una institución que le incluye y le valora como persona, aunque no esté de acuerdo con absolutamente todas sus prescripciones, comienza a respetar y seguir determinadas normas debido a una convicción personal. Los objetivos mayores que se persiguen comunitariamente son más importantes que los deseos individuales. Por ejemplo, conversar y producir distracción cuando yo ya terminé de trabajar y mis compañeros no. Si comprendo y comparto el objetivo de colaborar para que todos aprendan en un ambiente adecuado, puedo entender que, aún cuando yo haya cumplido con mi deber personal, debo cuidar las condiciones para que otros puedan terminar su trabajo.

Las condiciones creadas para el logro de una moral autónoma están muy lejos del “dejar hacer” o “laissez faire”. Los adultos deben ayudar a organizar ambientes en los que los jóvenes y niños progresivamente vayan ejerciendo su autonomía, pero deben ocuparse de que ese ejercicio se dé sobre la base de una comunidad que tiene roles definidos y reglas de funcionamiento sensatas, comprendidas por todos, cuya transgresión no sea pasada por alto. Entendiendo que ese es un proceso, el adulto debe lograr que los niños y jóvenes construyan sobre la base de los errores y transgresiones, reflexionando acerca de sus faltas y muchas veces, asumiendo sanciones que deben ser reparatorias, educativas y en el sentido de la falta cometida. Por un ejemplo, el permanecer en silencio mientras hay compañeros trabajando puede ser una norma co-construida por la comunidad curso, sobre la base de la reflexión de lo que cada uno necesita para aprender y concentrarse. Faltar a esta norma debe ser señalado y discutido y eventualmente, sancionado por la propia comunidad.

Junto al desarrollo de una conciencia autónoma, un sujeto disciplinado debe desarrollar la capacidad de construir argumentos razonados respecto a lo que está bien o mal, lo que constituye la base del discernimiento que ayudará a tomar decisiones sobre ciertas conductas y no otras. Esto es el juicio moral para el cual Kohlberg describe un desarrollo basado en estadios que se exponen a continuación. Cada uno de estos estadios, según este autor, se diferencia en dos aspectos:

- Los modos en que se define lo que es bueno o malo.
- El tipo de razones que se dan para justificar lo que es bueno o malo.

A continuación, se expone un cuadro resumen de los estadios propuestos por Kohlberg.

ESTADIOS DE JUICIO MORAL

Estadio 1 Etapa moral heterónoma	Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, independientemente de los valores humanos de tales consecuencias. Lo correcto es obedecer reglas sustentadas por castigos, así como evitar el daño físico a personas y propiedades.
Estadio 2 Individualismo, propósito instrumental e intercambio	Las reglas deben seguirse cuando resultan de interés inmediato para alguien. La razón para hacer lo que está bien es satisfacer las propias necesidades reconociendo que las demás personas tienen sus propios intereses y entendiendo que en algunas ocasiones tales intereses son incompatibles entre sí.
Estadio 3 Relaciones y expectativas interpersonales	El buen comportamiento es aquel que complace a los otros y recibe su aprobación. La razón para actuar de forma justa es la necesidad de ser una buena persona desde el punto de vista de los demás.
Estadio 4 Sistema social y conciencia	Orientación hacia la autoridad y las normas fijas. Se debe cumplir el deber social, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social establecido porque es valioso en sí mismo.
Estadio 5 Orientación legalista, jurídico-contractual	La acción justa se define en función de derechos individuales y pautas examinadas críticamente y aceptadas por toda la sociedad. Valoración del “punto de vista legal”, subrayando la posibilidad de cambiar las leyes en función de consideraciones racionales de utilidad social o en función del respeto de los derechos humanos.
Estadio 6 Orientación de principios éticos universales	Lo justo es tomar decisiones de acuerdo con principios éticos auto elegidos de carácter universal. No son normas morales concretas, sino principios abstractos. Principios universales de justicia, reciprocidad, igualdad y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

