



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

CREENCIAS DOCENTES SOBRE DISCIPLINA EN UNA ESCUELA AYACUCHANA
DE GESTIÓN MIXTA: SUBJETIVIDADES DE FUNCIÓN PÚBLICA

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta el Bachiller en Humanidades:

MAX RENATO RIVERA PANTIGOZO

ASESORA: DRA. SUSANA DEL MAR FRISANCHO HIDALGO

LIMA, DICIEMBRE DE 2018

A mi madre y a mi padre, Cinthia y Max

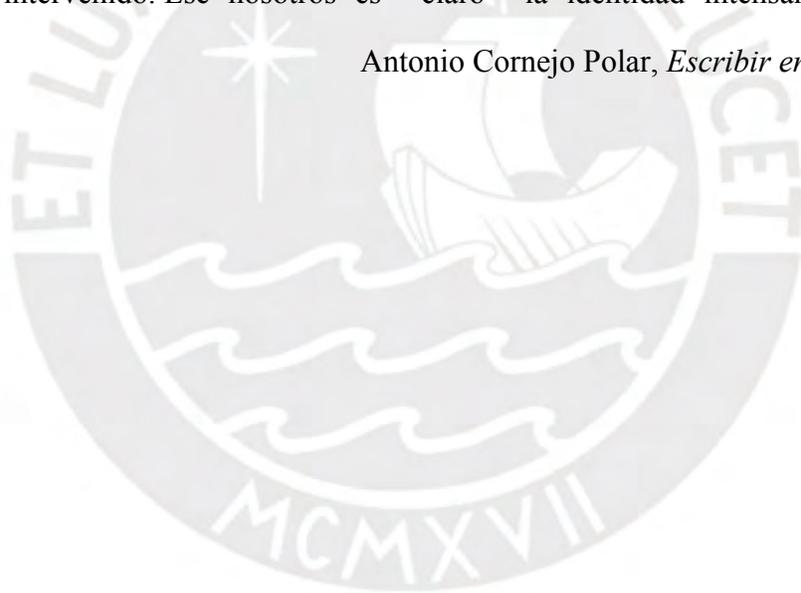
A la voz eterna de mis abuelas y abuelos

Y a la Ale, por lo porvenir



Pero sucede que cada vez tengo mayores sospechas de que el asunto de la identidad esté demasiado ligado a las dinámicas del poder: después de todo es una élite intelectual y política la que convierte, tal vez desintencionadamente, un 'nosotros' excluyente, en la que ella cabe con comodidad, con sus deseos e intereses íntegros, en un 'nosotros' extensivamente inclusivo, casi ontológico, dentro del cual deben apretujarse y hasta mutilar algunas de sus aristas todos los concernidos en ese proceso en el que, sin embargo, no han intervenido. Ese 'nosotros' es —claro— la 'identidad' intensamente deseada.

Antonio Cornejo Polar, *Escribir en el aire*. P. 21.



Resumen.- Utilizando técnicas metodológicas y supuestos epistemológicos cualitativos, se proponen interpretaciones para comprender contextualizadamente las creencias sobre disciplina de 15 docentes de una escuela mixta (gestión privada de fondos públicos) de la zona periurbana de la ciudad de Ayacucho en la provincia de Huamanga.

A partir de entrevistas semiestructuradas, se ordenan las categorías emergentes en cuatro áreas para presentar las asociaciones a la disciplina: qué es, para qué sirve, cómo se origina, y qué factores influyen en su desarrollo.

Se concluye que un mismo participante puede sostener varias y hasta diferentes creencias sobre el fenómeno. Una principal tendencia sobre la concepción de disciplina es la *tradicionalista*, que supone obediencia de órdenes y autoridades externas, que favorece un control unilateral de respeto basado en el miedo —y que supone a un sujeto (epistemológico y social) más pasivo; asimismo, el grupo de docentes tiende a relativizar y desvincularse de su propio rol en una formación disciplinar autónoma. La gran minoría de docentes plantea un rol activo y reflexivo de los y las estudiantes en el desarrollo de su autonomía moral.

Se propone un *momento transicional* de los discursos docentes ambivalentes a nivel grupal e individual, que daría cuenta del conflicto entre visiones tradicionales verticalistas, y las propuestas institucionales progresistas sobre la disciplina más orientadas a la construcción de la autonomía moral.

Tal *momento* se encuentra reflejado en y es característico de la oficialidad Estatal. Siendo funcionario público, el docente encarna y manifiesta las propuestas institucionales sobre la formación de ciudadanía.

Palabras clave.- Creencias docentes sobre disciplina; educación moral; escuela pública; epistemología cualitativa; educación para la ciudadanía

Abstract.- Interpretations on the beliefs about discipline of 15 teachers of a mixed school (public funds, private administration) at peri-urban zone of Ayacucho city in the province of Huamanga, are constructed based on qualitative technique and epistemology.

Using semi-structured interviews, analytic categories for teacher's beliefs are presented in four extents: what is it, which is the objective, how is it formed, and which are the factors that influence the development of discipline.

It's concluded that many and contradicting beliefs may be articulated by the same participant. Also, are noted traditional conceptions about discipline that implies obedience to external authorities that enforces unilateral control of fear-based 'respect', that implies subordinate and passive (social, epistemic) subjects. It is noted that tend to disengage from them responsibility on the development of an autonomous discipline formation. Great minority of participants sets an active and reflexive role of students within the development of their moral autonomy.

It is proposed a *transitional momentum* of teacher's ambivalent discourses, both collective and individually that may suggest conflict between vertical and traditional moral views, and institutional and progressist proposals about discipline, more oriented to a process of constructive development of moral autonomy.

Such *momentum* is reflected upon —and is characteristic— of the State officiality. As civil servants, teachers they embody and manifest institutional proposals about the project of citizenship formations.

Key words.- Teachers' beliefs about discipline; moral education; public school; qualitative epistemology; education for citizenship

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN: ESCUELA PÚBLICA, EDUCACIÓN MORAL Y CREENCIAS	
DOCENTES	1
La disciplina escolar y la educación moral	4
Desde el papel: Los Proyectos Institucionalizantes	7
La propuesta desde el Estado	7
[Sistemas de] Creencias –docentes sobre disciplina	9
Creencias docentes sobre disciplina	10
MÉTODO	15
Participantes	15
Técnicas para la construcción de información –ficha sociodemográfica, entrevista y bitácora	17
Procedimiento	18
Análisis de la información	20
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	21
¿Qué es la disciplina?	22
1) Obediencia	22
2) Vínculo	23
3) Autorregulación	23
4) Aprendizaje escolar	24
5) Rasgos personales	25
¿Cuál es la finalidad de la disciplina?	26
1) Obediencia	27
2) Independencia	28
3) Convivencia	28
4) Perspectiva futura	29
5) Aprendizaje	30
¿Cómo se origina la disciplina?	30
1) Desplazamiento de la agencia formativa	31
2) Pasividad del aprendiz	32
3) Relación con pares	33
4) Reconocimiento del aprendiz	35

