

**Representaciones sociales de las normas de convivencia escolar en los estudiantes de
secundaria de la Institución Educativa Ángel María Paredes de Neiva**

Elaborado por:

Sandra Del Pilar Gutiérrez Cuevas

55153411

Especialización Educación Cultura y Política

Asesor

Dr. Giovanni Alexander Salazar

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ECEDU

Neiva, agosto 2018

Resumen analítico especializado (RAE)	
Título	Representaciones sociales de las normas de convivencia escolar en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Ángel María Paredes de Neiva.
Modalidad de trabajo de grado	Proyecto de investigación
Línea de investigación	<p>Educación y Desarrollo Humano: Esta línea está enfocada en el desarrollo de competencias: Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica; Formación ética, valores y democracia</p> <p>Adicionalmente, se propone generar nuevo conocimiento sobre las formas en que las prácticas educativas posibilitan el desarrollo humano, sistematizar estas prácticas, las representaciones sociales y las problemáticas y su solución, son de vital importancia para una universidad y para una escuela de educación. Por lo anteriormente expuesto y el objetivo planteado y desarrollado en el trabajo se considera se ajusta a esta línea, dado que se abordó a través del conocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes su concepción sobre norma, lo que permitirá a la I.E. plantearse nuevos retos y caminos formativos.</p>
Autores	Sandra del Pilar Gutiérrez Cuevas
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Fecha	Agosto, 2018
Palabras claves	Representaciones sociales, norma, convivencia escolar
Descripción	<p>La principal motivación para adelantar esta investigación, es que los diferentes miembros de la comunidad educativa de la Institución, expresan preocupación por ciertas situaciones que afectan la convivencia, no solo dentro de la institución sino en los alrededores de la escuela, tales como intolerancia, discriminación, agresión física y/o verbal, consumo de sustancias psicoactivas, hurtos, ausentismo, impuntualidad, irresponsabilidad escolar e irrespeto, retiros de la institución y deserción; afectando los procesos académicos y de convivencia.</p> <p>De esta manera se buscó conocer y comprender lo que para los jóvenes son las normas, la utilidad que le atribuyen al Manual de Convivencia y su percepción de la importancia o necesidad del conocimiento, respeto y cumplimiento de estas normas para que así se pueda avanzar en procesos de replanteamiento y renegociación que permita al sistema educativo fortalecer sus procesos pedagógicos para portar realmente a la construcción de ciudadanos y el manual de convivencia pueda entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa</p>

	para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria, que sin lugar a dudas, también les ayudará a vivir mejor en sus comunidades.
Fuentes	Las fuentes primarias de información fueron 16 estudiantes, quienes voluntariamente y con consentimiento informado (4 de cada grupo de la sede principal 6,7,8 y 9)
Contenidos	Portada RAE Índice Introducción Justificación Delimitación del problema Objetivos Marco teórico Aspectos metodológicos Resultados Discusión Conclusiones y recomendaciones Referencias Anexos
Metodología	El estudio es de carácter cualitativo con un alcance comprensivo, ya que se realizó con la pretensión de estudiar un fenómeno social (la representación social de la norma) en un contexto natural y local, e interpretar dicho fenómeno o situación problemática de acuerdo con el sentido que adquiere para sus participantes.
Conclusiones	<p>Los sujetos que participaron en esta investigación mencionan a los acuerdos de convivencia de aula, es decir que se organizan en un texto con características contractuales, relacionado con principios e ideales democráticos y participativos. Un rasgo significativo es la especificación de deberes de directivos, docentes y preceptores junto a los deberes y derechos de los estudiantes resaltando la necesidad de establecer compromisos sobre la base del respeto mutuo.</p> <p>Según la representación de los jóvenes estudiantes que participaron de este estudio, la institución escolar se maneja más por prescripciones que por normas definitorias. No obstante, esas prescripciones no son claras en cuanto a los agentes que deben cumplirla o a las condiciones de aplicación; de allí que el uso y cumplimiento de la norma es concebido en forma relativa y variable en cada institución y en cada situación en particular. Puede decirse, entonces, que para ellos, no todas las normas de la escuela son <i>positivas</i>.</p> <p>Según la mayoría de los participantes en este estudio, la administración de sanciones corresponde al directivo, aunque algunos consideran que el docente también interviene, dependiendo de la gravedad o la especificidad de la situación planteada.</p>

	<p>Finalmente, cabe destacar que conocer las representaciones sociales de las normas escolares de los jóvenes estudiantes resulta relevante porque dichas representaciones son las que guiarán las actuaciones cotidianas cuando intenten resolver situaciones propias. Los contextos no son solamente los escenarios externos donde se expresan los individuos, sino que procuran las herramientas significantes que determinan el funcionamiento mental de los individuos que participan en ellos (Wagner & Hayes, 2011). Así se constituye el conocimiento práctico que se actualiza en cada decisión y en cada acción del estudiante en la realidad escolar.</p> <p>En este sentido, se espera que, a partir de los resultados del presente trabajo, investigaciones futuras avancen en el esclarecimiento de la estructura de esta representación social como fundamental para avanzar en las difíciles situaciones de convivencia escolar al redireccionar el trabajo en torno al conocimiento, divulgación y vivencia del manual de Convivencia Escolar.</p>
<p>Referencias bibliográficas</p>	<p>Abric, J. (2001). <i>Prácticas sociales y representaciones</i>. México: Coyoacán.</p> <p>Jodelet, D. (1983). <i>La representación social: sentido del concepto</i>. Barcelona: Planeta.</p> <p>Habermas, J. (1993) <i>Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos</i>. México: Rei.</p> <p>Kohlberg, L. (1971/1998). <i>De lo que es a lo que debe ser</i>. Buenos Aires: Almagesto.</p> <p>Peláez, Santiago. (1991) <i>La Escuela como agente Socializador y la Violencia</i>. En <i>Revista Educación y Cultura. Escuela y Violencia</i>. Bogotá: Fecode No. 24 octubre de 1991.</p> <p>Reguillo Cruz, R. (2000). <i>Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto</i>. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Colombia: Norma.</p> <p>Valencia Murcia, F.(2004) <i>Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos in Revista científica Guillermo de Ockham</i>. Vol. 7 (1). Enero-Junio de 2004. Disponible en http://www.usbcali.edu.co/images/stories/archivos/investigaciones/PDF_revista/Vol_2N1/02_Conflicto_violencia_escolar.pdf</p> <p>Torres, J. 1988 "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación", en J. Goetz y M. D. Lecompte, <i>Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa</i>. Madrid, Morata.</p> <p>Wagner, W. & Hayes, N. (2011). <i>El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales</i>. Barcelona: Anthropos.</p> <p>Woods, P. 1987 <i>La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa</i>. Barcelona, Paidós-MEC.</p>

Índice

	Pag.
Introducción	8
Justificación	10
Definición del problema	13
Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Línea de investigación	17
Marco teórico y conceptual	18
Estado del arte	18
Base legal del manual de convivencia	28
Ley 115 de 1994	28
Decreto 1860 de 1994	29
Ley 1620 de 2013	31
Decreto 1965 de 2003	31
Decreto 1286 de 2005	34
Aproximación al estudio de las representaciones sociales	34
Normas convencionales y morales	40
Relación entre sujeto y norma	42
El respeto por las normas	42
El desarrollo moral	45
Las representaciones morales y las normas escolares	46

Aspectos metodológicos	55
Tipo de estudio	55
Unidad de análisis	55
Unidad de trabajo	55
Técnicas e instrumentos	56
Procedimiento	57
Plan de análisis	58
Resultados	60
Discusión	71
Conclusiones y recomendaciones	77
Referencias	79
Anexos	83

Lista de anexos

	Pag.
Anexo A. Formato de observación participante	85
Anexo B. Formato de talleres	86
Anexo C. Consentimiento informado padres o acudientes de estudiantes	90
Anexo D. Registro fotográfico	91

Introducción

Las instituciones educativas están integradas por diferentes estamentos; de una parte, están los directivos, funcionarios administrativos y docentes, quienes a su vez establecen relaciones con los estudiantes, sus padres de familia y/o acudientes; de otra parte, se encuentra inmerso dentro de un entorno: barrio, comuna, ciudad y país. Por lo tanto, se hace necesario e importante definir normas que permitan construir, vivenciar y sostener una sana convivencia al interior de la escuela, de manera que ésta se pueda reflejar e irradiar hacia el exterior, impactando positivamente en entorno de los escolares.

De allí, que al plantearse la formulación de un proyecto educativo institucional, se contemplara la construcción de manuales de convivencia, los cuales tienen como objetivo establecer normas y comportamientos esperados de parte de sus miembros. En últimas, atendiendo a la normatividad, lo que pretende es determinar los deberes y garantizar la protección de los derechos de todos quienes integran la comunidad educativa.

De esta manera, se hace evidente que los manuales han sido construidos para dar cumplimiento a los preceptos constitucionales y legales que regulan la materia, respondiendo a lo establecido en la Ley 115 de 1994, artículos 73 y 87, el artículo 17 del decreto 1860 de 1994 y el Decreto 1965 de 2013, artículo 29, entre otros. Pero parece ser que la preocupación central de los manuales es ajustarse a la ley, olvidando que éste es un instrumento que contribuye de manera especial a la formación de los estudiantes y el desarrollo de su personalidad moral, favoreciendo el tratamiento eficaz de los conflictos y la construcción de una idea de legalidad, norma y justicia. Sin embargo, cada día se abre un gran número de procesos en las instituciones educativas por transgredir estas normas, engordando los observadores, pasando a comités de convivencia y muy seguidamente terminando en la desescolarización o deserción de los jóvenes.

De allí, surge el siguiente trabajo de investigación, en el cual se realizó una indagación por las representaciones sociales de las normas de convivencia escolar que han construido los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Ángel María Paredes de Neiva, como un primer paso para empezar a comprender y detectar las debilidades que presenta el manual de convivencia como herramienta de formación para la ciudadanía.

A continuación, se encuentra la ruta recorrida en este ejercicio investigativo, el cual, se encuentra organizado de la siguiente manera:

En su primera parte se ubica la justificación, el planteamiento del problema y los objetivos que sirvieron de norte al trabajo de investigación y permitieron conocer las representaciones sociales de las normas de convivencia escolares en los estudiantes de secundaria de la I.E. Ángel María Paredes.

Seguidamente, se presenta el sustento teórico que soportó los análisis a los hallazgos realizados, en los cuales se manejaron tres ejes temáticos: lo concerniente a las representaciones sociales, el desarrollo moral y el manual de convivencia

Posteriormente, se aborda todo el constructo metodológico desde un enfoque cualitativo – etnográfico educativo - , a través del cual se estructura la unidad de análisis (población), las técnicas e instrumentos que permitieron realizar la triangulación para dar validez al trabajo de investigación y se definen las categorías abordadas.

Finalmente, se presentan los resultados con una discusión, conclusiones y recomendaciones, basados en los hallazgos realizados.

El camino está trazado, ahora caminantes a conocer esta experiencia que se convierte en un insumo importante para la vida escolar.

Justificación

La educación ha sido y sigue siendo una tarea social, de allí que su principal su función es la promoción de experiencias y espacios que permitan la cohesión social, la movilidad intelectual humana y el aprendizaje de la vida en comunidad.

Todo lo que sucede en el espacio escolar tiene consecuencias en el proceso de construcción de los individuos, ciudadanos miembros de sociedades estables, pues se forma y educa para una ciudadanía plena, en el caso de Colombia, regida por normas de participación democrática que permiten la adquisición de competencias indispensables para la consolidación de las culturas donde se reconozca la diversidad, y se vivencie el respeto por la diferencia.

Ahora bien, la existencia de los manuales se fundamenta en la consecución de objetivos acordes con principios democráticos como los siguientes: “fortalecer la convivencia pacífica y la tolerancia entre todos los miembros de la Comunidad educativa”, “promover el desarrollo de la capacidad crítica, y analítica, regular los mecanismos que rigen las relaciones entre los educandos y garantizar el adecuado cumplimiento de las normas establecidas”, “promover el desarrollo consciente, equilibrado y responsable del alumno como miembro de la familia y del grupo social sobre la base del respeto por la vida, los derechos humanos y la aceptación de las diferencias individuales”.

De esta manera y atendiendo a lo que se piensa, se escribe y se proyecta a nivel gubernamental, surge esta inquietud investigativa, la cual se centró en conocer los imaginarios de las normas de convivencia escolar que poseen y manejan los estudiantes, después de haber sido partícipes de la construcción del mismo y haberlo vivenciado durante su vinculación al sistema formal de educación; lo cual servirá de base para comprender sus comportamientos y las situaciones o problemas de convivencia que se presentan al interior y el espacio circunvecino en

los horarios de entrada y salida de los jóvenes, y que a diario son objeto de alarma social y estatal.

Y es, que ya se han convertido en el pan de cada día las manifestaciones de irrespeto con maltratos verbales, abusos de confianza, despojo de útiles, alimentos, dinero y demás artículos que llevan al espacio escolar los jóvenes, pasando a agresiones físicas, amenazas y citaciones a confrontamientos en espacios aledaños a la institución. Y sin lugar a dudas el irrespeto y mal manejo de los recursos institucionales que están puestos a su disposición, escribiendo mensajes y frases vulgares en paredes y baños, deteriorando intencionalmente muebles, baños y materiales educativos; hasta el irrespeto con los docentes y demás funcionarios a través de vulgaridades y hasta situaciones de riesgo físico; desencadenando lo anterior en interminables procesos, diligenciamiento de formatos y atención por tipología de faltas, que desafortunadamente, no están siendo eficaces, sino tal vez contraproducentes al observar tasas del 5% de deserción anual, sin contar los retiros formales, a los cuales no se hace seguimiento para verificar su continuidad en el sistema formal educativo.

Sin lugar a dudas, fue una oportunidad de acercarse aún más a la realidad y pensamiento de los jóvenes, permitiendo a la docente investigadora, ampliar su visión y traspasar las fronteras de la clase, facilitándole una nueva forma de ver el universo escolar; desde el pensamiento de sus actores protagónicos, aquellos que día a día enfrentan realidades familiares, presiones de grupo, y son asechados por las nuevas estructuras delincuenciales asentadas en sus comunidades, que les ofrecen “identidad”, “poder” y “protección”; máxime en los tiempos de convulsión y paz que adelantan nuestro país.

Adicionalmente, esta investigación logró permear esferas culturales que dan sustento a los imaginarios de vida, por no decir supervivencia, que manejan los jóvenes y que se han

convertido en sus reglas o normas de convivencia, aquella convivencia cruel que se esconde a plena luz en los salones, patios y pasillos. La del fuerte, la del silencio, la de la complicidad y en ocasiones la impunidad; una doble moral que pende de un hilo “nos ven o no nos ven” y en otros casos “de malas si nos ven”, porque sencillamente, no pueden darse el lujo de perder su status o poder.

¿Que si valió la pena? Claro que la valió, porque se lograron acercamientos con aquellos intocables, los que marcan sus propias normas, los que tienen una idea de justicia regida por el beneficio y ya esto es ganancia; conocer ¿cómo y por qué? Estos jóvenes firman al iniciar cada año escolar aceptar el pacto de convivencia institucional, sin siquiera interesarse en conocerlo, mucho menos en vivenciarlo. Y al mismo tiempo, nos acercamos a los fantasmas, a aquellos que aunque son la mayoría, no han podido ser protagonistas y marcar la diferencia esperada, sumidos en el silencio que les asegura seguir allí día tras día sanos y salvos.

Cómo no justificar este ejercicio, si abre las puertas a nuevas comprensiones y visiones que más allá de un escritorio y una letra muerta, permite el acercamiento al mundo sabido, pero desconocido o ignorado, a las nuevas formas de negociar y llegar a acuerdos, allí en la diferencia de imaginarios que en últimas nos arroja las migajas que hemos de recoger para llegar a ellos, a sus mentes y sus corazones y mostrarles la posibilidad de seguir siendo, aquí y ahora autores y partícipes de su nueva fundamentación ética y moral y de quitarle la venda a la justicia para que la vean de frente y comprendan que los que están afectados por la ceguera son ellos y jamás ella.