Fuente: Puig (1998) *La educación moral en la escuela Teoría y práctica*. Barcelona, Edebé pp. 38

El desafío del educador es promover un nivel de juicio moral en el que los sujetos puedan ir construyendo principios universales, tales como el respeto a las personas en su dignidad. De allí que no se trata de no molestar a mis compañeros, porque me pueden castigar, porque así lo dice el reglamento de la escuela, sino, porque valoro a los seres humanos y los considero dignos de respeto. Ir “empujando” el desarrollo del juicio moral es producto de una cantidad importante de mediaciones que deben ser realizadas en el contexto escolar. Esto incluye, por ejemplo, hacer reflexión sobre dilemas morales supuestos o aquellos con los que se enfrentan en la vida cotidiana, ayudar a la reflexión acerca de las propias decisiones que han tomado cuando transgreden, discutir comunitariamente situaciones que aparecen en la prensa. Lo importante aquí es que los estudiantes puedan ir construyendo sus propias convicciones a través de la reflexión. El educador, a través de preguntas, en un diálogo socrático orienta, pero no sermonea ni impone sus propias convicciones. Por el contrario, crea las condiciones para que los niños, niñas y jóvenes construyan las propias.

4.3 La empatía:

es una respuesta afectiva relacionada con la capacidad de sentir con otros. Se puede ver, que un sujeto que desempeña un rol en la construcción de objetivos comunes debe poseer esta capacidad, ya que la comunidad supone un entretejido de emociones distintas de una persona a otra.

La empatía aparece temprano en el desarrollo, por lo que se considera una capacidad que aparece en nuestra constitución biológica. Los bebés desde muy pequeños muestran la capacidad de comprender la emoción de otro, ofreciendo su chupete, por ejemplo, a la mamá cuando la ven triste.

En general, es fácil empatizar con nuestros cercanos. Es más difícil empatizar con alguien que nos es más desconocido. Justamente, la capacidad de ponernos afectivamente en el lugar de otros nos conduce a (aunque está visto que no es definitivo) actuar más moralmente, ya que podemos prever el dolor que podemos causar a otros con nuestras acciones, por ejemplo.

El gran desafío para la escuela es ayudar a los estudiantes a empatizar con aquellos que no son los más cercanos: con el estudiante rechazado, con aquel que vive una situación de indefensión, con aquel que es muy distinto, con aquel a quien le va mal en los estudios, etc.

El diálogo, entonces apunta a ayudar a que el niño o joven sienta lo que siente el otro, con preguntas del tipo: ¿cómo crees que se siente...? ¿Qué sentirías tú si...? O bien, ¿qué pasaría contigo si...?

4.4 La toma de perspectiva social:

Se relaciona con una comprensión desde el punto de vista cognitivo, de los puntos de vista de otros. Un individuo no puede colaborar socialmente desde su rol si no comprende que habita en un mundo con personas que no necesariamente comparten su propia perspectiva.

Según Puig (1998, pp. 40-41), la toma de perspectiva implica tres dimensiones presentes en el desarrollo: “Una, la habilidad para comprender que los otros tienen también puntos de vista quizás distintos de los nuestros sobre los sucesos y ser capaz de anticipar lo que los demás pueden pensar o sentir. Otra, la habilidad para relacionar dos o más elementos simultáneamente. Y la tercera, la habilidad para relativizar el propio punto de vista cuando se tiene en cuenta el punto de vista de los demás”. (Bastardillas en el original).

A continuación se presentan los estadios a través de los cuales el sujeto pasa desde la confusión de su propia subjetividad con la de los otros, hasta la comprensión de que existen distintas perspectivas en un marco social y que éstas pueden ser comprendidas, compartidas, coordinadas o modificadas. Incluso, puede entender que el otro tenga una perspectiva diferente, que él no comparte, pero puede respetar la diferencia.