¿Qué factores influyen en el desarrollo de la disciplina?	36
1) Escuela	36
2) Proceso de socialización y familia	38
3) Relación con pares	39
4) Proceso madurativo y especialistas.....	39
CONCLUSIONES	41
El docente como ¿agente? del Estado.....	42
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
APÉNDICE A	55
Gráficos	55
APÉNDICE B.....	57
Consentimiento Informado.....	57
APÉNDICE C.....	59
Guía de entrevista.....	59
APÉNDICE D	63
La subjetivización de las disciplinas	63
APÉNDICE E.....	66
La propuesta Institucional	66
APÉNDICE F	70
Delimitación del constructo ‘Creencias’	70
APÉNDICE G	73
Investigación, subjetividad, y políticas públicas	73
APÉNDICE H	77
Elaboración del conflicto, políticas de currículo oculto, y la investigación en psicología... 77	
APÉNDICE I.....	82
Análisis de discurso de la Tesis — Análisis Frecuencial.....	82

INTRODUCCIÓN: ESCUELA PÚBLICA, EDUCACIÓN MORAL Y CREENCIAS DOCENTES¹

Al plantear la dinámica entre el observador y la realidad en este trabajo, no se asume una separación radical entre uno y otra, más bien se entienden ambos como constituciones interactivas, construidas pero existentes, necesariamente materiales, pero subjetivizables a la vez. Según el instrumento que presenta los Criterios Homologados de Investigación en Psicología CHIP para Investigaciones Cualitativas elaborado por la Comisión de Investigación del Departamento de Psicología de la PUCP (2018), el presente documento evidenciará la opción ontológica (más cercana al relativismo que al objetivismo) y epistemológica (entre la fenomenología y el socio-construccionismo) como ejes del proceso investigativo.

En un sentido íntimo, en tanto las personas construimos zonas de inteligibilidad o ‘zonas de sentido’ (González Rey, 2015), lo que uno *cree* es lo que *es* en tanto que la creencia tiene carácter de verdad para uno mismo: manifestándose y articulando con nuestro accionar cotidiano, con nuestra forma de ser y estar en el mundo. En este sentido y en el presente estudio, las creencias serán la estructuración discursiva de aquello que resulta la opción representacional con la que los participantes se identifican y enuncian como conocida en un momento histórico específico. Por tanto, el término se utiliza alternándose con otras categorías similares, elección misma que se va explicitando a lo largo del texto².

Hay que tomarse en serio la ambigüedad de las creencias mismas³. Tras más de cuarenta años de trabajo sobre el tema, su definición sigue siendo discutida, usualmente presentando difusos límites con otros términos y constructos. Es que aquello a lo que se

¹ Para una impresión global de la tesis, ver: Apéndice I: Análisis de discurso de la Tesis — Análisis Frecuencial.

² Ante constructos similares, existen antecedentes de elección de parte de los investigadores de categorías que pueden solaparse con otras, por ejemplo, ver MINEDU & UNESCO (2017), documento en el que se explicita la determinación de adoptar el constructo ‘concepciones’ en vez de ‘creencias’.

³ Alvesson (1996 en Ospina, 2004) invita a los investigadores a tomarse en serio la polivalencia a veces ambigua de las definiciones y constructos psicológicos.

refiere este constructo no será (ni es, ni ha sido) fácil de operacionalizar dentro del paradigma positivista dominante en la psicología contemporánea (González Rey, 2015).

Si bien no es el objetivo principal del presente estudio, a través del desarrollo del mismo se pone de relieve la necesidad de contextualizar el proceso investigativo en psicología, historizándolo y sociologizándolo, para proponer puentes interpretativos, metodológicos y teóricos que permitan interrogantes heterogéneas sobre aspectos de la realidad a ser estudiadas hacia un paradigma de interdisciplinariedad. La integración que propone la tesis, que requiere interpretar y conocer para vincular los sistemas de creencias —la mentalidad y la subjetividad docente— con su contexto político —esto es, su función pública— implica hacer una discusión y ejercicio intelectual tendiente a una analítica de la gubernamentalidad (Castro Gómez, 2013).

Esto tiene implicancias en la revisión del posicionamiento actual del discurso de la investigación psicológica peruana con los problemas públicos (sociales en general, también metodológicos y epistemológicos, y de análisis del Estado en particular). He ahí la propuesta de valor agregado de la tesis —o su carácter de innovación— para lo cual la metodología de investigación y producción de conocimiento cualitativa se encuentra como la más pertinente y útil.

Para elaborar sobre los límites del constructo ‘creencias’, es válido cuestionar las diferencias entre lo que se conoce/sabe/crea de la disciplina. Es así que la pregunta por las creencias docentes lleva en un primer momento a la pregunta por el acto mismo de conocer, por el hecho epistemológico y por la inicial diferencia con otros constructos. En este marco tiene lugar pensar la dinámica del sujeto-observador y la realidad, y el contexto previo y político (caracterizado por las relaciones de poder) que permea los constructos que caracterizan el saber/conocer/crear.

En el corazón de la escuela, en su espacio primordial, en plena intersubjetividad del salón de clases, encontramos a una o un docente interactuando con niños, niñas y adolescentes. Centraremos la atención en ese funcionario público de una de las instituciones socializadoras por excelencia —el docente— encarnando en el vínculo su subjetividad plena, performando todas las configuraciones (Elias, 1987) individuales e institucionales—por tanto, históricas y sociales— que articulan su propia subjetividad. Es importante mencionar que al hablar de la escuela tratamos siempre de un espacio interactivo que está igualmente

caracterizado por dinámicas de poder, de un espacio encuadrado y regido por una o un adulto cuya disposición representacional⁴ hacia el/la estudiante favorecerá *un* modo de aprender, *un* modo de configurar la subjetividad de este/esta con respecto a su propio aprendizaje y a su propio modo de vincularse con el/la docente y con sus coetáneos/as. El docente encarna al Estado, es el representante de la ley investido de poder y de responsabilidad (Valdés, Martínez & Vales, 2010). La función pública o su condición de agente Estatal son el lugar de enunciación del docente, de modo que el ejercicio de su función pone de manifiesto a la par mecanismos de funcionamiento del Estado.

La presente tesis no trata de anular la dimensión de los y las estudiantes, sino de hacer hincapié en el territorio de la subjetividad y las responsabilidades formativas y políticas de los y las docentes en su práctica escolar. Debe reconocerse en principio la limitación de centrar el análisis únicamente en el rol docente en esta tesis, que se centra parcialmente en analizar las tendencias y tensiones de la institución educativa en lo que a formación disciplinar se refiere.