De esta manera, a través de este trabajo, se avanzó en la reflexión en torno a la convivencia escolar la cual se ha de relacionar con la construcción y el acatamiento de normas; acercándose al conocimiento de las representaciones sociales de los jóvenes sobre las normas, se pueden perfilar mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento;

respetando las diferencias; aprendiendo a celebrar, cumpliendo y reparando acuerdos, y sobre todo construyendo relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2003).

Definición del problema

Teniendo en cuenta, que la convivencia se define como el hecho de vivir en armonía unas personas con otras, lo que implica una coexistencia en tiempo y espacio; y que no necesariamente está libre de conflictos, los cuales pueden aparecer como resultado de las tensiones que se presenten a nivel social, entre otros. Y que la escuela, por su parte, es considerada como un espacio en el que se involucran intencionalidades en pro de la construcción de nuevos conocimientos, permitiendo ubicar al estudiante en un escenario donde las relaciones interpersonales que se tejen entre los miembros de la comunidad educativa son un referente de formación y se convierten en un constante reto escolar en materia de convivencia. Es entonces, donde dicha convivencia cobra sentido en la escuela ante la necesidad del estudiante de ser reconocido y aceptado en un círculo social más amplio que el familiar, hecho que lo obliga a interactuar con sus compañeros, con los docentes y demás miembros de la comunidad educativa; propiciando vivencias que le aportan a su formación social.

En este sentido, la escuela se encuentra en un lugar privilegiado para dinamizar procesos educativos que contemplen la diversidad y la diferencia como puntos de partida para consolidar una sociedad equitativa y que excluya toda forma de violencia, propiciando una cultura de paz.

Por su parte, en Colombia se evidencia una creciente preocupación social por los temas relacionados con la protección de los niños, niñas y adolescentes, haciendo de la escuela el escenario propicio para la divulgación y apropiación de las normas y programas sobre protección y empoderamiento de los mismos, por parte de menores de edad, que buscan incidir en la convivencia escolar y social; en este contexto, surge la necesidad de reconocer las miradas que los protagonistas tienen acerca de la convivencia escolar para poder comprender la realidad que se vivencia en la actualidad.

De otra parte, se debe tener en cuenta que la realidad en la que viven inmersos los estudiantes de esta Institución es de vulnerabilidad. En comunas que hoy en Neiva, hacen parte de la zona de concentración de problemas sociales, caracterizadas por el predominio de población estrato uno, con altísima densidad poblacional, hacinamiento, deficiencia en infraestructura vial y servicios públicos; generando así debilitamiento del tejido social, violencia intrafamiliar, abuso sexual, uso de sustancias psicoactivas, embarazo en adolescentes, muertes violentas, suicidio; además, existen problemas de inseguridad debido a la presencia de expendios de drogas y pandillas que atracan a los habitantes de los diferentes sectores.

La principal motivación para adelantar esta investigación, es que los diferentes miembros de la comunidad educativa de la Institución, expresan preocupación por ciertas situaciones que afectan la convivencia, no solo dentro de la institución sino en los alrededores de la escuela, tales como intolerancia, discriminación, agresión física y/o verbal, consumo de sustancias psicoactivas, hurtos, ausentismo, impuntualidad, irresponsabilidad escolar e irrespeto, retiros de la institución y deserción; afectando los procesos académicos y de convivencia. Máxime, cuando en los procesos de evaluación institucional y los realizados por la oficina de Inspección y Vigilancia, se cataloga el proceso de trabajo en torno al Manual de Convivencia como una fortaleza.

Es decir, que hay un documento Manual de Convivencia que se ajusta a la normatividad legal del país, que se han establecido las rutas, que se cuenta con las tipificaciones y procesos a seguir, allí está; un documento accesible a los miembros de la comunidad, socializado y recordado diariamente hasta la saciedad. Pero, entonces qué ocurre, acaso estamos hablando lenguajes diferentes, en qué se está fallando.

Por ello, la investigación que aquí se presenta intenta dar respuesta a los siguientes

interrogantes: ¿Cuáles son las representaciones sociales de las normas de convivencia escolar que poseen los estudiantes de secundaria de la I.E. Ángel María Paredes? y ¿cuál es la función que le atribuyen al Manual de convivencia?

Tal vez, si se logra conocer y comprender lo que para los jóvenes son las normas, la utilidad que le atribuyen al Manual de Convivencia y su percepción de la importancia o necesidad del conocimiento, respeto y cumplimiento de estas normas, se pueda avanzar en procesos de replanteamiento y renegociación que permita al sistema educativo fortalecer sus procesos pedagógicos para portar realmente a la construcción de ciudadanos y el manual de convivencia pueda entenderse como una herramienta en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria, que sin lugar a dudas, también les ayudará a vivir mejor en sus comunidades.

Objetivos

Objetivo general

Conocer las representaciones sociales de las normas de convivencia escolares en los estudiantes de secundaria de la I.E. Ángel María Paredes.

Objetivos específicos

Describir las representaciones sociales de las normas de convivencia escolar de los estudiantes de secundaria de la I.E. Ángel María Paredes.

Conocer la función que los estudiantes le atribuyen a los acuerdos institucionales o Manual de Convivencia.

Indagar el modo en el que los estudiantes piensan y perciben las relaciones entre normas escolares de convivencia y sanciones.

Línea de investigación

Educación y Desarrollo Humano

Esta línea está enfocada en el desarrollo de competencias: Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica; Formación ética, valores y democracia; Nuevas tecnologías de la comunicación aplicadas a la educación, y Educación superior. También, y acorde con temáticas enfocadas en el desarrollo humano, como: Formación docente, Redes sociales, Cambio cultural, Instituciones y educación incluyendo también Currículo y formación política.

Adicionalmente, se propone generar nuevo conocimiento sobre las formas en que las prácticas educativas posibilitan el desarrollo humano, sistematizar estas prácticas, las representaciones sociales y las problemáticas y su solución, son de vital importancia para una universidad y para una escuela de educación. Las temáticas contempladas por esta línea, se convierten en objetos de conocimiento que se requieren para seguir avanzando en la comprensión del fenómeno social de la educación.

Entre sus objetivos se tienen:

- Comprender la relación entre desarrollo humano y educación.
- Estudiar la cultura de las instituciones educativas que favorecen el desarrollo humano.
- Generar nuevo conocimiento sobre pedagogía y aprendizaje para el desarrollo humano.

Por los anteriormente expuesto y el objetivo planteado y desarrollado en el trabajo se considera se ajusta a esta línea, dado que se abordó a través del conocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes su concepción sobre norma, lo que permitirá a la I.E. plantearse nuevos retos y caminos formativos.

Marco teórico y conceptual

Estado del arte

Al realizar una revisión de literatura, no fueron muchos los trabajos localizados, sin embargo a continuación se presentan algunos que abordan una temática similar:

En el trabajo Representaciones Sociales Infantiles sobre la Norma y la Transgresión Social, la Dra. Ana Rebeca Urmeneta Garrido, Profesora de Sociología, Universidad de Girona, se preguntó: ¿Cómo definen la norma social los niños y niñas? ¿En qué valores y motivos la fundamentan? ¿Cómo se sostiene el orden y la cohesión social desde su perspectiva? ¿Qué significa y cómo se produce, según ellos y ellas, la transgresión social? ¿Cómo se representan la figura del transgresor/a? ¿Qué atributos le asignan? A lo que responde de acuerdo a sus hallazgos: en primer lugar, la norma es representada en la infancia como el fundamento primordial de la comunidad, aquello que nos cohesiona como Nosotros y nos proporciona una identidad propia y diferenciada. La transgresión, por su parte, es entendida como la destrucción del Contrato Social, y es representada en los relatos por la figura del Otro, la persona diferente.

Esta concepción de la transgresión no sólo se asocia a la idea de ruptura; los cuentos escritos por los menores indican que ésta cumple también una importante función social: la legitimación de las normas. Por su parte, la segunda forma de representación de la norma se estructura en torno al eje Bien Común/Bien Individual. La norma protege la propiedad común, el beneficio de todos por sobre el particular. Hallando dos grandes modelos respecto a cómo se representan la infancia la relación entre estos dos tipos de interés. En el primer modelo éstos son antagónicos, la transgresión es presentada como un conflicto entre el Bien Común y el Bien Individual. En el segundo, en cambio, ambos conceptos son complementarios: El Bien Individual se deriva del Bien Común, se trata de una relación de continuidad y no de ruptura como en el

primer caso. Cada modelo se halla asociado a un cierto perfil de menores. El primero, se presenta con mayor claridad en los estudiantes de Escuelas Católicas; mientras que el segundo, predomina en las Escuelas Laicas. También el Género y el nivel socioeconómico parecen tener relación con esta distinción, aunque ésta resulta menos evidente que la hallada respecto a la ideología religiosa de las escuelas. Respecto al género, la mayoría de los niños se representa el Bien Común como algo opuesto al Bien Individual, mientras que las niñas visualizan ambos intereses de manera complementaria. En referencia a la variable nivel socioeconómico, los menores de estratos altos se representan el Bien Individual como una extensión del Bien Común, mientras que en los de estratos bajos encontramos ambos modelos: oposición y complementariedad.

Y finalmente, la última de las formas de representación de la norma que halló, se basa en la idea de maduración. La conformidad es vinculada a las ideas de mayoría de edad, racionalidad, sensatez, responsabilidad y prudencia, las que hemos condensado en el concepto amplio de madurez. La norma se vincula al mundo de los mayores (aunque no necesariamente de los adultos). Es la experiencia adquirida con los años la que proporciona el discernimiento necesario para su comprensión. La norma otorga sentido a la acción de los sujetos, es la base racional que la fundamenta. El comportamiento infantil y juvenil, según los textos analizados, es irreflexivo, atolondrado, arbitrario, carente de sentido. El comportamiento de las personas adultas, o de los menores responsables que han alcanzado un cierto grado de madurez, es el que se ajusta a los dictados de la norma y, por tanto, a la definición social de lo racional.

Eduardo Weiss (2012) en los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. Expone las reflexiones teóricas sobre el objeto de estudio abordado en la línea de investigación "jóvenes y escuela" que el autor ha desarrollado con sus estudiantes de maestría y doctorado. Estas investigaciones, centradas en la educación media superior, buscan superar la separación

aún existente entre los estudios sobre estudiantes y los estudios sobre jóvenes; para ello se considera a los estudiantes como jóvenes.

El enfoque teórico sostiene que no basta abordar la vida juvenil y estudiantil desde los conceptos de sociabilidad y socialización y propone enfocar también el proceso de subjetivación, caracterizado por la distancia respecto a normas y valores, el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias, la reflexión y la toma de decisiones. En este proceso de subjetivación son de suma importancia las vivencias diversas, el encuentro con el otro y las conversaciones. Es a partir de estas prácticas que se desarrollan las experiencias e identidades de los estudiantes jóvenes. En sus conclusiones plantea, que los jóvenes estudiantes que aparecen en las tesis de la línea de investigación pasan gran parte de su tiempo en las interacciones con sus pares, les gusta estar asociados en sus grupos de pares y con sus amigos (sociabilidad) y divertirse con ellos (socialidad). En cada grupo establecen sus propias normas y valores (socialización entre pares). A la vez, ser estudiante requiere seguir ciertas normas de la escuela y de la sociedad de adultos (socialización inter-generacional).

Tanto las familias como los establecimientos escolares suelen otorgar a los estudiantes del nivel medio superior mayor libertad para decidir sobre el uso de su tiempo, la forma de vestir y con quiénes relacionarse. Esta mayor libertad es consecuencia y requisito de un creciente proceso de subjetivación de los estudiantes: del desarrollo de gustos, intereses y capacidades, de la emancipación de normas y valores, de la creciente reflexión sobre las exigencias y necesidades de otros, y de la creciente capacidad de elección y decisión.

La subjetivación no es —en la mayoría de los casos— un proceso solitario. Una razón principal para acudir diariamente a la escuela es que ahí están los amigos, novios y compañeros, reales o esperados. Las escuelas del nivel medio superior —por ser usualmente establecimientos

grandes y reagrupar de manera diferente a los estudiantes en cada semestre o por materias— facilitan conocer a otros, otros diferentes que llaman la atención por sus estilos y por sus maneras de actuar y de ver las cosas. Los otros más importantes son los amigos y novios. Con ellos comparten vivencias y conversan sobre ellas. Estas conversaciones se realizan por el placer de conversar (sociabilidad), pero son también una forma de reflexión (subjektivación). Al reflexionar sobre las vivencias, éstas se constituyen en experiencias.

Conocer y comprender a otros les permite conocerse y comprenderse mejor a sí mismos e ir construyendo sus identificaciones. A través de múltiples vivencias y experiencias, los jóvenes se socializan, en el sentido de saber manejar las normas y valores en diferentes ámbitos de la vida, y se subjetivan al elaborar normas y valores propios; a la vez construyen sus identidades en diferentes ámbitos de su vida y esbozan sus proyectos (siempre temporales).

Muchas veces, por estar con amigos, novios y compañeros descuidan los estudios o de plano se desinteresan de ellos; por ello —aunque no es la única causa de deserción— un segmento de los estudiantes no logra terminarlos a tiempo o con buenas calificaciones, o deserta. Sin embargo, parte considerable de los jóvenes llega a un punto de viraje en su vida, donde reconsidera y se dedica otra vez a los estudios o regresa a la escuela después de haberla abandonado. Ellos declaran que a través de sus experiencias han "madurado".

Se considera importante recuperar el concepto del adolescente que crece, no como una etapa en una concepción evolutiva, sino como proceso en marcha continua. No como un proceso puramente intrasubjetivo, sino como un proceso que se gesta en prácticas y vivencias con otros y que se convierte, a través de las conversaciones y la reflexión, en experiencias intra-subjetivas. Rescatar para los estudios sobre los jóvenes el concepto de "crecimiento" de la psicología de la

adolescencia y promover el concepto de subjetivación, no implica que estemos enfocando un sujeto psicológico; estamos interesados en el sujeto psicológico, social y cultural: en la persona.

Por su parte, en Representaciones sociales de lo legal en el ámbito escolar a propósito del manual de convivencia escolar Social, Alonso Montagut Navas, Licenciado en Filosofía y Letras. Magister en Evaluación en Educación. Rector de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Ocaña (Norte de Santander) y Gersy Alonso Montagut Mantilla, Abogado y Especialista en Derecho Administrativo. Comisario de Familia del Municipio de la Playa de Belén (Norte de Santander) 2014. "Representaciones de lo Legal en Jóvenes Ocañeros" desarrolla el tema de las representaciones de lo legal en el ámbito escolar, a propósito del manual de convivencia escolar, desde la óptica investigativa, con el propósito de dilucidar diversas teorizaciones alrededor de la conformación del concepto desde las representaciones sociales y de esta manera hacer una mirada a las representaciones de lo legal que se forman los estudiantes teniendo como punto de referencia el Manual de Convivencia, dado que en el ámbito escolar se reportan casos que circunscriben más que faltas escolares, delitos que están cobijados por el Código Penal, como en efecto lo son los hurtos de celulares o las amenazas a la integridad personal provenientes del acoso escolar, que en algunos casos son concebidos por los estudiantes como parte de sus travesuras y vivencias escolares. A partir de una investigación descriptiva y utilizando las técnicas de la encuesta y la entrevista se ahondó en el conocimiento de las representaciones de lo legal en el ámbito escolar, en una importante Institución Educativa de la ciudad de Ocaña, se buscó identificar dichas representaciones y con su análisis sugerir recomendaciones al respecto. Se encontraron diversas representaciones de lo legal enmarcadas dentro de una concepción punitiva del manual de convivencia que plantea la necesidad de la

configuración práctica de un manual de características asertivas que propenda por la construcción razonada de la convivencia social de cara al ejercicio de la ciudadanía.