Niveles en la habilidad de situarse en la perspectiva social

Estadio 0. Perspectiva egocéntrica (3-6 años)	El sujeto percibe la diferencia entre él y los otros, pero confunde la perspectiva social propia y ajena. Puede describir los sentimientos observables de otras personas y, sin embargo, no comprende la relación causa-efecto entre los motivos y las acciones sociales.
Estadio 1. Adopción de perspectivas socio-informativas (6-8 años)	El sujeto comprende que la perspectiva social de los demás se basa en razones particulares que pueden coincidir o no con las suyas. No consigue coordinar distintos puntos de vista y se centra por lo general en una única perspectiva.
Estadio 2. Adopción autorreflexiva de perspectivas. (8-10 años)	El sujeto es consciente de que cada persona comprende que los demás tienen su propia perspectiva y que esta comprensión influye en la percepción que cada uno tiene del otro. Ponerse en el lugar de los otros es un modo de juzgar sus intenciones, propósitos y acciones. El niño puede anticipar el pensamiento de los otros y comprender que los otros le están juzgando de la misma manera que él juzga a los demás.
Estadio 3. Adopción mutua de perspectivas (10-12 años)	El sujeto toma conciencia de que tanto él como el otro pueden percibirse simultáneamente como sujetos. Da un paso más allá de la relación diádica entre dos personas pudiendo percibir la interacción desde la perspectiva de una tercera persona.
Estadio 4. Sistema social y convencional de adopción de perspectivas (12-15 años)	El adolescente comprende que hay otro generalizado cuya perspectiva él comparte. Existe la idea de una perspectiva más amplia que supone el conjunto de relaciones dentro del sistema social. Considera que las convenciones sociales son necesarias en la medida en que todos los miembros del grupo las comprenden con independencia de su rol social.
Estadio 5. Adopción de una perspectiva de interacción simbólica (15 años en adelante)	El sujeto comprende la relatividad de las perspectivas que se basan en la sociedad y la posibilidad de adoptar otras nuevas más allá de los límites de una sociedad determinada.

Fuente: Puig (1998) *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica*. Barcelona, Edebé pp. 41

El desarrollo de la toma de perspectiva social es fundamental en la constitución de un sujeto democrático. Coordinarse con otros para lograr objetivos implica comprender que los otros tienen mapas diferentes que es necesario comprender. La escuela puede contribuir al desarrollo de la toma de perspectiva incentivando a los estudiantes a escucharse entre sí, a expresar sus opiniones diferentes y respetándolas, a intencionar que los estudiantes

se parafraseen entre sí, verificando su escucha. El ejercicio de interpretar al otro, es fundamental. Un estudiante que es incapaz de tomar la perspectiva de otro estará constantemente descalificando y le será muy difícil lograr construcciones colectivas. Un estudiante disciplinado en el marco de los nuevos tiempos es capaz de coordinar su perspectiva con la de otros: sus profesores, directivos y compañeros.

4.5 La autorregulación:

se vincula con un esfuerzo personal por mantener niveles de autonomía respecto a la propia conducta en el sentido que ésta sea dirigida por el propio sujeto. Esto supone un trabajo personal importante ya que la autodirección implica la resistencia a presiones externas. Un estudiante disciplinado, según los términos que hemos venido planteando, no hace algo, “porque todos lo hacen”, sino que es capaz por un lado de escoger de acuerdo a su propio criterio y de tener una conducta coherente con esto.

De acuerdo a Puig (1998, pp.45), para ser autorregulado, “el sujeto debe convertirse en objeto de reflexión y en ámbito de intervención. Objeto de reflexión para poder definir aquellos criterios y objetivos que considere mejores para sí mismo (vemos aquí la estrecha relación con el autoconocimiento y la elaboración del auto-concepto), y ámbito de intervención para modificar su conducta, intentando regularla y orientarla de acuerdo a los propios criterios morales”. En este último sentido, es importante hacer notar que la auto-dirección se realiza en base a un cierto contenido del cual el sujeto se apropia, que es el juicio respecto a lo que está bien o mal y la conducta coherente con aquel juicio. Así, a un estudiante que ha construido el juicio respecto a lo incorrecto que es molestar a un compañero, le será más fácil autorregularse, resistiendo la presión de sus compañeros que consideran que esto es divertido, no porque lo vayan a castigar, sino porque el molestar a otro no calza con su autoimagen.