En la dinámica de enseñanza aprendizaje encontramos a una o un docente en contextos prácticos y con todo su bagaje ideológico y representacional, consciente e inconsciente. El poder del conjunto de representaciones y creencias tiene manifestaciones concretas pues, como señala Pajares (1992), estas además de ser determinantes para la acción docente también influyen directamente en el logro académico y resultan siendo agentes de socialización cruciales en la experiencia de los estudiantes. Gran parte de la experiencia de los estudiantes y de su conocimiento del mundo pasa por las aulas, determinada por la práctica docente y las creencias que les permiten a los docentes nombrar lo que hacen o dejan de hacer en la clase (Kagan 1992, Smith 1997 en Chiu, 2006).

Así de importante es el vínculo educativo para los propios docentes y estudiantes, sus logros e identidades. Sin embargo, también existen otros alcances menos visibles e inmediatos como la dimensión de formación del régimen político adulto, mismo que se soporta, produce y reproduce en la institución escolar⁵.

⁴ Las percepciones, creencias, concepciones y teorías subjetivas de docentes influyen, de diversas formas y de manera no lineal, en su práctica (Castro, Krause y Frisancho, 2015; Miller, Kuykendall, y Thomas, 2013; Castro et al, 2012, Ministerio de Educación, 2009; Knight, 2001, en MINEDU & UNESCO, 2017)

⁵ Ver *infra*, la función política de la función docente y la escuela (Freire, 2010; Cuenca, 2018)

En la dinámica docente-estudiante la manera en que el aquel simboliza y elabora con o sin consciencia el rol y las figuras suya y del estudiante, y se relaciona con esas elaboraciones, condiciona varias de las implicancias del encuentro. Esta capacidad de ejercer influencia en el otro —el poder— y las prácticas concretas y modos en las que el poder opera, son características ineludibles y consustanciales a toda relación social; de modo que en este contexto se trata de la micro-política de la institución escolar. Es preciso hacer esta salvedad pues la relación de poder en el aula sería uno de los dispositivos para viabilizar el bagaje representacional del docente (y a través suyo, del proyecto institucionalizante de la escuela pública como artefacto cultural del Estado). El poder imbuye todo vínculo social (Foucault, 2012), y “cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como toda una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir” (Foucault, 1983; en Andretich, 2007).

Al ámbito de la disciplina pertenece la manera en que nos vinculamos con la autoridad, las reglas y el otro. De este modo, las creencias que tenga cualquier docente sobre la disciplina, guiarán no sólo al docente y su práctica, sino que moldearán la estructura moral —autónoma o heterónomamente— de las y los estudiantes (Murray, 2001).

En dicha dinámica se entrelazan las creencias sobre la naturaleza, génesis y desarrollo del conocimiento, ora de cómo y qué se aprende, ora de cómo y qué se enseña, todos estos aspectos se vinculan a la gestión micropolítica del creer/saber en el aula, del creer/saber como poder, y del docente como agente transformador o repetidor de las dinámicas tradicionales o progresistas de tal vínculo social.

La disciplina escolar y la educación moral

El tema general de la disciplina escolar ocupa un lugar apremiante como uno de los núcleos de preocupación educativa (Gotzens, (1986), (1997); Goodson, (1998) en Gotzens, Castelló, Genovard & Badía, (2003); Curwin y Mendler, (1983); García, Rojas y Brenes (1994) en Cubero, 2004). Además de suscitar investigación (no copiosamente, sin embargo) en la cotidianeidad es también un hecho preocupante que se manifiesta en las redes sociales

y noticias de diarios de circulación nacional e internacional que tocan repetidamente el tema dando así cuenta de la necesidad de comprenderlo⁶.

Hablar de la disciplina implica que nos referimos a un concepto polisémico (Cárdenas, 2004) y muy dinámico (Cubero, 2004) que, también en el aula, se relaciona con el control y el orden. Tengamos en cuenta que el fenómeno disciplinar requiere de una figura de control externa que posteriormente será construida internamente para que los individuos funcionen en ‘normalidad’.

Si bien deriva etimológicamente del significante aprender, suele resultar confusa la relación entre gestión-control y disciplina (García, 2008). Además de otros modos (que serán explicados posteriormente) existen actualmente dos posiciones frecuentes sobre lo que significa la disciplina en el contexto escolar: una postura la entiende como una forma de control sobre la conducta, y la otra como un conjunto de estrategias para favorecer el trabajo grupal (Cárdenas, 2004). Según el último autor, en ambos casos existe un sistema normativo y valorativo que se trata de impartir ordenadamente en el estudiantado, pudiendo llevarse a cabo de modo rígido y autoritario o de formas sutiles, incluso ‘blandas’.

Noyola (2000, en Cárdenas, 2004) ha planteado que la disciplina, como una forma dura de control—que en algunos casos hace evidente el abuso y maltrato físico— parece elaborar nuevas manifestaciones que implican controles más blandos y sutiles. Sin embargo, lo importante es que el cambio en los estilos disciplinarios no altera la función que habitualmente la escuela le otorga a la disciplina: el control y la *transmisión* de normas y valores. El Foucault (1980) de ‘Vigilar y Castigar’ denuncia el funcionamiento social de la disciplina como un continuo examen que acompaña la operación de enseñanza, y que se basa en una relación jerárquica vigilante y normalizante.

En la escuela, la disciplina consiste usualmente en el “control del estudiante mediante una mezcla equilibrada de poder personal, emanada naturalmente del individuo y de destrezas específicas, así como de la autoridad que se deriva del estatus de maestro y de las normas vigentes en el colegio y en la clase” (Cohen y Manión, 1977, en García, 2008, p 17). La disciplina como ejercicio del poder docente se soporta de su investidura y su estatus en la situación concreta del salón de clases. Desde esta perspectiva verticalista, se trata del control adulto y un nulo rol del estudiante.

⁶ Ver noticias en las referencias de este trabajo

Por su parte, y centrándose más en la gestión de este poder como un medio para el logro de un fin académico, Gotzens (1986, p 31) define la disciplina como el “conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante”.

En este sentido la disciplina se torna instrumental para una gran mayoría de docentes (Petinarakis; Gentili & Sénor, 1997 en Parrat-Dayán, 2008), convirtiéndose así principalmente en una técnica para la gestión de grupos.

Existen también otras formas de comprender la disciplina, en las que se trata de una forma de vinculación con las reglas, y de búsqueda de adaptación e integración de exigencias y normas sociales.

Autores como Piaget (1984) y Durkheim (1976) proponen como componente de este fenómeno a la autonomía de la voluntad que es guiada por la condición social y vincular humana en tanto que deja de centrarse en los individuos aislados para considerar a dicha realidad social que rescata el vínculo. Durkheim (1976) afirma que la disciplina trata de un sistema de prohibiciones limitantes a la actividad individual pero que, lejos de ser un sistema de represión, apela al dominio del sí mismo como condición para la libertad.