En conclusión se puede afirmar que las representaciones de lo legal en el ámbito escolar, a propósito del manual de convivencia escolar, constituyen apreciaciones que marcan las relaciones del estudiante para con la Institución, a la vez que determinan las formas de convivencia y adhesión al cuerpo normativo, que define la convivencia y la interacción de la comunidad. Las representaciones de lo legal referido al manual de convivencia, es además una construcción que poco a poco configura la introducción de los sujetos al mundo normativo, que estructura el contrato social y nos hace parte de la sujeción al Estado entendido como plexo de normas; es a través de ellas que se percibe a la sociedad como aparato legal normativo y se intuye a la nación como un constructo de limitaciones y posibilidades que facilitan las relaciones intersubjetivas al tiempo que determina el horizonte social indistintamente. Comprender cómo se estructuran las representaciones es una prioridad inaplazable siempre que se piense en la promoción de condiciones de formación de la autonomía con relación a los procesos mentales y morales que detentan el crecimiento cognitivo en los sujetos en formación. Aquí es vital que el comportamiento de los estudiantes sea visto de manera asertiva, más que punitiva, entendiendo por asertividad aquello que busca en toda acción la comprensión de sus circunstancias y hechos antes que su impacto socioemocional; más que destacar el comportamiento como falta cuando así sea calificable, en tal sentido la promoción y el acompañamiento de los procesos de desarrollo del sujeto en formación de manera asertiva, busca en el refuerzo y en el razonamiento empático que se perciba la manera correcta de actuar, de tal manera que se viva la integración y la convivencia siempre pensando y actuando en función del otro y de sí mismo. Con relación a las normas propiamente dichas y cumplido su primer momento asertivo, operarán ellas en

función del buen convivir y de cara a que se constituyan por sí mismas en orientadoras de lo que en un futuro se establecerá como el cumplimiento y respeto de la Ley Positiva. No se olvide que el manual de convivencia es la primera experiencia que los estudiantes tienen de un auténtico contrato social.

Es importante reconocer que la sociedad y en ella la comunidad son en sí mismas unas organizaciones en procesos permanentes de construcción y reconstrucción, más que un espacio de seres humanos en constante penalización; como personas se está en la dinámica de los procesos de crecimiento constantemente sin importar la edad y en ellos existe la posibilidad de afectación, dado que en la cotidianidad se vivencias intereses individuales y colectivos que urgen del desarrollo y del ejercicio social, que necesariamente bordea o involucra el acatamiento o no de las normas. En este sentido y teniendo presente los momentos por los que atraviesa el mundo y muy especialmente nuestro país, hacen que la educación y en ella la formación ciudadana, apoyados en serios procesos de conocimiento y de respeto por los derechos humanos, sea un asunto prioritario que debe ocupar en las Instituciones Educativas un lugar privilegiado, dado el impacto que ello tiene para la formación de la persona y para la convivencia social.

De otra parte, las representaciones sociales de ciudadanía de los estudiantes de la Institución Educativa León XIII, del municipio de Bello, a propósito de la aplicación del manual de convivencia. El cual fue un trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales por Adrián Camilo Betancur Palacio, a la Universidad De Antioquia - Facultad De Educación; plantea como objetivo fue Describir las representaciones sociales de ciudadanía que construyen los estudiantes del grado séptimo la Institución Educativa León XIII, del municipio de Bello, a propósito de la aplicación del manual de convivencia para evidenciar la incidencia de éste en la construcción de dichas representaciones, desde un análisis

hermenéutico a partir de las representaciones sociales como metodología de investigación.

Presentando como hallazgos: La influencia de la aplicación del manual de convivencia ha sido realmente fundamental en la construcción de las representaciones sociales. La forma en que este es aplicado en la institución les ha reducido el instrumento a obligaciones, faltas y sanciones, además de un ideal comportamental que es la aplicación de valores, lo cual ellos manifestaron activamente y que reconocieron como una de las principales falencias institucionales.

Adicionalmente este reduccionismo del manual es causante de que asuntos como el debido proceso no se lleven de manera adecuada como está escrito en el instrumento y que por ende la justicia escolar se lleve a cabo de manera parcializada sin derecho a la defensa, apelación de decisiones por parte de los estudiantes.

Por otra parte, la aplicación del manual también ha desencadenado en la inoperancia del gobierno escolar, específicamente en lo que a participación estudiantil se refiere. El desconocimiento de éstos de las funciones y el impacto institucional que podrían tener figuras trascendentales como el consejo de estudiantes, el representante estudiantil en el consejo directivo y la personería han aportado significativamente en el desinterés de los estudiantes por participar en estos espacios, la falta de legitimidad de estas figuras frente al mismo estudiantado, y la credibilidad de los representantes estudiantiles frente a sus mismos compañeros y las directivas institucionales; se han convertido en figuras decorativas que cumplen los requerimientos legales pero que no cumplen un papel relevante en la cotidianidad institucional.

Las representaciones sociales de ciudadanía construidas por los estudiantes a propósito de la aplicación de su manual de convivencia se enmarcan dentro de las denominadas ciudadanías híbridas o mestizas. Las respuestas por ellos otorgadas dan cuenta de la relación del concepto mayoritariamente a esferas socioculturales más que políticas, asociadas o no a espacios

territoriales. La ciudadanía se construye de acuerdo a las prácticas particulares de cada grupo social. Ponerle apellido a la ciudadanía de los estudiantes de la institución resulta complejo, pues su ejercicio ciudadano depende estrictamente de sus intereses en relación con los grupos sociales a los que pertenecen, puede ser activa o pasiva, de acuerdo a sus intereses y posibilidades de participación que le brinde el grupo social particular.

Morales y Silva (2013) realizan el trabajo: Representaciones sociales de los y las estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Provincia de Quebec con relación a la violencia entre pares; es un trabajo de grado de maestría de corte cualitativo que se propone indagar y analizar las representaciones sociales de los y las estudiantes de aproximadamente 10 años de edad pertenecientes al grado quinto de la Institución Educativa Distrital Provincia de Quebec con relación a la violencia entre pares. Actualmente los estudios sobre intimidación escolar están en auge, sin embargo lo central en esta investigación es trabajar directamente con los y las estudiantes a partir de grupos focales para conocer la forma como interpretan y vivencian estas situaciones en el espacio escolar desde la configuración de sus representaciones sociales, teniendo en cuenta que éstas tienen un componente individual que está dado desde el propio desarrollo cognitivo y el proceso microgenético de la persona, y otro, que aporta a las relaciones interpersonales, los aprendizajes y los entornos de interacción del sujeto con su contexto histórico, social y cultural que desde luego influyen en dicha representación.

En conclusión, los niños y las niñas configuran sus representaciones sociales sobre la violencia entre pares a partir del reconocimiento que tienen de diferentes entornos como la familia, el barrio, la comunidad y la escuela, asimismo entienden que a mayor exposición a este fenómeno mayor será la posibilidad de convertirse en víctimas o victimarios, porque se asume la violencia como una condición del ser humano, sin embargo para este caso la reconocen e

identifican como algo negativo para el desarrollo integral de las personas, lo cual implica que exista en ellos y ellas un interés porque se produzcan transformaciones en la cultura institucional, reafirmando lo importancia de trabajar desde la escuela en la reorientación de las representaciones sociales para minimizar las situaciones de violencia entre pares. Finalmente se establecen algunas diferencias entre los roles que tienen los niños y las niñas en cuanto a violencia física, verbal y relacional los cuales están determinados por la cultura y la influencia social del entorno que también hacen parte de sus representaciones.

Ordoñez G. (2011), en un estudio titulado Representaciones sociales sobre la escuela que presenta un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila, presentado para optar al título de Magister en la Universidad de Manizales; abordado desde una perspectiva hermenéutica, pretendió develar las representaciones sociales de escuela en torno a las creencias, sentimientos, imágenes y prácticas sociales. La investigación se desarrolló a partir de un estudio de caso con cuatro niñas en situación de internado, a través de entrevistas en profundidad, talleres y guiado por los lineamientos metodológicos de la teoría fundamentada. Los resultados de la investigación señalan que, para las estudiantes, la escuela está presente para cumplir únicamente su rol normativo y normalizador, a partir del cual las niñas deben seguir un comportamiento de obediencia; por ende, la norma denota las prohibiciones y cierra las posibilidades de expresión en los educandos, lo cual genera sentimientos negativos frente a las prácticas de la escuela, como el aburrimiento y el miedo. Las estudiantes no son vistas como seres activos, en permanente construcción de su historia, en interacción con el mundo y con los otros, donde existe negociación y renegociación de significados, de símbolos, de tradiciones personales y colectivas que posibilitan la creación de su identidad.

Base legal del Manual de Convivencia

A continuación se presentan los soportes legales en los que se ha basado la construcción y reconstrucción de los manuales de convivencia escolares, en los cuales como factor determinante, se considera de vital importancia la participación activa de todos los miembros de la comunidad.

Ley 115 de 1994.

Por la cual se expide la ley general de educación.

Artículo 87. Reglamento o manual de convivencia. Los establecimientos educativos tendrán un reglamento 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.

Artículo 96. Permanencia en el establecimiento educativo. El reglamento interno de la institución educativa establecerá las condiciones de permanencia del alumno en el plantel y el procedimiento en caso de exclusión. La reprobación por primera vez de un determinado grado por parte del alumno, no será causal de exclusión del respectivo establecimiento, cuando no esté asociada a otra causal expresamente contemplada en el reglamento institucional o manual de convivencia.

Decreto 1860 de 1994.

Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Artículo 14. Contenido del proyecto educativo institucional. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de

la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. Para lograr la formación integral de los educandos...

Artículo 17. Reglamento o manual de convivencia. De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia. El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular debe contemplar los siguientes aspectos:

1. Reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
2. Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
3. Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
4. Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
5. Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.
6. Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
7. Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.

8. Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente decreto. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes.

9. Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos.

10. Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión.

11. Encargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y de salud.

12. Reglas para uso del bibliobanco y la biblioteca escolar.

Artículo 28. Personero de los estudiantes. En todos los establecimientos educativos el personero de los estudiantes será un alumno que curse el último grado que ofrezca la institución encargado de promover el ejercicio de los deberes y derechos de los estudiantes consagrados en la Constitución Política, las leyes los reglamentos y el manual de convivencia.

Ley 1620 de 2013 o Ley de Convivencia Escolar.

La convivencia escolar, los derechos humanos y la formación ciudadana cuentan con la ley por la cual se crea el 'Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Esta ley crea una ruta de atención en casos de violencia y un sistema nacional único de información para reportar estos casos de violencia y de embarazo en adolescentes, y da la

posibilidad de brindar incentivos a quienes cumplan las exigencias y expectativas de la convivencia, así como imponer sanciones a quienes no lo hagan.

Con esta ley, el Gobierno Nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

La ley indica además la ruta para fortalecer las estrategias para prevenir la deserción escolar, la cual es causada en buena medida por la violencia escolar y el embarazo en adolescencia.

Decreto 1965 de 2013.

Artículo 1. Objeto. El presente Decreto reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

Artículo 2. Ámbito de aplicación. El presente Decreto se aplicará en todos los establecimientos educativos oficiales y no oficiales de educación preescolar, básica y media del territorio nacional y demás instancias que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la

Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, también a la familia, la sociedad y a los demás actores que participan en la Ruta de Atención Integral.

Artículo 22. Conformación de los Comités Escolares de Convivencia. Todas las instituciones educativas y centros educativos oficiales y no oficiales del país deberán conformar el comité escolar de convivencia, encargado de apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como del desarrollo y aplicación del manual de convivencia y de la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Artículo 28. Incorporación en el Manual de Convivencia de las Definiciones, Principios y Responsabilidades. En el manual de convivencia se incluirán las definiciones, principios y responsabilidades que para todos los miembros de la comunidad educativa establece la Ley 1620 de 2013, los cuales servirán de base para que dentro del mismo manual se desarrollen los componentes de promoción, prevención, atención y seguimiento de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, de que trata el, Capítulo 11 del Título IV del presente Decreto, sin perjuicio de los demás aspectos que deben ser regulados en dichos manuales, de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 de 1994.

Artículo 29. Lineamientos Generales para la Actualización del Manual de Convivencia. Los establecimientos educativos oficiales y no oficiales deberán asegurarse de que en el manual de convivencia, y respecto al manejo de los conflictos y conductas que afectan la convivencia escolar y los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y para la participación de la familia de que trata el artículo 22 de la Ley 1620 de 2013, se incluyan como mínimo los siguientes aspectos:

1. Las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, las cuales deben ser identificadas y valoradas dentro del contexto propio del establecimiento educativo.
2. Las pautas y acuerdos que deben atender todos los integrantes de la comunidad educativa para garantizar la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
3. La clasificación de las situaciones consagradas el artículo 40 del presente Decreto.
4. Los protocolos de atención integral para la convivencia escolar de que tratan los artículos 42, 43 Y 44 del presente Decreto.
5. Las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la promoción de la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación, la reparación de los daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo cuando estas situaciones ocurran.
6. Las estrategias pedagógicas que permitan y garanticen la divulgación y socialización de los contenidos del manual de convivencia a la comunidad educativa, haciendo énfasis en acciones dirigidas a los padres y madres de familia o acudientes.

Decreto 1286 de 2005.

Por el cual se establecen normas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos de los establecimientos oficiales y privados, y se adoptan otras disposiciones.

Artículo 2. Derechos de los padres de familia. Los principales derechos de los padres de familia en relación con la educación de sus hijos son los siguientes:

- c. Conocer con anticipación o en el momento de la matrícula las características del establecimiento educativo, los principios que orientan el proyecto educativo institucional. El

manual de convivencia, el plan de estudios, las estrategias pedagógicas básicas, el sistema de evaluación escolar y el plan de mejoramiento institucional.

Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia.

Artículo 45. Prohibición de sanciones crueles, humillantes o degradantes. Los directores y educadores de los centros públicos o privados de educación formal, no formal e informal, no podrán imponer sanciones que conlleven maltrato físico o psicológico de los estudiantes a su cargo, o adoptar medidas que de alguna manera afecten su dignidad. Así mismo, queda prohibida su inclusión bajo cualquier modalidad, en los manuales de convivencia escolar.

Existe una serie de deberes y obligaciones del establecimiento educativo establecidos en este Código.

Aproximación al estudio de las representaciones sociales

Iniciar la comprensión del tema de las representaciones sociales, implica abordar conceptos y referentes que la sustentan y la recrean. Para el Diccionario de la Real Academia Española (2015), representar viene del latín *repraesentare*, que significa hacer presente algo (objeto, personas, conceptos, acontecimientos, etc.) con palabras o figuras que la imaginación o mente retienen.

Por su parte, la psicología social influenciada por la sociología de Durkheim en 1898 y por el cognitivismo social europeo (Piaget), concibió la palabra representar como, sustituir o poner una cosa en lugar de otra; la representación es un acto de pensamiento, donde se representa mentalmente (hacer presente en la mente) un objeto, una persona, un hecho o una idea que está próxima, lejana o no presente. En fin, la representación se construye y se relaciona a partir de un símbolo y un signo, que se fusiona con el precepto y el concepto (Jodelet, 1984). Desde esta

lógica, representar es exponer nuestras propias concepciones o ideas de las cosas a través de la escritura, de las palabras, de los gestos, del dibujo, la pintura o, por cualquier otro medio que le sea posible y comprensible al ser humano.

De otro lado, para Abric (2001), la palabra representar hace referencia a mostrar un visión global y unitaria de un objeto o un sujeto; representar es presentar algo para alguien. Realizada esta precisión, es oportuno señalar que el término representación social es un concepto que primeramente Durkheim utilizó en 1898 y definió en la sociología como representación colectiva; entendida como las formas de conocimiento que impone la sociedad a los individuos, es decir, cuando se reproduce una idea social, cuando cierto grupo piensa en relación con cada uno de los objetos que interactúa o lo afectan.

La teoría de las representaciones sociales fue desarrollada en el año de 1961 por Moscovici, con el fin de estudiar la sociedad pensante, de hacer énfasis en la naturaleza y en la importancia del pensamiento en la vida social. En primera instancia, esta teoría tenía la idea de que la representación social era un punto de referencia para entender lo que sucedía y para darle un valor a los hechos inesperados, en otros términos, era un conocimiento social que permitía interpretar, pensar la realidad cotidiana y clasificar los acontecimientos, el contexto y las personas con las que se interactúa.