El ejercicio de la conducta en conciencia, la mayoría de las veces, se constituye en un círculo virtuoso, ya que en la medida que el sujeto observa su acción y el efecto que ésta tiene sobre los demás puede reafirmar su identidad de agente responsable de sus actos.

En ese sentido es muy importante que la escuela apoye el proceso de autorregulación, ayudando a los estudiantes, como señala Puig, a convertirse en “objeto de reflexión” y ámbito de intervención” con preguntas tales como: ¿por qué optaste por actuar así?, ¿qué otras posibilidades tenías?, ¿qué esperabas lograr con...? o bien, ¿qué puedes hacer la próxima vez cuando se presente esta situación...?

Cuando somos los adultos los que enjuiciamos las conductas, definitivamente no estamos apoyando la autorregulación. Juicios como: “estuvo muy mal lo que hiciste, porque faltaste seriamente a...” o “es muy grave lo que hiciste, porque...”, no ayudan a que el estudiante se encuentre con los motivos de sus acciones y los pueda evaluar, reflexionar y eventualmente, modificar.

Es importante considerar aquí que los niveles de

autorregulación pueden ir progresando paulatinamente a medida que los niños y niñas crecen. No podemos pedir los mismos niveles de autorregulación en segundo básico que en primero medio.

4.6 Formación valórica:

un sujeto disciplinado desde la autonomía y el compromiso con una comunidad, actúa guiado por valores orientadores de su conducta. Aquí, tomaremos para nuestros propósitos dos aspectos señalados por Puig (1998, pp.52) en relación a la función de los valores:

“En primer lugar, los valores se convierten en criterios de juicio en la medida que el sujeto recurre a ellos para reconocer la rectitud, bondad o corrección de los actos e ideas humanas.”

“En segundo lugar, los valores cristalizan también en actitudes que orientan la conducta del individuo y conforman su personalidad.” (Bastardillas en el original).

En ese sentido, aquello a lo cual le damos valor, orienta nuestro juicio desde el punto de vista cognitivo, permitiéndonos discernir, y por otro lado, orienta nuestra conducta hacia determinadas acciones y no otras.

Cabe preguntarse qué valores son importantes en el marco de un individuo disciplinado para una comunidad organizada en torno a objetivos. Entre muchos otros, podemos señalar el valor de la persistencia, de la responsabilidad, del respeto, la justicia, de la colaboración, de la justicia.

Lo importante, es que el sujeto adhiere a ciertos valores en la medida en que su experiencia de convivencia le permite conocerlos en acción y apropiarse de ellos en una relación de sentido a partir de experiencias pertinentes. Los valores no se enseñan con discursos, se modelan a partir de la construcción de experiencias comunitarias que permiten a los sujetos irlos reconociendo, jerarquizando y ensayando. Es importante señalar aquí, que los valores orientan la acción, pero es necesario que el sujeto construya las habilidades que le permitirán transformar estas opciones en conductas reales. Por ejemplo, un sujeto puede adherir cognitivamente al valor del respeto, pero en un momento determinado, puede fallar su capacidad de autorregulación al no resistir las presiones del grupo que propicia faltas de respeto a ciertos compañeros o profesores. Lo valórico debe entonces cubrir las dimensiones cognitivas, afectivas y del comportamiento.

En definitiva, construir condiciones para la disciplina hoy, implica trabajar por el desarrollo de convicciones propias y por las habilidades que permitan traducir esas convicciones

en conductas pro sociales. Para ello, debemos tener la profunda convicción que los estudiantes son sujetos en proceso de desarrollo, educables. Si esperamos la disciplina como algo dado, estaremos fuertemente llamados al fracaso y la frustración. La disciplina es algo que debemos construir paso a paso, para lo que no basta tener reglamentos, sino claridad sobre los aspectos que tenemos que ayudar a formar. Lograr que los sujetos sean hoy disciplinados implica invitarlos a construir, hacerlos partícipes, autónomos y responsables, promoviendo las habilidades necesarias para lograr tal resultado.