Siguiendo a Latapí (1999, en Cárdenas, 2004), de esto se puede derivar que la Educación Básica Regular podría contribuir de manera crucial en la capacitación de los estudiantes para, idealmente en autonomía, hacer elecciones en un marco de autoconsciencia y libertad apoyada en principios éticos a través de convicciones construidas internamente, forjadas responsable y racionalmente. Esto significa que los propios aparatos estatales tienen responsabilidad programática en los procesos de constitución de subjetividades e identidades —también morales—, así como de colectividades pues en el mismo hecho son propuestos modos particulares de subjetividad moral y vinculación social. Este sería el rol político de la formación de disciplina desde la institución escolar del Estado.⁷

⁷ Para una mayor profundización sobre el las teorías del desarrollo moral en relación a los procesos de subjetividad, ver el Apéndice D: ‘La subjetivización de las disciplinas’

Desde el papel: Los Proyectos Institucionalizantes⁸

La propuesta desde el Estado

El proyecto de educación del Estado peruano contiene en sus directivas generales la propuesta de educar en y para la democracia, en pro de la ciudadanía y de la formación en valores. De igual manera la propuesta pedagógica del centro educativo en que se sitúa la presente investigación presenta una clara propuesta de educación moral de la que se traduce su propuesta de desarrollo moral autónomo.

Para el siguiente análisis de la propuesta educativa nacional, se revisará dos de los documentos de carácter oficial en que se presentan los lineamientos generales para las escuelas peruanas de educación básica regular (EBR). Uno es el *Proyecto Educativo Nacional al 2021- La educación que queremos para el Perú (2007)* como política de Estado. En su sexto objetivo estratégico (una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad), se hace evidente la búsqueda de ciudadanía y democracia a desarrollarse en la población garantizando sus derechos y fomentando los deberes cívicos.

En esta clara propuesta política no se llega a hacer explícita una propuesta pedagógica concreta. Sus planteamientos apuntan al marco global de las instituciones estatales sin mencionar directamente el rol de la propuesta de educación moral para el desarrollo de los fines a los que se dirige. Sin embargo proporciona lineamientos generales en dirección de la consolidación institucional del sistema democrático (pues la ciudadanía es consustancial a todo régimen democrático), y de la legitimación de los sujetos para ser reconocidos como ciudadanos de hecho, en conocimiento de sus derechos y deberes cívicos.

El segundo documento es el *Diseño curricular nacional de educación básica regular (2009)*.⁹ En este se propone, en concordancia con el PEN (2007), que, «conforme al mandato de la Ley General de Educación, debemos asegurar la formación de personas que participen en la construcción de un mundo más justo y más humano, haciendo de la institución

⁸ El análisis de la propuesta de los documentos orientadores para la Institución Educativa sirve para comprender con mayores herramientas el contexto de enunciación de los y las docentes participantes. Huelga mencionar que el mismo se alinea en lo fundamental a la propuesta oficial Estatal que se describe, sin embargo, para una revisión detallada de dicha propuesta, ver el Apéndice E: 'La propuesta Institucional'.

⁹ Si bien, para el año 2018 se actualizó el DCN, el sentido sobre la formación ciudadana presenta características fundamentales compartidas con el modelo previo, razón por la cual no se propone una revisión exhaustiva del mismo en la presente sección del Marco Teórico, sino que más bien, la revisión de documentos actualizados vigentes, como se verá *infra*, se integra en el análisis y la elaboración de conclusiones y recomendaciones.

educativa, un espacio de construcción de relaciones equitativas entre niños y adolescentes de distintas culturas y condición social» (DCN, 2009, p. 9)

Según dicho documento, el primer fin de la educación peruana radica en «formar personas capaces de lograr su realización ética (...) promoviendo (...) su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno» Y, seguidamente, como segundo fin de la educación se busca «contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz» (DCN, 2009, p.10).

Se plantea también como fundamento a seguir «La ética, que fortalezca los valores, el respeto a las normas de convivencia y la conciencia moral, individual y pública» (DCN, 2009 p.17). Igualmente, al proponer las características de los educandos al culminar la EBR se habla de un componente *ético y moral*, pues se busca que quien finalice la escuela sea alguien que «construye juicios de valor de manera reflexiva, a la luz de valores universales, y actúa conforme a ellos con una actitud positiva frente a las diferencias culturales, ideológicas y filosóficas» (DCN, 2009 p.17). Como así también se propone la empatía, tolerancia y solidaridad como características que buscan desarrollar una ciudadanía democrática y considerada con un otro para la convivencia.

De este modo, queda explícita la posición del Estado sobre la educación respecto a un proyecto de educación moral en el que se busca la formación de valores y el desarrollo de la conciencia moral (en la que se diferencia la universalidad de otros valores). Parece que se integran diferentes dimensiones generales y deseables de lo moral sin explicitar frontalmente una postura, sin definida claridad conceptual sino un conjunto de aspectos que desde el lugar común son deseables y políticamente correctos, pero que finalmente denotan más bien una visión global de proyecto de ciudadano.¹⁰

¹⁰ Sería preciso incluir en este espacio el análisis del documento que oficializa las Rutas del Aprendizaje (2013) en que se plantean lineamientos directos y operativos sobre la formación ciudadana de modo mucho más específico para trabajar en el aula, así como las modificaciones integradas en el Diseño Curricular Nacional (2016). No se incluyen pues al tiempo en que se realizó la investigación, el encuadre oficial en el que se soporta el análisis y el trabajo de campo aún no incluía los documentos mencionados. Aun así, los sentidos de muchas ideas presentadas son pertinentes con respecto a la reglamentación oficial y a la realidad actual normativa y pedagógica.

[Sistemas de] Creencias –docentes sobre disciplina¹¹

Rokeach (1968 en Pajares, 1992) planteó la configuración de las creencias como un sistema en que se organizan de modo psicológico, aunque no necesariamente lógico, todas y cada una de las incontables creencias sobre la realidad física y social que tiene una persona.

El autor planteó tres supuestos del sistema: las creencias varían en intensidad y poder; se mueven en un continuo de centralidad-periferalidad; y mientras más central es una creencia, más difícil es de cambiar (entendiendo centralidad como conexión con otras creencias y su interacción). La premisa de la que parte es que los humanos tenemos diferentes creencias con intensidad variable y conexiones complejas que determinan su importancia y variabilidad (Pajares, 1992).

Existe también una diferenciación planteada por Abelson (1979 en Nespors, 1985) que podría ser útil en la conceptualización de las creencias, ya que sugiere que estas tienen cuatro características: presuposición existencial (como presunción de *lo-verdadero-para-uno*); alternatividad (como dinamismo acomodador por la interacción entre lo ideal y lo real de los eventos); carga afectiva y evaluativa (como componente regulador de la cantidad de energía que los sujetos destinan a eventos); y estructura episódica de almacenamiento (como organización en episodios de las experiencias personales en lugar de ser organizadas alrededor de categorías semánticas abstractas).