Desde esta noción, se logró establecer claramente que la representación social es un proceso mental donde los individuos transforman el conocimiento científico y donde reemplazan algo ausente o lejano por sus propios significados, ideas o imágenes, es decir, por el saber del sentido común o el pensamiento natural, que es un pensamiento mediante palabras (conversaciones, rumores, vía oral), y que es producido de forma espontánea por los miembros

de un grupo, basados en la tradición, en el consenso y en el conocimiento de primera mano (Moñivas, 1994).

Con estos planteamientos realizados por Moscovici, surge en los años siguientes la escuela clásica, la escuela de Aix-en-Provence y la escuela de Ginebra, con la intención de continuar investigando y retroalimentando la teoría de las representaciones sociales. La escuela clásica fue desarrollada por Jodelet (1984) y guarda estrecha relación con la propuesta de Moscovici. Esta se centra en el análisis de lo social, lo cultural y en las interacciones sociales. Metodológicamente utiliza técnicas cualitativas, especialmente entrevistas en profundidad y análisis de contenido. Se inscribe dentro del enfoque procesual, que se basa en los postulados cualitativos (entrevistas, cuestionarios y conversaciones producidas de forma espontánea).

Para Jodelet (1984) las representaciones sociales son una forma de pensamiento social muy práctico (sentido común), que se orienta hacia la comprensión, la comunicación y el dominio del contexto natural y social de los seres humanos. Las representaciones sociales son un proceso que organiza de manera muy particular los contenidos, las operaciones mentales y la lógica de los conocimientos; los contenidos y procesos de una representación social hacen referencia a las condiciones, al ambiente y a las funciones que cumple esta donde circula.

De igual manera, Jodelet (1984) y Moscovici (1981), plantearon dos momentos (objetivación y anclaje), necesarios para la elaboración y funcionamiento de una representación social. El primer momento, se denominó objetivación y se constituyó como el proceso donde se transforman los conceptos abstractos y/o extraños en experiencias precisas, es decir, cuando se convierte lo invisible en perceptible.

La objetivación implica tres fases, que son: a) la construcción selectiva, que es el almacenamiento de elementos que luego son libremente organizados. Esta selección se realiza junto a un proceso de descontextualización del discurso y en función de esos criterios culturales normativos. Aquí los individuos retienen solo eso que concuerda con los sistemas de valores; b) esquema figurativo, que es el proceso donde la imagen estructurada (elaborada con imágenes vividas y claras) permite a las personas dialogar, entender las cosas y a los demás de forma más sencilla; y c) la naturalización, que es cuando a los conceptos se les aplican figuras (imágenes) que parecen naturales, las cuales pretende poderlos aprender, explicar y convivir con ellos. En fin, son esas imágenes las que se establecen como realidad cotidiana o realidad con existencia autónoma.

En cuanto al segundo momento, Jodelet (1984) estableció que el anclaje es ese proceso que permite entender como los elementos de la representación expresan relaciones sociales y a su vez contribuyen a elaborarlas. En esencia, es el que permite afrontar las nuevas creaciones o el contacto con esos objetos que no son familiares para los sujetos, en otras palabras, si el nuevo objeto que aparece en el campo social es idóneo a los intereses del grupo, se muestra más receptivo.

Después de esta escuela clásica, emergió en 1976 la escuela de Aix-en-Provence, que se inscribió en el enfoque estructural (teoría del núcleo central) y se centró en los procesos cognitivos y en las técnicas experimentales. Esta corriente fue fundada por Abric, quien en el 2001 planteó, que las representaciones sociales son las que reflejan la naturaleza de las reglas y de los lazos sociales; la representación social es la que prescribe los comportamientos o prácticas sociales; en sí, es la que establece lo legítimo, lo tolerable o aceptable en un contexto social dado.

Al mismo tiempo, Abric (2001), consideró que las representaciones sociales son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas, porque están determinadas a partir de un núcleo central que se encuentra aferrado a los sistemas de valores compartidos por miembros del colectivo; móviles y flexibles, porque se sustentan en las experiencias individuales, se constituyen de los datos vividos y de situaciones específicas, como la evolución de las relaciones y las prácticas sociales en las que las personas o sus colectivos están asentados.

Bajo este enfoque, las representaciones sociales no se definen por medio de la objetivación y el anclaje, sino por un doble sistema, el sistema del núcleo central y los elementos periféricos. El sistema del núcleo central es el elemento fundamental de toda representación, porque determina la significación y la organización de la representación. Este núcleo estructurante de la representación garantiza: la función generadora, que es donde se construyen y se transforman los elementos que constituyen la representación; y la función organizadora, que es el elemento que unifica y estabiliza la representación (Abric, 2001).

Los sistemas periféricos, son aquellos que se organizan alrededor del núcleo central, se relacionan directamente con él y, forman la esencia del contenido de la representación. Ellos son el lado más accesible, más vivo y concreto de la representación social, por eso se componen de juicios seleccionados, de informaciones retenidas e interpretadas con respecto al objeto y su entorno. Estos sistemas periféricos responden a tres funciones esenciales, que son: la concreción, la regulación y la defensa. (Abric, 2001).

La función concreción, depende directamente del contexto y resulta del anclaje de la representación con la realidad, la cual se recubre en unos términos más precisos, comprensibles y fácil de transmitir inmediatamente. La función regulación, desempeña el rol esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del entorno. Y la función defensa, es cuando el

núcleo central de una representación se resiste al cambio, porque sus transformaciones ocasionan trastornos completos. (Abric, 2001).

En contraposición con estas dos escuelas, surge la escuela de Ginebra de Doise, quien propone el funcionamiento cognitivo, las condiciones de reproducción, la circulación de las representaciones sociales y los métodos estadísticos correlacionales (cuestionarios rigurosamente contruidos). Este enfoque buscaba esencialmente recuperar los elementos culturales que conllevan las huellas de las vivencias personales, que en muchas ocasiones están fundadas en las adscripciones colectivas e institucionales de los actores (Doise, 1986).

En esta escuela de la cognición social, el concepto de representación se estudió desde dos aspectos: los formales- cognitivos y los funcionales e interactivos. El primer aspecto, hace referencia a como se presenta la información en la memoria y que mecanismos son las que la posibilitan; y el segundo aspecto, busca saber para qué sirven, cómo se utilizan y cómo se generan las representaciones en el medio y en los otros (Moñivas, 1994).

Desde este enfoque sociológico, Doise (1986) prescribe la representación social como principio generador de toma de posición relacionada con inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y organizando los procesos simbólicos que intervienen en esas relaciones (p. 246). De igual manera, considera que las representaciones cognitivas se inscriben desde: 1°) las imágenes sociales, que surgen de los procesos intraindividuales en los que los seres humanos organizan la experiencia del entorno social; 2°) las representaciones sociales, nacidas en los entornos intrasituacionales e interindividuales; 3°) las representaciones colectivas, que nacen dependiendo del lugar social que ocupe el individuo; y 4°) los valores y creencias compartidos por las personas (Doise ,1986).

A partir de estos sustentos teóricos se logra establecer que las representaciones sociales, son conocimientos que no necesitan ser comprobados científicamente, porque ya fueron elaborados en la vida cotidiana de los sujetos gracias a las vivencias (experiencias), a los medios de comunicación, a los diálogos, a la cultura, a la educación, a la familia, a las percepciones e interacciones de los individuos. Las representaciones sociales son reproducidas por los seres humanos y reelaboradas por ellos desde sus propios lenguajes, sus propias condiciones y sus propias capacidades. Por último, cabe agregar que las representaciones sociales siempre van a surgir de procesos cognitivos y van a ser expuestas después de ciertos cuestionamientos internos (hechos por cada sujeto) y externos (realizados por otro individuo) sobre un temática o un acontecimiento conocido o de la realidad.

De esta manera, es claro que el ser humano construye representaciones sociales en todos los escenarios donde se desenvuelve cotidianamente. Por tal razón, es preciso señalar que la escuela no ha sido un lugar ajeno a dicha construcción y por ello, los estudiantes allí comparten y elaboran representaciones sociales de ella, de los sujetos, de los objetos, de los acontecimientos y de las instituciones con las que se relacionan.

La perspectiva de Elliot Turiel: normas convencionales y morales

Según Turiel (1984) el modo en el que se piensan las normas es el resultado de diferentes experiencias sociales y guarda una relación intrínseca con el tipo de interacción en el que fueron originadas, pero en ningún momento del desarrollo el respeto por las normas se sustenta, solamente, la adhesión a la autoridad.

Diferencia dos tipos de normas que corresponden a distintos dominios de conocimiento:

Normas convencionales, pertenecientes al dominio social: son comprendidas por los niños a partir de su interacción con elementos del sistema social y son pensadas como el

resultado de un acuerdo entre personas, por lo que serían alterables y específicas del contexto social en el que emergen. “(...) las convenciones se basan en acciones arbitrarias que son propias de tales contextos” (Turiel, 1984, p. 13). Su contenido es arbitrario y su validez se basa en la autoridad de las personas de la que emanan, del lugar que éstas ocupan en el sistema social. El cumplimiento de las normas convencionales no resulta así obligatorio, sino que depende del consenso social que les da origen.

Normas morales, pertenecientes al dominio moral: se refieren a situaciones de interacción o actos cuyas consecuencias intrínsecas afectan a valores universales tales como el daño, la justicia o el bienestar. Por lo tanto, las normas morales son universalmente obligatorias, inalterables y el respeto a las mismas se debe a las consecuencias indeseables que implica su trasgresión. “(...) los conceptos morales se forman a través de las experiencias del niño con las acciones interpersonales que tienen consecuencias intrínsecas, mientras que los convencionales lo hacen mediante experiencias con elementos del sistema social y situaciones de coordinación cuya naturaleza es arbitraria.” (Turiel, 1984, p. 71).

Según Turiel, la investigación piagetiana deja de lado el contenido de las normas puesto que considera que el sujeto primero adhiere a las mismas por la autoridad que las enuncia y más tarde por el respeto mutuo entre pares. Las características que Piaget atribuye a la moral heterónoma y autónoma a partir de las respuestas, se refieren para Turiel indistintamente a aspectos del dominio convencional y del dominio moral: el desarrollo moral implica una mayor sistematización y complejización del pensamiento al interior de ese dominio y no necesariamente el pasaje de la heteronomía a la autonomía (Castorina, Clemente & Barreiro, 2007). Por ello, puede considerarse constructivista a Turiel en el sentido de que los conceptos en un dominio se elaboran a partir de las acciones llevadas a cabo sobre los objetos sociales y la reflexión sobre

éstas. Así: el niño reflexiona sobre su propia práctica social, de modos distintos según si la experiencia es moral o convencional. La perspectiva de Turiel es estructural-constructivista, en tanto los sujetos pueden pensar en un dominio de acciones limitadas por un marco de pensamiento pero, a diferencia de las estructuras generales postuladas por Piaget, afirma la existencia de estructuras parciales (Castorina, Clemente & Barreiro, 2007, p.49).

Los aportes de la Psicología como una aproximación al estudio de la relación entre el sujeto y la norma

El respeto por las normas según Jean Piaget.

Piaget realizó estudios pioneros cerca del desarrollo moral en los niños. En el texto *El criterio moral en el niño*, afirma que la moral es “un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas” (Piaget, 1932/1971, p. 9). Describe el desarrollo moral a partir de las relaciones que existen entre la práctica y la conciencia de regla y, de este modo, establece la naturaleza psicológica de las realidades morales.

La práctica de la regla se relaciona con la interpretación y el respeto que tienen los niños hacia las normas en la vida cotidiana. En este sentido, Piaget postula dos tipos de relaciones sociales: basadas en el respeto unilateral o en el respeto mutuo. El mismo autor aclara (Piaget, 1932/1971) que el respeto mutuo o la cooperación no se realizan nunca de modo total sino que son formas de equilibrio ideales. En referencia a las relaciones sociales que diferenció Piaget es pertinente considerar:

El respeto unilateral impone creencias o reglas determinadas, tiene lugar en relaciones asimétricas basadas en la autoridad de uno sobre otro y hay que adoptarlas en su conjunto. El

sujeto acepta una gran cantidad de normas que provienen del ambiente que lo rodea, por lo tanto, sabe que hay cosas permitidas y cosas prohibidas.

El respeto mutuo propone acuerdos en el aspecto intelectual que deriva en la ejecución y justificación en el aspecto moral; se manifiesta en las relaciones entre pares. La regla se presenta a la persona como el resultado de una libre decisión y digna de respeto ya que surge del consentimiento de los miembros del grupo. Los sujetos saben que las normas pueden cambiarse siempre que haya un acuerdo basado en el respeto mutuo y la reciprocidad (Faigrnbaun, Castorina, Helman & Clemente, 2007).

A partir de las relaciones sociales antes mencionadas, Piaget diferencia dos tipos de configuraciones morales, a saber:

La moral heterónoma, posibilitada por las relaciones sociales de respeto unilateral, considera válidas las normas en tanto emanan de la autoridad y, por consiguiente, se suponen inmodificables. La regla es reconocida como sagrada e indiscutible y toda modificación, incluso aceptada por el consenso, constituiría una falta; de allí que las personas sean reacias a las innovaciones normativas. Se habla, entonces, de un respeto objetivo hacia las normas ya que no interesa tanto el contenido de las mismas sino la jerarquía que les da origen y por ello las normas son tomadas como objetos del mundo, al igual que por ejemplo los objetos físicos.

La moral autónoma se basa relaciones sociales de respeto mutuo y la reciprocidad del pensamiento. Las normas son válidas por surgir del acuerdo y pueden ser modificadas mediante el consenso, ya que las personas las aceptan por su contenido: se trata, entonces, de un respeto subjetivo hacia las reglas.

Piaget supone una cierta transición gradual de un tipo de moral a otro, lo cual implica que las ideas de las personas se transforman a partir de las relaciones sociales: a medida que los

sujetos tienen mayor interacción con los pares y se modifican las circunstancias de la vida social, la conducta se hace cada vez más racionalmente guiada por las normas. La marcha de la heteronomía a la autonomía, para Piaget (1932/1971), responde a una racionalidad inmanente, a un proceso orientado hacia un equilibrio ideal. De todos modos, la heteronomía no se supera de manera completa, sino que permanece como un modo de pensar las normas en el marco de relaciones asimétricas (Barreiro, 2008).

Respecto de las sanciones Piaget (1932/1971) describió dos tipos, que Kamii (1985) ilustra de la siguiente manera:

Las sanciones expiatorias: se caracterizan por una coacción y una relación arbitraria entre la sanción y el acto sancionado. Como ejemplo cita el hecho de hacer escribir a un niño cien veces la frase “No mentiré más”. No hay relación lógica entre la sanción y el hecho sancionado. Puesto que la relación es arbitraria, el sujeto no siente otra necesidad de cambiar su conducta que la de evitar el castigo.

Las sanciones de reciprocidad: se caracterizan por una coacción mínima y tienen una relación lógica y natural con el acto sancionado. Por ejemplo, si un niño rompe un libro, por ejemplo, el adulto podrá decirle “nunca más tendremos libros bonitos si tú los rompes, cuando tengas cuidado los podrás usar”. Además de esta relación lógica, las sanciones por reciprocidad tienen la característica no exigir conductas que se muestran como totalmente arbitrarias a los ojos del sujeto.

El desarrollo moral según Lawrence Kohlberg.

Kohlberg (1971/1998) continuó y extendió el trabajo de Piaget pero con algunas diferencias. Según aquel “las normas y principios morales básicos son estructuras que surgen de las experiencias de interacción social, más que de la interiorización de las reglas que existen

como estructuras externas (...) los estadios morales surgen por la interacción entre sujeto y los demás” (Kohlberg, 1992, p. 207). Distinguió seis estadios morales agrupados en tres niveles:

Nivel preconvencional (hasta los 9 años), en esta edad las normas resultan externas por lo que los niños no las comprenden aún y, por consiguiente, no las defienden. Sin embargo son obedecidas porque los sujetos tienen en cuenta las consecuencias de su transgresión: “(...) Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad sin tener en cuenta el significado o el valor humano de estas consecuencias. Elusión de castigo y deferencia incuestionada al poder son valoradas según el propio derecho, no en términos del respeto de una ley moral fundamental (...)” (Kohlberg, 1971/1998, p. 119).