V. El desafío de formar en autodisciplina en una sociedad de corte autoritario: la construcción de instituciones educativas que funcionen como comunidades.

Nuestra cultura difiere bastante de aquella en la que se forma un sujeto con las características que hemos reseñado. Estamos más bien enmarcados en un medio en el que tendemos a sancionar la falta, a esperar el compromiso sin hacer mucho por construirlo, a exigir verticalmente, sin explicar el sentido y la necesidad de lo que se espera del otro. Todo esto, transforma en un gran desafío la formación de sujetos democráticos y colaborativos.

Lo anterior justifica la necesidad de ser críticos respecto a nuestras culturas escolares y avanzar hacia la progresiva transformación de éstas en micro sociedades que tengan como objetivo la formación de ciudadanos democráticos que requieren aprender una serie de habilidades. En ese sentido, el logro de una disciplina en la escuela es por un lado, un medio porque permite un clima para aprender, un compromiso con el logro de los objetivos de aprendizaje y también un fin, porque los sujetos disciplinados en el marco comunitario son comprometidos, altruistas, solidarios, responsables. Para ello, las escuelas se deben constituir en comunidades democráticas en las que los individuos que las conforman se sientan vinculados entre sí, comprometidos con sus objetivos y co-responsables de alcanzarlos.

Entendidas así las condiciones para lograr la disciplina, podemos entender la relación vital entre convivencia y disciplina. No podemos formar sujetos disciplinados, de acuerdo a la disciplina que exigen los actuales objetivos, si no organizamos una arquitectura de convivencia que permita que los sujetos vivan experiencias que les lleven a hacerse progresivamente responsables de sí mismos y de los otros, de

sus emociones, de su desarrollo y la construcción conjunta de una sociedad mejor. Esto requiere una intención educativa, un esfuerzo profesional mancomunado, una preparación para el cambio de todos los que participan en la institución educativa de modo de transformar a ésta en una comunidad democrática, dirigida a propiciar ciudadanos transformadores de una cultura autoritaria.

Referencias Bibliográficas

- Bazdresch, M. (2000) Vivir la educación, transformar la práctica. Guadalajara, Secretaría de Educación, Jalisco.
- Chile, Ministerio de Educación (2005). Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar. Santiago-Chile: 2ª Edición.
- Chile, Ministerio de Educación (2002). Currículum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica
- Gather, M. (2004) Innovar en el seno de la institución escolar. Barcelona, Graó.
- Kohlberg, L. (1992) Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Magendzo, A. (2003) Currículum, convivencia escolar y calidad de la educación. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales Número 2. Agosto-Septiembre de 2003
- Martiñá, R. (2006). Cuidar y educar. Buenos Aires, Bonum.
- Puig, J.M. (1998) La educación moral en la escuela. Teoría y práctica. Barcelona, Edebé.

RECURSOS VALORAS UC COMPLEMENTARIOS



DOCUMENTOS:

- "Propuesta general Valoras" (Valoras UC, 2008).
- "Convivencia escolar" (Valoras UC-Banz, 2008)

FICHAS:

- "El sentido del reglamento de convivencia: lógicas y tips para su construcción" (Bagueño y Mena, 2008)
- "Acuerdos de convivencia escolar. Para que todos aprendan y se sientan bien tratados" (Mena, 2007).
- "Consecuencias Naturales y Lógicas: Una alternativa formativa frente a la transgresión de normas" (Valdés A.M., Valdés L.M., Marambio, Mena, 2008).

HERRAMIENTAS:

Valoras UC ofrece herramientas tanto para reflexionar en torno a la disciplina como para organizarla de manera formativa.