Luego, explicando la función de las creencias, Nespors (1985) señala que existen tres funciones: definición de la tarea y selección cognitiva de la estrategia; facilitación de respuesta y reconstrucción en la memoria; y respuesta frente a problemas inestructurados.

Cuando se trata de los sistemas de creencias organizados y ya no de creencias como entes individuales, aquellos poseen dos características (inconsensualidad —como condición de que aquello que se sostiene puede ser en principio disputable, e ilimitación —como condición de que los límites de los sistemas son difíciles de ubicar, de determinar, y esto por la cantidad de conexiones inciertas a eventos, situaciones y demás sistemas).

¹¹ Para ahondar en la comprensión de las implicancias teóricas del constructo de creencias y aportar a la discusión, se recomienda ver el Apéndice F: ‘Delimitación del constructo “Creencias”’.

Creencias docentes sobre disciplina

Las creencias y actitudes docentes son factores que determinan la pedagogía y práctica docente (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Herrera, 2010). Es crucial aproximarse al pensamiento docente para comprender la compleja interacción del aula y pensar siquiera en los procesos de mejora educativa. Entonces el sistema de creencias es un factor esencial a considerar frente a la preparación y efectividad docentes (Mewborn, 2002; Nespor, 1987; Ruddell & Kern, 1986 en Herrera, 2010).

Chiu (2006) afirma que las creencias docentes son proposiciones, conscientes o inconscientes, que los docentes sostienen como verdad al encontrarse con el mundo teniendo o no evidencias. Estas creencias se basan en la evaluación y el juicio con respecto a las asociaciones entre ellos y el ambiente (Fishbein & Ajzen, 1975; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Rokeach, 1972; Siegel, 1985).

Lloyd (2002) sugiere que es importante hacer evidentes las creencias porque traerlas a la consciencia permite contrastarlas, conocer su sentido y sus supuestos, encontrar incongruencias con la práctica, así posicionándose sobre y frente a ellas. O'Sullivan (2003 en Tsangaridou, 2006) afirma que, en los programas de calidad docente, los preparadores de docentes deben comprender el rol importante de las creencias, de modo que como parte de dichos programas se consiga influir en las perspectivas docentes sobre aprendizaje y enseñanza. De este modo, Borko & Putman (1996, en Tsangaridou, 2006) sugieren que, sobre la función de filtro que cumplen las creencias, estas son objetivos críticos y determinantes mayores de cambios en las prácticas de enseñanza (a pesar de esto no olvidemos la dificultad de afectar los sistemas de creencias y representacionales profundos de las personas).

En consecuencia, con otros trabajos sobre el tema que nos convoca, Kagan (1992) y Nespor (1987 en Tsangaridou, 2006) sostienen que las creencias docentes influyen la percepción, interpretación y juicio, de modo que tienen un importante efecto sobre lo que los docentes dicen y hacen. Sumado a esto, las creencias docentes son constructos que proveen entendimiento sobre las prácticas docentes (Nespor, 1987; Richardson, 1996 en Herrera, 2010), de modo que si se quiere investigar el fenómeno educativo, aproximarse a las creencias docentes resulta una tarea útil e ineludible.

A pesar de no haber una perfecta correspondencia, Chiu (2006) sostiene que existe una relación, identificada por la investigación, entre las creencias y las prácticas docentes y

los resultados de los estudiantes en términos académicos y sociales, desde sus expectativas hasta el modo en el que conciben a los estudiantes y las decisiones que se toman en el contexto educativo formal.

El manejo de la clase es una tarea demandante (Doyle, 1986; Jones, 1996 en Chiu, 2006) y la disciplina del aula es, consistentemente, una preocupación principal de los docentes (Glickman & Tamashiro, 1980). Gotzens, Badia & Genovard (2010) sostienen que la fuente de las creencias docentes sobre disciplina es su experiencia vivencial y que, según Melnick y Meister (2008 en Gotzens, Badia & Genovard, 2010), la revisión de la disciplina escolar en el periodo de preparación docente es escasa y hasta inexistente.

Al respecto, Glickman & Wolfgang (1978 en Glickman & Tamashiro, 1980) identifican tres corrientes de pensamiento en un continuo de control maestro-estudiante en el manejo de aula y que, según Chiu (2006), configuran aún el trabajo dominante en este tema¹².

Aparte de estas tres corrientes, los autores proponen un cuarto grupo de docentes, los eclécticos, quienes creen que no hay una explicación única del comportamiento, del aprendizaje o del desarrollo, por lo que manejan el abanico de posibilidades de acuerdo a cada caso. Se puede utilizar desde las duras normativas de los intervencionistas, hasta la empática y no juzgante estrategia no intervencionista.

La formación ciudadana como constitución del individuo a partir de la experiencia escolar, que forma parte de la identidad política de los sujetos y que articula la misma subjetividad como experiencia vital, pasa ineludiblemente por cómo uno sea socializado — también— en el ámbito escolar formal. Por tanto, comprender cómo los docentes (que son agentes esenciales en la dinámica educativa) se representan la disciplina en asociación al desarrollo moral de los educandos, tiene relevancia pública toda vez que puede desarrollar campos de acción e investigación¹³ para reflexionar y fortalecer la propuesta ética y política del fenómeno disciplinar en particular, y del fenómeno escolar en general.

¹² En este continuo, se pueden ubicar los docentes con referencia a sus creencias sobre la disciplina:

a) Los docentes no intervencionistas creen en la propia habilidad del estudiante para resolver sus propios problemas si tiene apoyo y acompañamiento docente. // b) En el medio del continuo se hallan los interaccionistas, quienes creen que debe haber un rol limitante del docente sobre reglas socialmente aceptadas. De haber un problema, la solución debe ser alcanzada tras el acuerdo mutuo con la/el estudiante. // c) Los intervencionistas, por su parte, creen que el manejo de la clase necesita de un encuadre o *setting* apropiado, con estándares claros de comportamiento, y del uso de reforzamiento positivo y negativo.

¹³ Si se revisa la producción investigativa en general y reciente sobre el tema específico, no se hallará abundante material, menos aún en el país y la región.

Hasta el momento, se puede observar que el tema presenta consistencia teórica parcial, y que los trabajos realizados aún vigentes son de corte cuantitativo, no desarrollados en contextos locales, y de antigüedad relativa a los cuarenta años. Aparte de la inconsensuada delimitación del término *creencias*, sorprende que en la región —que es caracterizada por tratar de articular una propuesta sobre ciudadanía, reivindicación identitaria y derechos humanos— no se haya desarrollado con mayor amplitud el tema, constituyendo así este trabajo un esfuerzo para poner el tema en la agenda investigativa y en las propuestas pedagógicas y políticas.