Nivel convencional, surge en la adolescencia y es dominante en el pensamiento de los adultos: los sujetos se preocupan por mantener activamente las expectativas del grupo al que pertenecen y respetan las normas que, generalmente, han sido establecidas por otros. El sujeto se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o autoridad y las defiende por el mero hecho de ser reglas que corresponden a la sociedad.

Nivel postconvencional, sólo algunos sujetos llegan a este estadio, en el que el consenso y el diálogo se imponen por encima de las normas concretas. El comportamiento correcto deberá tener presente los derechos humanos individuales y generales, que serán respetados por las normas que hayan sido aceptadas por la sociedad. El individuo diferencia el yo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en función de los principios que ha elegido. Por último, según Kohlberg (1971/1998), lo correcto para un individuo que haya alcanzado el último estadio será proceder de acuerdo con ciertos principios éticos de carácter universal y se consideran justas las normas sociales que se apoyan en tales principios y, si no es así, habría que cambiarlas.

Las representaciones sociales y las normas escolares

En 1898 el sociólogo francés Emile Durkheim (1911 /2000) diferenció las representaciones individuales de las representaciones colectivas. Consideraba que las primeras no resultaban adecuadas como objeto de estudio para la sociología, ya que eran altamente subjetivas, heterogéneas y permanentemente cambiantes. Por otra parte, las representaciones colectivas dan cuenta del pensamiento social, o sea, de las formas de pensamiento compartidas por individuos diferentes, más allá de las representaciones individuales que mantengan; son productos de la vida social y exteriores a las conciencias individuales ya que derivan de los individuos pero considerados en su conjunto.

Este sistema de creencias y sentimientos sociales, conformado por las representaciones colectivas, tiene sus efectos en la constitución de los modos de pensar de los individuos y comunidades que forman una sociedad: “Se trata de categorías que se imponen al pensar pero que tienen un origen social.” (Durkheim, 1895 / 1976, pp. 33-34). El autor agrega que el fundamento de estas representaciones colectivas es “el conjunto de los individuos asociados” (Durkheim, 1911/2000, p. 48) y se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos como colectividad, en el seno de la vida social. Constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, pierden su especificidad y se establecen en fenómenos eminentemente sociales (Farr, 2003). Aunque Durkheim no se refirió a un mecanismo individual para la internalización de las representaciones colectivas, admitió la existencia de una conciencia individual que puede reconocer las tendencias más profundas de la sociedad (Jodelet, 1986). De este modo, desde la perspectiva durkheimiana, las representaciones colectivas son sintetizadas y expresadas en forma conjunta y tienen vida propia (Durkheim, 1911/ 2000), como hechos

sociales, mantienen independencia de los individuos y como tales le son impuestas mostrando su carácter determinista. Así, la obra de este gran sociólogo mostró la especificidad de las creencias colectivas respecto del conocimiento individual. Tanto Durkheim como Wundt coincidieron en considerar como representaciones colectivas al lenguaje, la religión, las costumbres, los rituales, los mitos, la magia pero mientras el primero clasificaba tales estudios dentro de la sociología, el segundo los incluía en la psicología (Pérez Delgado, 1995).

Años después, Moscovici (1961/1976) formuló la teoría inicial de las representaciones sociales, vinculada en aspectos sustanciales al concepto de representación colectiva, pero consideró que la perspectiva de Durkheim sobre las representaciones era demasiado estática. Su principal razón para denominarla sociales era subrayar, justamente, los aspectos más dinámicos de las representaciones y su principal interés radicó en indagar su proceso de formación y transformación (Moscovici & Hewstone, 1986).

Al desarrollar la Teoría de las Representaciones Sociales, Moscovici modernizó en dos sentidos el concepto de Durkheim de representaciones colectivas (Farr, 2003). Una de las modificaciones es general, porque Moscovici consideraba que el concepto de representación colectiva era adecuado para comprender el pensamiento de las personas en las sociedades premodernas; en cambio, en las sociedades modernas las representaciones son más dinámicas y no están tan compartidas. La otra modificación es particular, puesto que Moscovici consideró a la ciencia como una representación colectiva –intrínsecamente dinámica– junto al lenguaje, la religión y otros fenómenos afines.

Actualmente se reconoce a la ciencia como la fuente de nuevas representaciones sociales del mundo moderno. “La ciencia es una de las formas de conocimiento y su relación con las otras formas de conocimiento ha cambiado drásticamente en nuestra época” (Farr, 2003, p. 166).

Entonces las características de dinamismo y diversidad que son propias de las representaciones sociales no lo son de las representaciones colectivas. Las representaciones sociales forman parte de la cognición y la cultura y son sociales “en cuanto está o ha estado en dos o más mentes” (Farr, 2003, p. 172).

El término representación “es un constructo teórico, el cual se emplea para describir un estado mental o proceso social de cualquier naturaleza, a partir del cual se designan objetos físicos o ideales” (Wagner & Hayes, 2011, p. 76). Al estudiar las representaciones sociales se aborda la relación entre una dinámica social y una dinámica psíquica, o sea, la interdependencia entre el contexto, la cultura, la sociedad y el funcionamiento mental del individuo (Pérez, 2004). Los productos culturales, las categorías sociales, no son simples añadiduras a la persona, sino las herramientas mismas con las que funciona la mente. Los contextos no son solamente los escenarios externos donde se expresan los individuos, sino que procuran las herramientas significantes que determinan el funcionamiento mental de los individuos que participan en ellos. De esta manera, la teoría de las representaciones sociales postula, en términos generales, que una representación social es una representación de algo para alguien, que constituye una relación intrínsecamente social con un objeto (Jodelet, 1986).

En sentido más amplio, el concepto de representación social designa una forma de pensamiento social y en sentido estricto hace referencia a una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados (Jodelet, 1986). Ello implica que dichas representaciones son útiles al momento de explicar diferentes fenómenos sociales y van cambiando con el transcurrir del tiempo; permiten que el sujeto construya lo que la realidad “es” (Marková, 2003), ya que facilitan que lo nuevo se integre a la red de valores y significaciones sociales que ya

posee. De allí que las representaciones sociales se sitúen en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social: "... constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal" (Jodelet, 1986).

Moscovici (2003) distingue nítidamente el sentido común, por un lado, de la ideología y la ciencia, por el otro. Estos últimos van juntos porque comparten el hecho de simplificar o esquematizar el mundo, tomando una distancia epistémica del mismo y son formas de conocimiento social altamente institucionalizado, a diferencia del sentido común. Ambas modalidades del conocimiento (conocimiento científico y de sentido común) son interpretaciones de lo real que dependen de algún sistema conceptual.

Se puede afirmar, entonces, que el sentido común es un conjunto de conocimientos que incluye las imágenes, tradiciones, observaciones y experiencias que poseen los individuos y están disponibles de manera espontánea utilizándose, en gran medida, sin pensar (Wagner & Hayes, 2011, p. 19). Cumplen un papel fundamental como modelos que interpretan la realidad y orientan la acción, por lo cual se hacen presentes cuando los individuos intentan resolver problemas o explicar situaciones de la realidad. Las personas que comparten el sentido común no razonan sobre él, no lo consideran como objeto de análisis: "se trata una participación vivida en la implementación de las creencias sociales, cuyos contenidos semánticos, además, se redefinen en función de las condiciones contextuales" (Castorina, Barreiro & Toscano, 2005, p. 222).

En dicho cuerpo de conocimiento las cosas reciben nombres, los individuos son clasificados en categorías, se hacen conjeturas de forma espontánea durante la acción o la comunicación cotidianas (Moscovici & Hewstone, 1986). "Algo" se convierte en un objeto social cuando es elaborado por una comunidad (Moscovici, 1963 en Wagner & Hayes, 2011) y está dotado de significados, lo que implica que los miembros de un grupo social actúan de

manera concertada, como si el objeto tuviera exacta y precisamente las características que se piensa que posee. En eventos de construcción social los “algo” se convierten en objetos sociales dentro del sistema del sentido común del grupo, así como en el curso de las interacciones de los actores que comparten la representación. Estas interacciones quizá son de tipo verbal o corporal o ambas, y son la expresión de la representación (Wagner & Hayes, 2011). 55

Wagner & Hayes (2011) enuncian ciertos principios característicos del pensamiento cotidiano. Dicho pensamiento está relacionado con lo concreto, dado que los conocimientos, creencias y experiencias de la vida cotidiana son dependientes del contexto en el cual se dan y tienen que ver con el consenso y la tradición: esto implica que sus componentes son descriptivos y evaluativos. Otra característica es que el pensamiento cotidiano surge en los procesos de construcción de relaciones a través de la interacción. La forma en que una persona aborde a otra determina decisivamente la reacción de la otra. La experiencia de un hecho permite que cuando los sujetos sociales se enfrentan a situaciones nuevas tiendan a relacionarlos o generalizarlos con otras situaciones parecidas vividas con anterioridad.

Finalmente, cabe agregar que esos conceptos simbolizan relaciones sociales o sistemas de organización social. Para Jodelet (1986) el sujeto reproduce o se apropia de una representación que refleja las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa y se relaciona con una dinámica que hace que intervenga lo imaginario. Por ello, Wagner y Elejabarrieta (1997) consideran que el discurso y la comunicación que crean las representaciones sociales tienen lugar en los grupos reflexivos. Un grupo reflexivo es concebido como un grupo en el que los miembros conocen su afiliación y tienen criterios disponibles para decidir que otras personas también pertenecen al grupo, es decir, que se dispone de una representación consciente de las personas que pertenecen al grupo.

Según Jodelet (1989, en Castorina 2005) las representaciones implican un recorte de objetos o de temas de preocupación en la vida cotidiana, y no se pueden identificar con la ideología. Esta última tiene que ver con un discurso más amplio, referido a valores y concepciones del mundo que intervienen en la propia estructuración de las representaciones. Según la autora la ideología es un escenario, un marco donde se hacen presentes las representaciones. Por su parte, Marková sostiene que la ideología apunta al pronunciamiento explícito de ciertos grupos –políticos, religiosos, etc. – que están en el poder. En este sentido, la ideología difiere claramente de las representaciones sociales que son implícitamente compartidas por personas legas y no por grupos poderosos.

Las representaciones sociales se expresan en tanto proceso y en tanto contenido. Como proceso, se refieren a las formas en que se adquieren y comunican conocimientos; en este proceso interviene el papel que desempeñan los distintos medios de comunicación para la creación, transmisión y reproducción de las formas simbólicas. Como contenido, las representaciones sociales se manifiestan a través de tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación (Ibáñez Gracia, 1996). La primera de ellas se refiere al aspecto afectivo de la representación, que implica una valoración positiva o negativa acerca del objeto representado. La información se refiere a las formas de explicación que el agente posee acerca del objeto, la cual puede variar dependiendo de la calidad y el tipo de información poseída, así como del grado de precisión de la misma. Por último, el campo de representación es definido como la forma en que se organizan los diversos elementos que la estructuran, lo cual incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y de sus elementos periféricos (Abric, 1976, en Kornblit, 2004). Dicha estructura hace que las representaciones sociales sean estables y móviles, rígidas y flexibles, consensuadas pero también marcadas por diferencias entre los sujetos.

Moscovici (1961/1976; 2003) describió dos procesos principales que explican la génesis de las representaciones sociales: la objetivación y el anclaje. Ambos se refieren a la elaboración y al funcionamiento de una representación social, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio. Tanto la objetivación como el anclaje son característicos del desarrollo del conocimiento humano en general y de las representaciones sociales en particular (Marková, 1996) y permiten la familiarización con lo novedoso. Hacer propio algo nuevo es aproximarlo a lo que ya conocemos, calificándolo con las palabras de nuestro lenguaje. Pero nombrar, comparar, asimilar o clasificar supone siempre un juicio que revela algo de la teoría que uno se hace del objeto clasificado; comprender algo nuevo es hacerlo propio y también explicarlo. El sistema de representación proporciona los marcos, las señales a través de las que el anclaje clasificará dentro de lo familiar y explicará de una forma familiar (Jodelet, 1986).

En la medida que interesa cierto conocimiento en particular se adquiere la información de éste, se selecciona aquello que más impresiona de acuerdo con la norma y con los criterios culturales y se forma una imagen, es decir, se constituye una idea que se retiene selectivamente. Esta noción, que en principio posee un carácter abstracto, adquiere paulatinamente un carácter concreto, se objetiva y adopta cualidades materiales. Este proceso ocurre a nivel cognitivo y es precisamente lo que permite al individuo formarse un concepto de un objeto en particular. La objetivación, entonces, es la propiedad de hacer concreto lo abstracto; transforma los conocimientos disponibles en la cultura del grupo concretizándolos en imágenes vinculadas con la vida cotidiana mediante una selección y una descontextualización de elementos de esos conocimientos. Así, ese saber objetivado se naturaliza, es decir, confiere realidad a las entidades así constituidas y las coloca en el lugar del objeto (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010). Al

poner en imágenes las nociones abstractas, da una textura material a las ideas, hace corresponder cosas con palabras, da cuerpo a esquemas conceptuales (Jodelet, 1986). Con el proceso de objetivación, las ideas no son percibidas como un producto de una determinada actividad intelectual de ciertas mentes, sino como un reflejo de algo que existe en el exterior (Pérez, 2004), es decir, en el mundo social que el grupo comparte.

El anclaje se refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento colectivo preexistente. Según Jodelet (1983), el proceso de anclaje establece una relación dialéctica con la objetivación en la medida que se articulan tres funciones básicas de la representación: la función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la orientación de las conductas y de las informaciones sociales. Mediante el anclaje los objetos representados se organizan en categorías cognitivas –y así se les da un nombre a las cosas por medio de una operación mental no puramente intelectual, sino que sirve también a un propósito social–, se identifican las personas, se memorizan las cosas. De esta forma se van multiplicando los significados para acomodarse en una representación social dominante. De allí que la asimilación de la información depende de la posición que ocupa el individuo dentro del grupo y de la posición de este grupo con respecto a otros grupos. Según este posicionamiento social, individuos y grupos razonarán de diferente modo sobre una misma información ya que se trata de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. Este proceso constituye la contracara dialéctica de la objetivación ya que enraíza o integra la representación del objeto en la red de conocimientos, valores y significados existentes en la cultura de un grupo (Castorina, Barreiro & Carreño, 2010). La intervención de lo social se traduce en el significado y la utilidad que les son otorgados (Jodelet, 1986).

Aspectos metodológicos

Tipo de estudio

Estudio de carácter cualitativo con un alcance comprensivo, ya que se realizó con la pretensión de estudiar un fenómeno social (la representación social de la norma) en un contexto natural y local, e interpretar dicho fenómeno o situación problemática de acuerdo con el sentido que adquiere para sus participantes. De acuerdo, con Araya (2002), el acceso al estudio de las representaciones sociales, “se realiza por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentidos. Se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven. La naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía, alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico” (p. 50).

El estudio se caracterizó por construir el conocimiento a partir de la interacción entre el investigador y los datos concretos (códigos en vivo), por desarrollar el pensamiento crítico, creativo y, por permitir al investigador estar abierto a otras posibilidades de conocimiento antes de elegir o discutir sobre una categoría o un tema del fenómeno.

Unidad de análisis

Representaciones sociales sobre las normas de convivencia escolar.