Si apostamos por la posibilidad de cambio a través de programas de intervención socioeducativos y en la agencia de los mismos docentes, el rol que cumplen las creencias es fundamental, aunque no deba circunscribirse únicamente al nivel individual de los sujetos, y más bien considerar complejamente diferentes planos y desdoblamientos que dan forma y sentido a la experiencia, que desde una perspectiva socio-histórica pueda plantear visiones comprensivas e integradoras de cada evento.

Son varios los espacios desde los que se reclama una acción relativa al tema, desde las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2004), los lineamientos del Proyecto Educativo Nacional (2007) y el Diseño Curricular Nacional (2009, 2016), Y varios otros instrumentos normativos del sector Educación¹⁴, el Plan Nacional de Acción para la Infancia y Adolescencia (2012)¹⁵, hasta las propuestas de la UNICEF (2008) y la UNESCO (1980).

Estas acciones adquieren un sentido más urgente y necesario en la realidad nacional caracterizada por la fragmentación, la violencia simbólica del espacio imaginado en la memoria histórica, y la no elaboración colectiva los veinte años de conflicto armado interno que vivió el Perú (CVR, 2004).

Este trabajo espera ser un aporte para pensar sobre la subjetividad y la mentalidad docente, la escuela y la ciudadanía como formas de producción que re-posicionan continuamente a los sujetos como actores éticos y políticos. Como indica Paulo Freire (2010), la escuela es un espacio profundamente político que suele (al son de la contemporaneidad)

¹⁴ Ver, *infra*.

¹⁵ Metas emblemáticas 5 (Las y los adolescentes acceden y concluyen en la edad normativa una educación secundaria de calidad) y 6 (¡En el Perú no se maltrata a su infancia! Disminuye la violencia familiar contra niñas, niños y adolescentes.).

verse neutralizado, naturalizado y despolitizado. La disciplina se encuadra en el espacio político por excelencia en las aulas, pues se dirige inevitablemente al vínculo con el otro, con el límite, la regla, la sanción, la opresión (o el cuidado y la resistencia) y la constitución de sujetos, ineludiblemente contextualizados en un sistema de interrelaciones cotidianas e institucionales. Un sistema democrático (o que busca serlo) lleva consustancialmente la configuración de ciudadanía de cada sujeto y de todos los sujetos individuales y colectivos, íntimos y públicos.

La presente investigación tiene el objetivo de interpretar para conocer las creencias sobre disciplina que elaboren los y las docentes de un centro de educación de fondos públicos y gestión privada y confesional, ubicado en la provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho; con la intención de comprenderlas en relación a las propuestas generales sobre la educación para la ciudadanía y el desarrollo moral, desarrolladas por el conocimiento científico y el Estado peruano a través distintos dispositivos.

La Propuesta Pedagógica (2005) del colegio, analizada junto con otros documentos oficiales presenta un claro lineamiento transversal relativo al desarrollo moral de las y los estudiantes a partir de la estimulación de y para una ciudadanía activa, basada en derechos humanos y en la formación de valores. Igualmente, los lineamientos Oficiales de la Educación Básica Regular (EBR) en el país se posicionan en pro de un modelo de formación moral que inculque valores y forme la identidad moral de los y las estudiantes, denotando así su tendencia a desarrollar una práctica educativa moral que apunta a la formación de la ciudadanía democrática, tendencia que se podrá revisar en relación con el conjunto de creencias que los y las docentes del plantel educativo mantienen sobre la disciplina.



MÉTODO

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo con particular énfasis en la epistemología cualitativa y afinidad con la construcción subjetiva de conocimiento como la propuesta por González Rey (2007).

Tal autor afirma que la «subjetividad como sistema se expresa en formas de organización inasequibles a los procedimientos metodológicos que operan a través de la definición, control y manipulación de variables». En tanto que se trata de un constructo que apela directamente a la subjetividad y la articulación personal de significados alrededor de lo concebido bajo la etiqueta ‘disciplina’, y asumiendo que toda aproximación (en particular la investigativa) recrea al sujeto determinándolo, el paradigma cualitativo es considerado pertinente para los fines de la presente creación de ‘zonas de sentido’ a partir del carácter constructivo-interpretativo del conocimiento.

Se trata pues de una aproximación holística e inductiva que permite significar las creencias (Hancock, 1998) por lo que se espera que el método otorgue la posibilidad de comprender el fenómeno en su especificidad y en su contexto, ‘para lo cual ha de llegarse a la reconstrucción de su sentido y significado como elementos constitutivos de la subjetividad de cada quién’ (Marquéz, 2007). La aproximación a las creencias docentes sobre disciplina se construye a partir del análisis narrativo de los y las participantes (Riessman, 2003)

Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirman que cada estudio cualitativo es un diseño en sí mismo pues desde esta perspectiva cada investigación se hace a la medida de las circunstancias. De este modo, y a diferencia del paradigma cuantitativo, el diseño es el ‘abordaje’ general que se utilizará al investigar. En este sentido, los autores continúan afirmando que el diseño, la muestra, la recolección de datos y el análisis va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta el trabajo de campo modificándose en el camino. Así, van construyéndose intervencionalmente las herramientas investigativas sobre el proceso por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia.

Participantes

El colegio de gestión privada con fondos públicos, ubicado en la zona periurbana de Huamanga donde se realizó la presente investigación, cuenta con una totalidad de veintisiete

docentes. Trece profesoras de nivel primario; y cinco profesores y diez profesoras de nivel secundario, que constituyen el total de la población docente.

En el presente trabajo investigativo la determinación de la estructura de la muestra no fue a priori, en el sentido que la abstracción de la «tipicidad y distribución del objeto investigado» (Flick, 2004 p. 76) no es un criterio que formase parte de los objetivos —ni el método y epistemología— de esta pesquisa. Se trató entonces de acceder a la totalidad de docentes del plantel. De hecho, todos y todas fueron invitadas a participar del proceso investigativo. Algunos pocos declinaron desde un comienzo y otros, a pesar de coordinar citas para realizar las entrevistas, cancelaron la reunión a última hora o la postergaron indefinidamente. El universo de participantes alcanzó el número de quince, siendo trece mujeres (86.6%) y solo dos de ellos (13.3%) de género masculino.

La edad promedio es de 35.9 en un rango que fluctúa entre los 30 y 50 años de edad. A excepción de dos participantes nacidos en Lima y Huancavelica, el departamento de nacimiento de la mayoría (87.7%) es Ayacucho.

Con respecto a la variación idiomática de los participantes, solo uno (6.7%) maneja únicamente el castellano; catorce (93.3%) manejan tanto el castellano como el quechua, de los cuales tres (20%) tienen el quechua como lengua materna, cuatro (26.7%) lo hablan o entienden «un poco», y uno maneja además el inglés.

El promedio de años de experiencia como docentes es 8.9 años, en un rango que varía entre uno y veinticinco años. Tratándose de los años de labor en el colegio que nos convoca, el promedio es 4.1, en un rango fluctuante entre uno y diez años.

Nueve (60%) de los docentes participantes enseña en el nivel primario como tutores y como encargados de la totalidad de áreas curriculares (comunicación integral, matemática, personal social, ciencia y ambiente, arte, educación física). Tres de las seis docentes de secundaria son, además del (los) curso(s) de que se encargan, tutores de alguna sección. Sobre la condición en que laboran en el colegio, tres o 20% son contratados, uno o 6.7% es ayudante, y el resto once o 73.3% trabaja como nombrado.

Para la mayor transparencia en la investigación y respeto por las y los participantes, antes de cada entrevista se acordaba y entregaba el consentimiento informado de cada quien (ver anexo B), en el que se establecen los criterios éticos de la investigación (ver siguiente sección).

Técnicas para la construcción de información –ficha sociodemográfica, entrevista y bitácora

Es pertinente anunciar que, si bien la realización de la investigación estaba planeada desde antes de asistir cotidianamente a la escuela citada (previamente propuesta a la dirección y el equipo docente), existió un periodo que se prolongó hasta casi dos meses para desarrollar un mayor nivel de comprensión de la dinámica y cotidianeidad escolar por parte del investigador, así como de un menor sentido de extrañeza entre el conjunto de la institución escolar y el investigador.

Antes de cada entrevista se entregaba, leía y firmaba el consentimiento informado. En dicho documento se exponía claramente la naturaleza de la investigación, así como el objetivo general de la misma, exponiendo así también las condiciones en que participaban, el manejo cuidadoso de la información, el anonimato y confidencialidad de la información, y si aceptaban o no ser grabados. Fueron tres docentes que prefirieron no ser grabados.

Previo al desarrollo de la entrevista, se recolectaba información sociodemográfica; la cual consideraba el género, edad, lugar de nacimiento, lingüismo, años de experiencia general y en la propia escuela, áreas curriculares de que se encargaban, grados a los que enseñaban y condición laboral en que se desempeñaban.

De igual modo se elaboró una guía de entrevista semi estructurada con una duración aproximada de treintaicinco minutos. El objetivo principal de esta guía de entrevista fue ser de utilidad para describir el modo en el que el profesor concibe la disciplina: desde su rol como docente, los actores involucrados, cómo vincula sus creencias al contexto social y al contexto institucional, cómo explica estas relaciones, y cómo lleva esto al aula. Traduciéndose esto en las siguientes cuatro áreas: 1) Concepto de disciplina y factores asociados 2) Relaciones entre el entorno sociocultural y la disciplina; 3) Aspectos pedagógicos de su concepción de disciplina; y 4) Creencias sobre la disciplina en relación con la propuesta institucional.

Dicho instrumento fue construido a partir de la revisión bibliográfica sobre creencias docentes (en su definición, objetivo, génesis, factores asociados), también en la relación de estas con la disciplina (diferenciación de dominios), y en la relación entre las propuestas formales (institucionales, estatales), creencias y acción docente. El instrumento fue validado por criterio de expertos, gracias a la supervisión de la Dra. Susana Frisncho.

Asimismo, para el abordaje interpretativo se considera, como fuente complementaria, una bitácora virtual y otra física; ambas elaboradas en el tiempo de permanencia en el colegio y en la ciudad de Huamanga (alrededor de seis meses). En ellas van anotadas, de modo anecdótico, las impresiones sobre lo que sucedía en general y en particular con respecto a la disciplina en el colegio. Desde un comienzo el recojo de información se llevó a cabo a partir de observaciones tanto deliberadas como espontáneas sobre las dinámicas escolares. Las horas de recreo, andar por los alrededores de las aulas, conversaciones informales con docentes, administrativos y estudiantes, las observaciones de aula y los acompañamientos docentes, así como la labor realizada de atención en la biblioteca escolar, fueron circunstancias rebosantes de información a interpretar.

Procedimiento

Para el objetivo concreto de la investigación se elaboró, tras revisión bibliográfica, una guía de entrevista con cuatro áreas generales para aproximarse a la representación de los docentes sobre «la disciplina».

Ya que la literatura fundacional (Glickman & Wolfgang, 1978 en Glickman & Tamashiro, 1980) de las creencias docentes sobre disciplina denota un abordaje metodológico y epistemológico que difiere del presente, esta sirvió únicamente como guía referencial del tema. De igual modo, y en concordancia con Hernández, Fernández y Baptista (2010) sobre la particularidad y elaboración *ad hoc* del proceso investigativo, dicha guía semiestructurada de entrevista resultó de la integración con literatura confluyente para construir el conocimiento que a esta pesquisa convoca, como teorías sobre el desarrollo moral y propuestas tanto Estatales como de la institución educativa sobre el particular. Dicha propuesta fue revisada, corregida, aumentada y reconfigurada a partir de la observación y acompañamiento crítico de la asesora de investigación la Dra. Susana Frisancho.

El instrumento tuvo una constante evolución y dinamismo: cada experiencia de aplicación hacía que se afinasen determinadas preguntas, para ahondar en distintas áreas, o para que otras temáticas sean abordadas de manera diferente en función de cada docente. Si bien la estructura se siguió, cada aplicación retroalimentó y enriqueció reflexionadamente la guía.

Teniendo en cuenta la importancia de la intersubjetividad entre investigador y escuela, fue que la interacción con el plantel educativo precisó de un tiempo en que los docentes pudiesen adaptarse la presencia de *otro* extraño —y viceversa. De un *otro* que se asume que va a ‘evaluar’, que llega investido del poder otorgado por el discurso universitario, de un saber supuesto, de un *hombre-blanco-capitalino* que en una dinámica micropolítica (Foucault, 1980) sitúa y afecta las relaciones.

Desde el primer momento en que el investigador llegó al plantel educativo se entregó una carta de presentación personal al cuerpo directivo y docente, presentando los objetivos de trabajo y la realización de la investigación anticipándoles que serían invitados a participar de la misma. Luego, cuando fue pertinente, e inicialmente por un criterio de cercanía y disponibilidad, se fue invitando a todas y cada una de las y los docentes a participar del proyecto resaltando la naturaleza de la misma, su rol y condiciones como participantes y los objetivos de pesquisa. Concertado el día y hora, se procedía a realizar la entrevista. La mayor parte de entrevistas fueron realizadas en un mismo salón con el entrevistador y la entrevistada como únicos participantes. Pocas entrevistas fueron realizadas en espacios abiertos del colegio, y cuando no pudo ser de otra forma se procuró la mayor privacidad posible para la situación.

Antes de comenzar la entrevista se procedía a entregar una copia del consentimiento informado para leerla conjuntamente y finalizar firmando dos copias; una para el participante y otra para el investigador.

Luego de entendido y firmado el consentimiento, y tras unos minutos en que se recababa información sociodemográfica, se pedía, para facilitar el *rapport*, que los docentes comiencen contando de manera libre una situación que recuerden asociada al fenómeno disciplinar. A partir de esto, el rumbo de la entrevista adquiriría una ruta particularizada.