Función atribuida al Manual de convivencia

Unidad de trabajo

En el estudio participaron 16 jóvenes con edades comprendidas entre 12 y 16 años, de los grados 6°, 7°, 8° y 9° de una institución educativa del municipio de Neiva (Huila). La muestra se seleccionó por conveniencia, comprendida como un proceso donde el investigador selecciona un grupo de personas al que tiene fácil acceso, porque hacen parte de su cotidianidad o por otros

factores como proximidad, recursos y disponibilidad máxima (Hernández et al., 2010). La institución se encuentra ubicada en la zona urbana central del municipio de Neiva, a la cual asisten 180 estudiantes en la jornada de la tarde, provenientes principalmente de las comunas 6, 8, 9 y 10 de los barrios como las Palmitas, las Camelias, el Pedregal, Ventilador, Pozo azul, Limonar, El Oasis, San Luis, El Jardín, Victor Feliz, Panorama, Timanco, Santa Isabel, San Martín y, asentamientos como Álvaro Uribe, la Nacional, la Victoria y Neiva Ya; en los cuales se vivencian múltiples problemas sociales como: descomposición familiar, delincuencia común, drogadicción, prostitución, entre otros.

Técnicas e instrumentos

Observación participante.

La observación participante es una técnica de la investigación cualitativa que tiene como fin recoger la información del contexto, de los participantes y de los acontecimientos que ocurren, a partir de notas escritas. Regularmente los registros de la observación participante se escriben en los formatos de anotaciones y en la bitácora de campo, para que no se pierdan y sirvan de un insumo en el análisis de los resultados. Por otra parte, para realizar observación participante es necesario que el investigador penetre en el contexto de estudio no sólo para observarlo, sino para participar activamente en las diferentes actividades y para poder conocer los significados que construyen los sujetos en su cotidianidad (Hernández et al., 2010).

Finalmente, esta técnica posibilitó el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías (Ver Anexo A).

Grupo de discusión.

En los grupos de discusión generalmente participan personas que comparten iguales características y las mismas funciones sociales dentro de una comunidad o institución a la que pertenecen. Los grupos de discusión se diferencian de los grupos focales, porque en ellos siempre se discuten temáticas conocidas por los participantes y de interés del investigador (Hernández, 2013). Esta técnica cualitativa fue valiosa en este proceso porque arrojó información de interés para el tema de estudio del investigador; además, permitió que los participantes debatieran y expresaran las ideas libremente desde sus propias experiencias. Se realizaron seis que fueron integrados a la parte final de los talleres. (Ver anexo C)

Taller.

Los talleres son un recurso didáctico que permiten organizar y desarrollar las diferentes prácticas educativas. También estos se caracterizan por ser lúdicos, motivadores y con actividades acordes a las edades y a los intereses de los participantes. Según Ríos (2011), para desarrollar el taller es necesario que el aula o escenario cuente con las condiciones apropiadas (materiales didácticos, mobiliario, espacios, etc.); las cuales permiten realizar y alcanzar a plenitud las actividades establecidas desde un principio (Ver Anexo B).

Procedimiento

Momento exploratorio

En este primer momento se realizó un acercamiento directo con los estudiantes, para recoger información a través de la realización de talleres (pedagógicos), grupos de discusión y observación participante. Se llevaron a cabo siete talleres (1 de sensibilización y 6 de recolección de información) con una duración de 120 o 150 minutos cuando fue requerido.

En estos talleres el investigador realizaron actividades lúdicas, de dibujo y de creación literaria, para acercarse a los estudiantes y recoger la información necesaria. Se realizaron grupos de discusión al final de cada actividad, en los cuales los jóvenes socializaron sus trabajos y debatieron sus pensamientos sobre el tema con los demás compañeros. Se realizó igualmente un registro de observación de las actividades, con los respectivos comentarios y apreciaciones por parte de los investigadores en una matriz de observación.

En cada uno de los momentos de trabajo con los estudiantes se tomaron registros fotográficos, con el propósito de tener la información disponible cuando fuera requerida para el respectivo análisis de la información.

Momento descriptivo.

Se realizó la transcripción de las grabaciones y los discursos recogidos durante los grupos de discusión. Posteriormente, se organizaron en una matriz de codificación todos los relatos (códigos en vivo). La información obtenida de las grabaciones, se contrastó con los discursos y los datos obtenidos de la observación, realizando así una triangulación metodológica.

Momento comprensivo.

En este momento se reconfiguraron los significados, desligándolos de la experiencia concreta que les dio sentido, para avanzar en la construcción de categorías y comprensiones.

1. Definición de las normas
2. Función de las normas
3. Divulgación de las normas
4. Aplicabilidad de las normas

Plan de análisis.

El proceso de análisis se realizó a través de la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva. En el proceso de codificación abierta, se estudiaron todos los fragmentos del material recogido para analizarlo y generar por comparación permanente categorías iniciales de significado. En esta etapa también surgieron las categorías de los datos recolectados y se eliminaron aquellas que eran redundantes; cada categoría tenía propiedades que se representaron por subcategorías, las cuales proporcionaron más detalles.

En la codificación axial, se agruparon los códigos encontrados en la codificación abierta, se establecieron conexiones entre ellos y se crearon categorías o temas. En esta parte del proceso también se seleccionaron y se puso en el centro la categoría (central o fenómeno clave) más importante, para relacionarla con otras categorías. Por último, en la codificación selectiva se elevó el nivel de abstracción.

Resultados

Los jóvenes que participaron en el estudio, asisten a diferentes grados de básica secundaria de una institución educativa del sector oficial del municipio de Neiva. Los estudiantes hacen parte de familias nucleares en un 40%, monoparentales en un 20% y compuestas 40%, constituidas por padres, madres, hermanos, tíos, primos u otros familiares; y residen en barrios periféricos del municipio.

El abordaje de las representaciones sociales en este estudio, posibilitó comprender la dinámica de las interacciones sociales de los jóvenes en la cotidianidad escolar, y los determinantes de las prácticas en las que se hallan inscritos; ya que de acuerdo con Abric (2001), la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

En este sentido, las representaciones sociales de los jóvenes que participaron en el estudio, se configuraron como resultado de las categorías que emergieron del análisis, las cuales se estructuraron, alrededor de cuatro (4) perspectivas: definición de las normas, función de las normas, divulgación de las normas y aplicabilidad de las normas.

Definición de las normas

Los jóvenes poseen un conocimiento social que les permite identificar la norma como reglas que hay que cumplir y que están presentes en su entorno inmediato (familia), social e institución educativa, desde esta perspectiva la organización social que visibilizan, consideran que las normas hacen parte de estructuras jerárquicas basadas en relaciones de poder, aunque también reconocen que son necesarias.

Ante la pregunta *¿qué son las normas?* las respuestas de los participantes se refirieron a su función o utilidad dentro de las instituciones y, más específicamente, dentro de la institución escolar. Puede decirse que los sujetos conciben las normas con la finalidad de regular la

convivencia institucional, aunque al interior de los grupos se pusieron de manifiesto posturas diferentes. Si bien todos los que dieron una respuesta coinciden en que organizan la convivencia, para algunos participantes las normas se respetan y por lo tanto cumplen con esa finalidad y para otros no se respetan, por lo cual no cumplen con su cometido.

E1: *Es una manera de organizarse...*

E2: *Organizan la forma de comportarse los estudiantes...*

INV: *- ¿Cómo es que organizan?*

E3: *El orden y las normas ayudan a la convivencia... El orden tiene que ver con que los alumnos sepan qué tienen que hacer.....cómo actuar cuando van al recreo.*

E4: *Sirven para organizar las conductas de los miembros de una institución.*

E13: *Tiene que ver con la armonía.*

E9: *Para mí es como una ley para todos.*

Inv: *¿Qué significa que sea una ley?*

E11: *Son importantes porque así queda claro lo que hay que hacer en esa institución.*

E15:- *Claro. Como dice E11, son pautas y reglas de convivencia que se tienen que cumplir.*

E10: *Son reglas y, como tales, hay que cumplirlas... Aunque en la práctica no siempre se cumplen...*

E8: *Son guías que están escritas en el manual de convivencia.*

E16: *Son como ordenes que uno debe cumplir. Aunque algunos no lo hacen.*

E13: *Bueno, pero si están es para que se hagan respetar y se cumplan.*

E6: *Para eso están las normas, si no, no sirven.*

E10: *Yo no digo que no sirvan, lo que digo es que, a veces, no se hace caso a lo que la norma dice. Ejemplo, el horario de entrada para nosotros es de 12:20 a 12:30 pero muchos no están a*

esa hora; llegan temprano, se van para el parque a charlar, van a dar una vuelta. Otros, se van a ser quien sabe qué y esperan a entrar a la segunda hora. Que no se pueden maquillar, entonces entran con la cara limpia y en el salón se maquillan y así pasa con el uniforme, las medias, las gorras, los piercing y otras.

E13: *Bueno, si lo vemos de esa manera puede ser. Pero hay otras normas, por ejemplo, no pelear y eso sí o sí lo cumplimos... o ni de riesgos entrar marihuana o bóxer o cosas de esas, porque si lo pillan a uno...*

Inv: *Ustedes dicen que hay normas que se cumplen y otras no se cumplen...*

E5: *Y... depende de la importancia.*

E12: *Hay otras normas que no se cumplen, por ejemplo, cuando reservamos TICAMP o sala de video para tal día pero si ese día la necesita la coordinadora, la sicóloga o la quieren usar para otra cosa, no respetan la norma de que la sala se programa desde la semana anterior, no se cumple...*

E7: *Y volvemos al principio, como no se cumple, entonces vienen los problemas de convivencia. A veces la falta de respeto con la coordinadora, pero pues... si ella no nos respeta.*

E14: *Bueno, eso si pasa, pero las normas son como un camino que hay que respetar para que la institución esté organizada, si no, sería peor...*

E1: *Las normas, digamos así, son reglas obligatorias que se las inventan en una escuela y sirven para que las cosas funcionen, por eso son importantes.*

Inv: *¿Qué quieres decir con se “inventan”?*

E1: *Bueno, no es que las “inventen” de un experimento, sino que las elaboran a partir de la realidad de cada escuela, que es diferente.*

E7: *Para mí lo que quiere decir es que hay normas generales para todas los colegios, es más, debe haber normas parecidas para todas las instituciones, por ejemplo: llegar puntual, el uniforme, etc. Pero hay otras normas que son para algunos colegios, por ejemplo, los horarios... no es un “invento” sino que se cambia o acomoda de acuerdo a la realidad de esa institución,, que es distinta a otra.*

E4: *Bueno, hay casos particulares de normas y hay normas generales que son fundamentales para que la institución sea eso: una institución...*

E10: *O sea que las normas son reimportantes porque si no, no habría institución, así de simple.*

Como puede observarse en los fragmentos transcritos, para los estudiantes que participaron de este estudio, las normas son reglas o guías que regulan la convivencia institucional y convivir es compartir tiempos, espacios y recursos, lo cual puede generar ciertos desacuerdos.

Función de las normas

Sobre esta categoría, partiendo de lo expresado anteriormente, la mayoría de los participantes expresan que el respeto y cumplimiento de las normas es indispensable para mantener el orden en la institución.

E3: *Si, porque... cada uno tiene un papel, que cumplir, el estudiante como estudiante, el profesor como profesor...*

Inv: *¿Cómo es eso de “el papel” que hay que cumplir?*

E8: *eso tiene que ver con el respeto hacia las normas que dicen o determinan la función de cada uno dentro de la institución*

E5: *Sí, uno como estudiante, debe respetar y cumplir las reglas, eso es algo que hay que respetar, muchas veces no nos explican por qué, o uno no entiende por qué por ejemplo no puede devolver un golpe o un maltrato, sino que esto es así, y le guste o no le guste y hay que hacerlo para evitar sanciones.*

E15: *es para poder controlar el orden dentro de la institución...*

E9: *O sea que las normas son importantes porque si no cada uno hace lo que quiere ... Digamos que en la institución cada uno puede hacer lo que quiere... pero siempre dentro de ciertos límites.*

E11: *Sirven para establecer el orden dentro de las instituciones.....o donde sean establecidas y compartidas.*

E2: *Las normas buscan poder relacionarnos de manera cordial con los que tenemos al lado, respetando sus derechos y respetando los míos.*

E14: *Yo pienso que lo que pasa en los colegios es que las normas están escritas pero nadie las lee... y los niños, o nosotros menos...entonces no sé si se respetan o no, porque no sé si alguien conoce “todas” las reglas de la institución.*

E6: *Se supone que todos las leen... las leemos... los profesores las hacen leer a los estudiantes y a los padres...*

E2: *Los padres firman ahí pero no sé si leen, mejor dicho el mío no las leyó que yo sepa.*

E14: *Pues por eso es que no las cumplen. Los adultos tienen la costumbre de ponernos reglas pero para nosotros, ellos si pueden incumplirlas.*

E11: *Hay casos que las reglas no se cumplen, por ejemplo, los padres que deben ir a una hora a hablar con la maestra y sin embargo llegan a otra hora, entran a la institución, buscan, van al grado y no importa si la profesora está dando clase, ellos interrumpen igual.*

E12: *Ejemplos como ése hay miles, la profesora puede llegar tarde y no respeta el horario o no va porque fue a hacer algo, el rector rara vez va, que porque está haciendo vueltas.*

E10: *Bueno, lo del rector, esos trámites también son parte de su función... ir a buscar apoyo y demás.*

E16: *Una cosa es la teoría y otra la práctica: las normas escolares deberían respetarse, si no se respetan, es otra cosa.*

E6: *A veces no hay nadie que las haga respetar. Unos profesores permiten jugar con balón en el descanso, otros no; unos dejan entrar niñas maquilladas, otros no.*

E13: *mejor dicho las normas, se supone que establecen los comportamientos que debemos tener. Por eso el no cumplirlas nos mete en problemas.*

E1: *Para mí las normas tienen como función hacer respetar mis derechos.*

E5: *... Y hacer cumplir tus deberes...*

E7: *Entender que toda decisión que tomemos, todo acto que hagamos tiene su consecuencia...*

E9: *buscan que todo funcione bien.*

E16: *Es decir que las normas en el colegio hacen que nos respeten los derechos, pero también nos exige cumplir con los deberes.*

E4: *A los maestros y los directivos les sirven para solucionar los problemas que se presentan en la institución.*

E8: *El caso es que si las normas no existieran esto sería un caos peor de lo que es, porque si existiendo a veces nos las cumplimos, como sería.*

E12: *pues sí, pero a veces se vuelven cansonas...*

E8: *Sobre todo da rabia cuando para uno sí y para otros no.*

Para los participantes, de acuerdo a lo expresado en sus respuestas, las normas son reglas o guías de comportamiento que permiten hacer valer sus deberes, pero que también les exigen deberes. Sin embargo, consideran que no siempre son cumplidas y sobre todo que son acomodadas a la conveniencia de quien las quebranta en el caso de los adultos.

Divulgación de las normas

Frente al interrogante: *Según el conocimiento que ustedes tienen: las normas de la institución ¿están escritas en alguna parte?* [Sí contestan afirmativamente]: *¿dónde?*, los participantes afirman la existencia del Manual de Convivencia, aunque nunca lo han tenido en sus manos.

E3: *Pues, al comienzo del año en dirección de grupo las leímos y discutimos.*

E6:- *Están pegados en el cuaderno de Ética. Por lo menos los deberes y los derechos de nosotros los estudiantes.*

E1:- *Hay normas que establecimos en el curso con la directora de curso....*

E15:- *Esas son cosas que pacta la maestra con sus alumnos, qué cosas sí se pueden hacer y qué cosas no.*

E7: *Pero esas mismas aparecen en el Manual de convivencia... lo que pasa es que aquí no existe un folleto o cartilla que nos entreguen o vendan para conocerlo...*

Inv: *En la institución ¿se enseñan las normas?*

Los estudiantes expresan que ellos y sus compañeros adquieren cierto conocimiento de las normas de actuación adentro de una escuela por el sólo hecho de participar de la vida escolar, de estar inmerso en ese ambiente. Esta situación es diferente cuando se considera el inicio del trayecto en el sistema educativo o el comienzo del ciclo lectivo: en esos momentos puede

observarse un proceso intencional, de enseñanza explícita y deliberada de las normas escolares, que luego se va relativizando con el transcurrir de los años.

E11: *Al comienzo de año se nos explica algo así como “ qué podemos hacer, nos podemos respetar, no nos podemos insultar y así” pero yo creo que todos los años se tendría que hacer, aunque el estudiante sea antiguo y grande, y volverles a recordar, porque les sirve para el resto de la vida también ... por ejemplo “escucho a mi compañero, trato de aprender de mi compañero, escucho al docente, si tengo una duda se la pregunto de una vez o cuando termine de explicar la clase”, son cuestiones que no se enmarcan en una materia ... son de toda la vida escolar.*

E6: *Si se enseñan al principio del año y uno tiene el Manual de convivencia como un libro de texto más, uno piensa “bueno, las reglas del juego van a ser éstas”, lo que pasa es que a veces no se dice: por qué es importante respetar esas reglas.*

E9: *Si, pero muchas veces no se explica el porqué de las cosas, como que son cosas que ahí están y que hay que cumplir, como fundamento de la disciplina y el orden.*

Inv: *Y a ustedes ¿qué les parece esta forma de enseñarlas?*

E8: *Pues... bien... aunque quizá habría que insistir un poco más...*

E5: *A mí se me hace que es necesario que nos entreguen el manual de convivencia y a los padres.*

Inv: *¿Cómo es eso de insistir?*

E3: *Bueno, que se haga en todos los grados, todos los años y que se haga con más frecuencia, no solamente cuando se hace una dirección de grado.*

E14: *A veces se recuerdan las normas cuando ha habido un problema y no debiera ser así porque, para mí, hay que actuar desde el lado de aprender a convivir, tomar conciencia, prevenir mejor.*

E2: *-A veces podría hacerse con una película, por ejemplo, “La era de hielo”, muestra un montón de cosas...entonces la película los incentiva porque es una película de dibujitos y de paso se pueden hacer preguntas... de situaciones concretas... si está bien lo que hizo tal o cuál o cómo hubiera actuado uno o el otro... y así... y no solamente leer las reglas como una lista de ingredientes.*

E11: *Pues sí. O con situaciones reales de la vida escolar, que nos permitan aterrizar estas reglas y discutir sobre la posibilidad o dificultad de cumplirlas.*

E2: *Mejor dicho, que las den a conocer de manera que se puedan comprender y aprender mejor.*

De lo transcrito se deduce que, específicamente, se enseñan las normas referentes al proceder correcto o esperado o deseado adentro del aula, sin profundizar en el fundamento y/o necesidad de dichas normas. Por otra parte, los participantes coinciden en afirmar que, en ciertas ocasiones, sí se enseñan normas que se refieren a algunos aspectos de la vida cotidiana en la escuela, que son normas sociales convencionales, tales como saludar de pie, cantar el himno en posición de firmes:

E5: *Las básicas sí se enseñan... el respeto, el saludo cuando entra alguien al salón.*

E9: *La posición y respeto al cantar el himno.*

E14: *Pero a veces se ven maestras que les viven dando consejos a los estudiantes de lo que hay que hacer*

E16: *Pero una cosa son los consejos y otra cosa son las normas. Los consejos cada uno ve si los pone en práctica o no, en cambio las normas, se supone, están para ser respetadas.*

E10: *Bueno, pero cuando los aconsejan les transmiten normas.*

E3: *De manera indirecta las normas se van aplicando, se van enseñando, pero puntualmente puestas o escritas en un documento como normas no se dan.*

Puede pensarse que, al no tener en cuenta la formalización de las normas de toda la institución en un documento escrito. La enseñanza sistemática parece reducirse, en el mejor de los casos, a unas pocas clases o momentos de la vida institucional.

Por otra parte, se observa cierta confusión entre las normas convencionales –pararse para saludar a alguien, formar filas en ciertas actividades– y morales –análisis de películas–. Recordemos que, tal como se planteó, según Turiel (1984) las primeras corresponden al dominio social, son pensadas como el resultado de la interacción y el acuerdo entre personas, son completamente arbitrarias, por lo que su validez es propia de ese grupo social y pueden ser modificadas. Estas características determinan que su cumplimiento se restrinja al consenso social que le dio origen. En cambio, las normas morales se fundamentan en valores universales y, por lo tanto, son inalterables, de allí que su cumplimiento sea obligatorio en todo tiempo y lugar.

Aplicabilidad de las normas.

Planteado el eje de discusión de *¿A quién/es afectan las normas de una escuela?; ¿se aplican en todos esos actores institucionales?* se puede analizar cierta tensión entre el “deber ser”, en el sentido de aplicar las normas a todos los sujetos de su incumbencia y lo que “efectivamente ocurre” que es que se aplica con un criterio variable según los casos. El tema abordado suscita la discusión en el grupo:

E15: *...Una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace.*

E4: *Sí, pero también depende mucho del contexto en el cual está la institución..., que eso también va a tener que ver con las normas o las pautas, en dónde se les pone más énfasis para que, de verdad, se cumplan.*

E6: *Pero tienen que ser para todos los miembros de una institución porque tienen que ver con los límites que son para todos.*

E13: *Todos sabemos que los límites son para todos pero, a veces, como que se corren.*

E4: *Deberían aplicarse a todos... porque tanto el docente debería regirse por esas normas... pero generalmente recae sobre el alumno...*

E7: *Lo que pasa es que siempre es el alumno al que recae ... es el que las tiene que cumplir... los otros no tanto...no sé, a mí me parece que es así, como en efecto cascada: el de arriba dice lo que hay que hacer pero el que las tiene que cumplir es el que está más abajo.*

E1: *Puede ser, pero yo creo que las normas son para todos los miembros de la escuela, para todo el personal, en general, a toda la escuela... Sí, pero cuando las muestran [las normas] son un montón para los alumnos, dos para los docentes y una para el director!!!!*

E7: *Yo no estoy de acuerdo, el director es el que debe dar el ejemplo cumpliendo lo que hay que hacer. Él es modelo, los docentes son modelos... y lo que hay que hacer, hay que hacerlo y listo, sin vueltas.*

E9: *Es que las normas o reglas deberían ser para todos: para los directivos, para los padres, para los porteros también. Pautas diferentes pero que incluyan a todos... pero la realidad...*

Se observa, entonces, que el uso y cumplimiento de la norma es relativo y variable en cada institución y en cada situación en particular, lo que determina posiciones encontradas entre los participantes.

Discusión

Esta investigación indagó las representaciones sociales de las normas de convivencia escolar en los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Ángel María Paredes de Neiva. Tal como se planteó anteriormente, “las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1986).

De otra parte, los jóvenes actualmente más que individuos en crecimiento o maduración son sujetos creadores de nuevas culturas que se expresan sobre todo a través de la música y de las estéticas y rescatando la noción de Erikson de adolescencia como desarrollo de la identidad y crisis, plantea que los grupos de adolescentes representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia; a la vez rescata la idea de moratoria, no tanto como moratoria social, sino como moratoria vital, de un excedente temporal, de ahí el sentido de invulnerabilidad de los jóvenes. Por lo que es importante enfocar que el proceso de subjetivación ocurre en paralelo al proceso de la socialización.

Según los resultados obtenidos, las representaciones de las normas de convivencia que tienen los estudiantes de secundaria presentarían los siguientes rasgos:

a) Al definir las normas se debe tener en cuenta que la interiorización de normas y valores supone su inserción en los esquemas cognitivos y morales individuales y su consecuente modificación que en últimas va a señalar que las acciones, pensamientos y emociones de los sujetos funcionan en formas flexibles; su proceder no puede ser el mero seguimiento de esquemas, procedimientos y reglas: los sujetos más bien necesitan interpretar y ubicar los estándares y reglas para incluirlos en la acción situada concreta. Por esto y atendiendo a su experiencia familiar y escolar la norma es concebida y definida principalmente como una forma

de regulación de la convivencia institucional y a su vez, como una herramienta de control y vigilancia o como fuente de diálogo y de reflexión para evitar reincidencias; hasta llegar a reconocerla en ocasiones como oportunidades de hacerse responsable de sí mismo y de sus acciones.

b) Mencionan la existencia de ciertos documentos escolares que promulgan la normativa, y reconocen la existencia de un documento institucional denominado Manual de Convivencia. Asimismo afirman que, no existe de manera impresa y de libre compra o circulación, o si lo hay lo desconocen. En su experiencia, no se recurre a estos documentos para resolver situaciones problemáticas, simplemente, los maestros y los coordinadores hablan de que es una violación al manual e igualmente realizan el registro, aplicando una sanción de acuerdo a su decisión o arbitrio.

c) Las normas se transmiten con cierta claridad y sistematicidad al inicio del trayecto escolar, es decir, en el primer mes del año lectivo. Además consideran que, en la escuela, se enseñan normas sociales o convencionales –tales como saludar de pie o cantar el himno en posición de firmes– mientras que el resto de las pautas de convivencia se adquieren por el hecho de estar inmersos en el contexto escolar. En este sentido, se puso de manifiesto la confusión entre normas sociales y normas morales –tal como el conocimiento de los Derechos del Niño o “lo que es bueno o malo”–.

d) Las normas siempre son vigentes para los alumnos, mientras que para docentes y directivos su aplicación no es tan estricta, dependiendo de las circunstancias –aunque resulta como “caso excepcional y grave” la práctica de sanciones a los directivos–. Se evidencia, así, cierta tensión entre el “deber ser” y el “ser”.

e) La enunciación de la norma no implica su cumplimiento: para los participantes del estudio no es el cumplimiento de la norma lo que le otorga validez. Para algunos sujetos las normas institucionales escolares se respetan y por lo tanto, se cumplen, pero para otros no es así, por lo cual las normas no alcanzan el objetivo por el cual fueron formuladas.

Resulta relevante destacar las contradicciones entre los significados atribuidos a las normas por parte de los participantes en el estudio: por un lado, se considera que las normas son fuente de control pero, por otro, se conciben como propiciadoras de reflexión y el diálogo. Las instituciones escolares son autónomas en cuanto a algunas normativas internas pero quien tiene la autoridad es el Ministerio de Educación. Los documentos normativos existen a nivel áulico pero no es clara su presencia a nivel institucional y no se recurre a ellos para solucionar situaciones problemáticas, es decir, las normas son enunciadas en las aulas y, en ese ámbito, parecieran cumplirse, pero no sucede lo mismo en la institución-escuela. Del mismo modo, la enseñanza de las normas corresponde a la escuela sólo en algunos casos, en otros corresponde al ámbito familiar. Las normas implican a todos los miembros de la institución, pero se aplican prioritariamente a los alumnos. Justamente, estas contradicciones que no implican conflicto para los sujetos son características del pensamiento de sentido común (Moscovici, 1961/1976; Castorina, Barreiro & Carreño, 2010).

Asimismo, los resultados obtenidos sobre la representación social de las normas escolares ponen de manifiesto algunos puntos de vista compartidos en el grupo de los participantes y otros divergentes sobre las normas escolares. Probablemente estas diferencias expresen lo que Abric (1976) denomina *elementos periféricos* de una representación social: dichos elementos dan cuenta de las posiciones particulares en torno al núcleo central que da sentido a una

representación social, esto es, expresan los posicionamientos individuales o, lo que es lo mismo, el disenso en el consenso (Doise, 1982).

Los silencios, las ironías, las respuestas ante las preguntas, las contradicciones, se relacionan con la afirmación de que toda representación implica una estructuración significativa, dado que la realidad es reconstruida desde el sistema de valores grupales, de modo tal que los individuos consideran como la realidad misma aquello que depende de tal reconstrucción (Castorina, 2007; Marková, 2003). Podría pensarse que esta representación contradictoria acerca de las normas, antes detallada, es la que corresponde a un grupo en el que los miembros conocen su afiliación y disponen de una imagen consciente de las personas que pertenecen a él (Wagner & Elejabarrieta, 1997).

La representación de las normas descrita en este estudio tiene un sentido prescriptivo ya que, en los dichos de los participantes, se diferencian de las costumbres porque el sujeto emisor posee cierta autoridad o jerarquía respecto del destinatario. Es la autoridad, representada en este caso por el Ministerio de Educación, quien establece las normas institucionales para el resto de los actores educativos. No obstante, a nivel de aula, la situación puede pensarse de un modo diferente porque las normas se elaboran a partir de un acuerdo entre las personas, son específicas y podrían alterarse, puesto que son propias de ese grupo de maestros y estudiantes. En este sentido los jóvenes piensan las normas como convencionales o sociales (Turiel, 1984) en función de que son consensuadas a partir de la interacción entre los miembros de la institución escolar por lo que serían alterables y específicas del contexto social en el que emergen. Su contenido es arbitrario y su validez se basa en la autoridad que las sanciona y del lugar que ésta ocupan en el sistema social. El cumplimiento de las normas convencionales no resulta así obligatorio, sino que depende del consenso social que les da origen.

Esta dimensión social de las normas, al definir las prescripciones que, tal como se mencionó antes, se generan en la relación entre dos o más personas y se caracterizan porque emanan de una voluntad del emisor de la norma, a la que se llama autoridad normativa y están destinadas a algún agente, llamado sujeto normativo: quien enuncia una norma se propone dirigir el comportamiento de otro mediante el lenguaje. Para hacer conocer al sujeto su voluntad de que se conduzca de determinada manera, la autoridad transmite la norma a fin de que los destinatarios puedan conocerla. Sin embargo, los jóvenes que participaron en este estudio no mencionan tales mecanismos específicos de transmisión en la escuela. Estos resultados se orientan a que la percepción del conocimiento de la misma es variable. Esta situación se atribuye al hecho de que en escasas oportunidades se les entrega a los estudiantes la copia del Manual de Convivencia de la Institución.

En relación con ello, se afirma que las normas prescriptivas tienen que estar escritas en un Código, entonces, si se indaga acerca de las normas prescriptivas en el ámbito escolar, las mismas están escritas a nivel institucional –en el Manual de Convivencia formando parte del Proyecto Educativo Institucional– y a nivel de aula –en los acuerdos de Convivencia_. Los participantes del grupo estudiado mencionan con claridad y precisión de detalles la existencia de este último, no así en lo referente al Manual de Convivencia, esto es, no se menciona el ordenamiento jurídico propio de la institución. En relación con el incumplimiento de las normas, puede pensarse que un comportamiento recibe una forma jurídica cuando es acogido en un determinado sistema jurídico como obligatorio, como aquel a cuya trasgresión se le imputa una sanción. Sin embargo, este planteamiento es poco frecuente en las respuestas de los participantes en el estudio. De esta manera, si las normas no se promulgan, no se conocen, por lo tanto, no hay obligación de cumplimiento, es decir, no serían normas válidas.

Se puede analizar, también, cierta confusión entre normas convencionales y morales. Estas últimas se refieren a situaciones de interacción o actos cuyas consecuencias intrínsecas afectan a valores universales tales como el daño, la justicia o el bienestar. Por lo tanto, las normas morales son universalmente obligatorias, inalterables y el respeto a las mismas se debe a las consecuencias indeseables que acarrea su trasgresión. En general, los jóvenes estudiantes que participaron en este estudio, piensan las normas escolares como normas morales, lo cual podría ser contradictorio en cuanto a la posibilidad de modificar las normas dentro de la institución escolar y podría estar dando cuenta de por qué los actores no piensan en acuerdos institucionales en lo referente al marco normativo.

Los jóvenes estudiantes investigados consideran que las normas “se trabajan y se acuerdan” al interior de cada aula al comienzo del año lectivo, considerando las normas como formas de racionalidad y madurez que otorgan sentido a la acción de los sujetos, a la convivencia y son la base que la fundamenta. Sin embargo, hay que recordar que, en la escuela, la convivencia es forzada, en el sentido que durante diez meses se hace necesario compartir con otros – el tiempo, espacio, recursos– como condición necesaria para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: se trata, entonces, de una característica ineludible de la vida escolar. De igual modo, mencionaron escasas situaciones de enseñanza de las normas, y las mismas se reducen al primer período del año lectivo.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados confirman que no se perciben las normas como un campo de aprendizaje y, por lo tanto, de enseñanza. Esto último sería contradictorio con la recomendación del Ministerio de Educación al afirmar que las normas son materia educativa, son parte del currículum de enseñanza e implican un aprendizaje que lleva tiempo. De allí se destaca la situación, porque la norma desconocida presupone muy poca obligación y puede llevar a un mayor incumplimiento, señalando que, en esos casos, resulta difícil referirse a la justicia de las normas porque no son conocidas por todos, ni en su enunciación, ni en sus fundamentos.

La condición de aplicabilidad de las normas al ámbito del aula también se vincula con la utilidad de la norma en relación con los conocimientos prácticos, entendidos como aquellos que resultan de las experiencias cotidianas y están contextualizados, ya que se corresponden con procedimientos sobre cómo hacer algo para obtener una acción exitosa. Los estudiantes, consideran que las normas “deberían” cumplirse ya que organizan la vida escolar y, además, el sistema normativo permite ponerle un límite a la actividad personal en función de la relación social (Durkheim, 1947).

Asimismo, los sujetos que participaron en esta investigación mencionan a los acuerdos de convivencia de aula que, es decir que se organizan en un texto con características contractuales, relacionado con principios e ideales democráticos y participativos. Un rasgo significativo es la especificación de deberes de directivos, docentes y preceptores junto a los deberes y derechos de los estudiantes resaltando la necesidad de establecer compromisos sobre la base del respeto mutuo.

Tal como se mencionó anteriormente, según la representación de los jóvenes estudiantes que participaron de este estudio, la institución escolar se maneja más por prescripciones que por

normas definitorias. No obstante, esas prescripciones no son claras en cuanto a los agentes que deben cumplirla o a las condiciones de aplicación; de allí que el uso y cumplimiento de la norma es concebido en forma relativa y variable en cada institución y en cada situación en particular. Puede decirse, entonces, que para ellos, no todas las normas de la escuela son *positivas*.

En lo atinente a las sanciones, el grupo estudiado considera que las sanciones que se aplican en las escuelas serían de tipo expiatorio y también de reciprocidad (Piaget, 1932/1971), ya que pueden cumplir la función de control o utilizarse para tratar de hacer recapacitar al sujeto y tratar de lograr un cambio en sus conductas. Las primeras se caracterizan por una relación arbitraria entre la sanción y el acto sancionado, por lo que el sujeto no siente otra necesidad de cambiar su conducta que la de evitar el castigo, en cambio en las sanciones de reciprocidad es notable una relación lógica y natural con el acto sancionado y tienen la característica no exigir conductas que se muestran como totalmente arbitrarias a los ojos del sujeto. Si bien en el presente trabajo no se profundizó sobre el tipo o variedad de sanciones impuestas en la escuela, los dichos de quienes participaron de los grupos focales se relacionan con los llamados de atención, en diversas formas. Se agrega que, frente a la constante infracción de la norma por parte de todos los actores, la impunidad y naturalización de estas situaciones favorece, por un lado, el incumplimiento de las normas y, por otro, el aumento de comportamientos tolerados, ya que pierde sentido su señalamiento o denuncia frente a la posterior impunidad que goza el infractor.

Según la mayoría de los participantes en este estudio, la administración de sanciones corresponde al directivo, aunque algunos consideran que el docente también interviene, dependiendo de la gravedad o la especificidad de la situación planteada.

Finalmente, cabe destacar que conocer las representaciones sociales de las normas escolares de los jóvenes estudiantes resulta relevante porque dichas representaciones son las que guiarán las actuaciones cotidianas cuando intenten resolver situaciones propias. Los contextos no son solamente los escenarios externos donde se expresan los individuos, sino que procuran las herramientas significantes que determinan el funcionamiento mental de los individuos que participan en ellos (Wagner & Hayes, 2011). Así se constituye el conocimiento práctico que se actualizada en cada decisión y en cada acción del docente en la realidad escolar.

En este sentido, se espera que, a partir de los resultados del presente trabajo, investigaciones futuras avancen en el esclarecimiento de la estructura de esta representación social como fundamental para avanzar en las difíciles situaciones de convivencia escolar al redireccionar el trabajo en torno al conocimiento, divulgación y vivencia del manual de Convivencia Escolar.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Durkheim, E. (1911/2000). *Sociología y Filosofía*. Madrid: Miño y Dávila.
- De Stefano Menin, M (2003) *Representaciones sociales de la ley en adolescentes de una ciudad del Estado de São Paulo (Brasil)* disponible en <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20773/20613>. Consultado el 20 de noviembre de 2013.
- Farr, R. (2003). De las Representaciones Colectivas a las Representaciones Sociales: ida y vuelta. En Castorina, J. (Comp.), *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp .153-175). Barcelona: Gedisa.
- Jodelet, D. (1983). *La representación social: sentido del concepto*. Barcelona: Planeta.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). España: Paidós.
- Habermas, J. (1988) *Teoría de la Acción Comunicativa II: Crítica de la Razón Funcionalista*. Reimpresión, Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1993) *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. México: Rei.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires, Ed. Taurus,

Hoyos, G. (1996) *Ética para ciudadanos*. En *III Foro Nacional de Ética Ciudadana: Memorias*.

Manizales: Litografía Triunfo.

Kohlberg, L. (1971/1998). *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Almagesto.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lacolla, Liliana. (2005) *Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros*

alumnos. En: *Revista IeRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*

[en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre de 2005). Disponible en Internet:

<<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061 consultada el 20 de noviembre de 2013.

MEN de Colombia. *Ley de 715 de 1994*

MEN de Colombia *Decreto 1860 de 1994*

Morales y Silva. (2013) *Representaciones sociales de los y las estudiantes de grado quinto de*

la Institución Educativa Distrital Provincia de Qubec con relación a la violencia entre

pares. Recurso electrónico recuperado de <http://catalogo.pedagogica.edu.co>

Mockus, A. (2003). *¿Por qué competencias ciudadanas en la escuela?* Tomado de Al Tablero.

Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article->

[58614.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-58614.pdf)

Moscovici, S. (1961/1976). *La Psychanalyse: Son image et son public*. París: Presses

Universitaires de France.

Moscovici, S. (1984) Introducción. En *Psicología Social*. (pp.17-37). Barcelona: Paidós.

Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En Castorina, J. (Comp.),

Representaciones Sociales (p.11-91). Barcelona: Gedisa.

- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp.679-710). España: Paidós.
- Peláez, Santiago. (1991) La Escuela como agente Socializador y la Violencia. En *Revista Educación y Cultura. Escuela y Violencia*. Bogotá: Fecode No. 24 octubre de 1991.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Colombia: Norma.
- República de Colombia. *Ley 1098 de 2006*
- Valencia Murcia, F.(2004) *Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos* en Revista científica Guillermo de Ockham. Vol. 7 (1). Enero-Junio de 2004. Disponible en http://www.usbcali.edu.co/images/stories/archivos/investigaciones/PDF_revista/Vol_2N1/02_Conflicto_violencia_escolar.pdf
- Torres, J. 1988 "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación", en J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Velasco, H. (y Á. Díaz de Rada) 2006 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.
- Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1997). Representaciones sociales. En Morales, J.F. (Comp.), *Psicología social* (pp. 815-842) .Madrid: Mc Graw Hill.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.

Weiss, E. Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. En *Perfiles Educativos vol.34* no.135. México ene. 2012.

Woods, P. 1987 *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós-MEC.

Anexo A.

Formato de Observación Participante

Nombre del anotador: _____ Fecha: _____

Lugar: _____ Hora: _____

Técnica de investigación aplicada: _____

Nombre de la actividad o taller: _____

TIPO DE ANOTACION	REGISTROS
<p>Anotaciones de observación directa</p> <p>(Descripciones de lo que se ve, narra los hechos ocurridos, que, quien, como, cuando, donde. Van en orden cronológico)</p>	
<p>Anotaciones interpretativas</p> <p>(comentarios sobre los hechos, nuestras interpretaciones de lo que percibimos, es decir, significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes)</p>	
<p>Anotaciones temáticas</p> <p>(son ideas, hipótesis, preguntas de investigación, especulaciones vinculadas con la teoría, conclusiones preliminares y descubrimiento que a nuestro juicio, vayan arrojando las observaciones)</p>	
<p>Anotaciones personales</p> <p>(del aprendizaje, los sentimientos, las sensaciones del propio observador o investigador)</p>	
<p>Anotaciones de la reactividad de los participantes</p> <p>(cambios inducidos por el investigador; problemas de campo y situaciones inesperadas)</p>	

Anexo B
Formato de talleres

TALLER N°	
PARTICIPANTES	
FECHA	
LUGAR	
HORA	
COORDINADOR (ES)	
OBJETIVO:	
PREGUNTA ORIENTADORA:	
TECNICA DE INVESTIGACION	
ESTRATEGIA	

MOMENTOS	TIEMPOS	DESCRIPCIÓN	ENCARGADO	RECURSOS
PRIMER MOMENTO				Humanos Físicos Económicos
SEGUNDO MOMENTO				
TERCER MOMENTO				

Talleres

No	Objetivo	Actividades	Materiales	Productos
1	<p>Sensibilizar a los estudiantes frente a su participación el ejercicio de investigación sobre sus representaciones sociales de las normas de convivencia, partiendo de la problemática institucional en la que nos encontramos.</p> <p>Pregunta orientadora: ¿Quiero ser parte de un trabajo investigativo que fortalezca la construcción de la Comunidad Educativa a la que pertenezco?</p>	<p>“Soy parte de una comunidad en la que se sostienen los unos a los otros y ha sido genial ser sostenido también”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de video institucional con efectos sonoros con imágenes de diversos momentos y actividades que construyen y constituyen nuestra Comunidad Educativa. 2. Comentarios libres sobre lo observado. 3. Presentación de un video sobre momentos, actos y acciones que deterioran la comunidad educativa. Denominado: ¿Por qué ocurre esto en nuestra comunidad educativa? 4. Comentarios libres sobre lo observado. 5. Taller de pintura de rostros con la canción de fondo “Color Esperanza” de Diego Torres. 6. Socialización del trabajo. 7. Firma de compromiso de participación y citación a padres de familia para su respectivo permiso y autorización de fotografiar y grabar a sus hijos. 	<p>Papelería</p> <p>Pinturas</p> <p>Sonido</p> <p>Video beam</p> <p>Refrigerio</p>	<p>Fotografías</p> <p>Diario de campo</p> <p>Grabaciones</p>
2	<p>Develar y comprender el significado de norma en los jóvenes.</p> <p>Pregunta(s) orientadora(s): ¿Para cada uno de nosotros que es una norma? ¿Por qué surgen las normas?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinámica de inicio: rap por la convivencia. https://www.youtube.com/watch?v=gUNsxcrHuUc 2. Presentación de la película “No manches Frida” 3. Socialización 	<p>Papelería</p> <p>Sonido</p> <p>Video beam</p> <p>Refrigerio</p>	<p>Fotografías</p> <p>Diario de campo</p> <p>Grabaciones</p>

	<p>¿Quién o quienes crean las normas? ¿Para qué se crean las normas? ¿Se cumplen las normas?</p>			
3	<p>Develar y comprender el significado de norma en los jóvenes.</p> <p>Pregunta(s) orientadora(s): ¿Para cada uno de nosotros que es una norma? ¿Por qué surgen las normas? ¿Quién o quienes crean las normas? ¿Para qué se crean las normas? ¿Se cumplen las normas?</p>	<p>1. Dinámica de inicio: Video “Criaturas salvajes en la selva de cemento” 2. Socialización, estableciendo comparaciones con la película vista en la jornada anterior. 3. Discusión en torno a las preguntas problematizadoras</p>	<p>Papelería Sonido Video beam Refrigerio</p>	<p>Fotografías Diario de campo Grabaciones</p>
4	<p>Identificar el nivel de conocimiento y apropiación que tienen los jóvenes sobre las normas escolares</p> <p>Pregunta(s) orientadora(s): ¿En dónde están escritas o consignadas las normas de la Institución Educativa? ¿Cómo se dan a conocer estas normas a la comunidad? ¿Se enseñan? ¿Qué actividades o procesos se adelantan para su conocimiento y vivencia?</p>	<p>1. Dinámica de inicio: Juego de instrucciones de convivencia ¿Dónde dice? 2. Juego con rompecabezas. A cada participante se le hará entrega de piezas de rompecabezas para que construya la imagen y el mensaje que trae consigo. Posteriormente se socializan los resultados. 3. Discusión en torno a las preguntas problematizadoras</p>	<p>Papelería Sonido Video beam Refrigerio</p>	<p>Fotografías Diario de campo Grabaciones</p>
5	<p>Identificar el nivel de conocimiento y apropiación que tienen los jóvenes sobre las normas escolares</p> <p>Pregunta(s) orientadora(s): ¿En dónde están escritas o consignadas las normas de la Institución Educativa? ¿Cómo se dan a conocer estas normas a la comunidad?</p>	<p>1. Dinámica de inicio: Busca el tesoro. 2. Discusión en torno a las preguntas problematizadoras</p>	<p>Papelería Sonido Video beam Refrigerio</p>	<p>Fotografías Diario de campo Grabaciones</p>

	<p>¿Se enseñan? ¿Qué actividades o procesos se adelantan para su conocimiento y vivencia?</p>			
6	<p>Conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre la aplicabilidad de las normas.</p> <p>Pregunta(s) orientadora(s): ¿A quién o a quienes afectan las normas de una escuela? ¿A cuáles actores institucionales se aplican las normas de convivencia de la escuela?</p>	<p>1. Dinámica de inicio: Video clip: “Convivencia” de Big Baby. https://www.youtube.com/watch?v=U-wQ6fVKhog&t=69s</p> <p>2. Socialización</p> <p>3. Discusión en torno a las preguntas problematizadoras</p>	<p>Papelería</p> <p>Sonido</p> <p>Video beam</p> <p>Refrigerio</p>	<p>Fotografías</p> <p>Diario de campo</p> <p>Grabaciones</p>
7	<p>Conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre la aplicabilidad de las normas.</p> <p>Pregunta(s) orientadora(s): ¿A quién o a quienes afectan las normas de una escuela? ¿A cuáles actores institucionales se aplican las normas de convivencia de la escuela?</p>	<p>1. Dinámica de inicio: Video clip: Axel – Somos uno – ft. Abel Pintos. https://www.youtube.com/watch?v=1MibkygUPLU</p> <p>2. Socialización</p> <p>3. Discusión en torno a las preguntas problematizadoras</p>	<p>Papelería</p> <p>Sonido</p> <p>Video beam</p> <p>Refrigerio</p>	<p>Fotografías</p> <p>Diario de campo</p> <p>Grabaciones</p>

Anexo C

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES**Institución Educativa Ángel María Paredes – Neiva (Huila)**

Yo _____

Mayor de edad, identificada con la cédula de ciudadanía No _____

() madre, () padre, () acudiente o () representante legal del estudiante

de _____ años de edad del curso _____, he sido informado de las fotografías y/o grabaciones de prácticas educativas, las cuales se requieren para ser publicadas en los sitios Web requeridos por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD como evidencia para que la docente Sandra Del Pilar Gutiérrez Cuevas cumpla con sus requisitos de trabajo de grado en la Especialización en Educación Cultura y Política que está llevando a cabo en esta Universidad.

Adicionalmente entiendo que: *La participación del estudiante en estas grabaciones y/o fotografías no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones. *La participación del estudiante en las grabaciones y fotografías no generarán ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación. *No habrá ninguna sanción para el estudiante en caso de que no autoricemos su participación. *Las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos del trabajo de grado y como evidencia de la investigación educativa. *La UNAD y el Docente evaluado velarán por la protección de las imágenes del estudiante y el uso de las mismas.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados y de forma consciente y voluntaria DOY EL CONSENTIMIENTO para la participación del estudiante en las grabaciones y/o fotografías de práctica investigativa de la Docente, en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia, así como su posible publicación en los sitios web requeridos en la web de la Universidad nacional Abierta y a Distancia.

Neiva,

Firma acudiente o representante legal

C.C. _____

Anexo D.
Registro fotográfico