Tras el tiempo de entrevista, y antes de finalizar el evento se presentaba al/la participante un caso que buscaba seguir ahondando en sus concepciones y prácticas, con la intención de contrastar el testimonio inicialmente contado, y a la luz del diálogo desarrollado. El tipo del caso (ver: Apéndice C) variaba dependiendo del nivel y grado en base aproximada a las etapas de desarrollo de los y las estudiantes, teniendo así tres casos, uno para estudiantes de primero a cuarto de primaria, uno de quinto de primaria a segundo de secundaria, y otro de tercero a quinto de media.

Finalizada la entrevista —observado e implementado esto a partir del tercer encuentro— se tenía un breve espacio de tiempo meta reflexivo en que se les preguntaba por cómo se habían sentido en la entrevista; si les había resultado complicado o no, cómo y por qué; si les parecía importante tener espacios así de discusión; o si había algo que agregar. Dichos momentos, pudieron ser, y eventualmente lo fueron, llenos de *insight* tanto para los docentes como para el investigador.

Análisis de la información

Luego de tres meses de entrevistas se procedió a su transcripción, realizada mayormente por el propio investigador, y menormente por un psicólogo con experiencia en investigación, por una estudiante de psicología con experiencia en transcripciones, y por un sociólogo con experiencia en estilo narrativo, transcripciones y literatura.

Las transcripciones fueron realizadas en programas procesadores de texto y los datos también fueron analizados manualmente con similares programas. Así, la codificación se realizó por medio del programa Foxit Reader y Microsoft Word, y posteriormente sistematizada en Microsoft Excel. Se utilizó al análisis temático como una estrategia funcional a los objetivos de investigación, que sirve como ‘estrategia procedimental para el análisis de la información aplicable o compatible con otros diseños’ (Willig, 2013 en CHIP, 2018)

Luego de concluida cada etapa de codificación se recurría a la verificación y observación retroalimentante de parte de la asesora de la tesis.

Finalmente, y desde esta perspectiva postpositivista, «la única tranquilidad que el investigador puede tener es que sus construcciones le permitan nuevas construcciones y nuevas articulaciones entre ellas, que aumenten la sensibilidad del modelo teórico en desarrollo para avanzar en la creación de momentos de inteligibilidad sobre lo estudiado; es decir, en la creación de nuevas zonas de sentido» (González Rey, 2007).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN¹⁶

En tanto que la investigación tiene por objetivo interpretar para conocer las creencias sobre disciplina de los y las participantes, se presentan como resultado 4 ejes para ordenar las siguientes dimensiones de creencias docentes sobre la disciplina: sobre su definición o conceptualización; sobre el sentido (último o práctico) o su finalidad; sobre su formación u origen; y sobre las dimensiones que afectan su desarrollo.

A nivel general, es notable la presencia de varias creencias e ideas asociadas que pueden evidenciarse hasta contradictorias entre ellas mismas, a la luz de Rokeach (1968) quien desarrolló teoría sobre los sistemas de creencias como organizaciones no necesariamente lógicas que los individuos sostienen. Un mismo docente puede tener más de una creencia sobre el mismo fenómeno, alguna de ellas incompatibles o contradictorias. Conviene anticipar que la elaboración consciente sobre sus propias creencias parece no ser habitual de su repertorio representacional, sino que a partir del contexto específico de la entrevista los docentes se ven demandados a configurar una narrativa, evidenciando asociaciones que previamente no estaban articuladas. *«Nunca me había puesto a pensar en esto»*, afirmó más de un/una participante.

Como se verá, la discusión de los resultados apela a visibilizar la importancia de la mentalidad y creencias docentes para la gestión del vínculo con sus estudiantes, por tanto para su desarrollo moral y la posibilidad de generar condiciones para una vida adulta menos o más apegada a los principios de la vida y la subjetividad democrática. El giro analítico que propone la investigación es el de situar dicha mentalidad docente en el contexto de su función pública, es decir como la concreción de un proyecto estatal. En ese sentido, des-aleatoriza las tendencias interpretables del discurso docente, explicitando sus dimensiones históricas y político culturales.

Por tanto, el estudio de las creencias docentes le propone a la psicología educacional no solo un planteamiento metodológico que destaca la metodología y epistemología cualitativa, sino también una estrategia de vinculación con dimensiones prácticas de la política pública y la denominada *cuestión docente*.

¹⁶ En el Apéndice A se encuentran gráficos que presentan visualmente los resultados.

¿Qué es la disciplina?

1) Obediencia

Reuniendo un 36.3% de las declaraciones, dicha categoría se compone de creencias que vinculan el respeto con la obediencia de la normativa social (normas de convivencia, reglas sociales, acuerdos de aula, etc.). Esta forma de definir la disciplina se relacionaría más con el mantenimiento de prácticas y reglas tradicionales/convencionales *per se*, que con la comprensión reflexionada del respeto por la norma.

Creencias de este tipo permitirían justificar una acción docente que reproduce un conjunto de prácticas en las que la relación con la regla es escasamente reflexiva sobre sí misma, en las que prima una obediencia al mandato por el mandato, sin mayor explicación o razonamiento acerca de las razones por las cuáles es importante, necesario o legítimo seguir las reglas. Así, sin que medie el ejercicio estimulante de reflexión y el conocimiento del por qué, sin que medie el ejercicio razonado de la dimensión moral del sujeto, se podría estar facilitando, desde la lógica piagetana, la reproducción de un sistema heterónimo de moralidad en el que la figura de control se mantiene externa, sin llegar a internalizarse y operar autoregulatoria y conscientemente. Esta perspectiva se aprecia en los extractos siguientes:

«te digo que es el respeto de ciertas normas que se fijan, por ejemplo, en este colegio: si no respetas las normas, entonces el estudiante está considerado como indisciplinado porque no respeta» (profesor 8, secundaria)

«[les enseñé como] empecé yo a saludar a las personas, a los mayores, porque así me enseñaron a mí. Y aprendí a obedecer a las personas mayores porque así me lo enseñaron también» (profesora 14, primaria)

Cabe destacar la reiterada y prominente asociación que los docentes hacen sobre la condición de *orden* a la que se asocia la disciplina, orden que permite el mayor/ mejor control docente sobre un estudiante que tiende a ‘hacer lo que quiere’, como si el/ la estudiante careciera de autocontrol y necesitase ser reprimido por el poder de la figura de autoridad, haciendo evidente lo que Cárdenas (2004) y García (2008) refieren con la relación entre gestión-control y disciplina. Reproduciendo también lo que en términos de Foucault (1980) sería una microtecnología de dominación y sumisión de los cuerpos, en que la gestión de la disciplina heterónoma cumple un rol de dominación social y perpetuación del *statu quo* que no libera:

«la indisciplina que he visto en chicos acá... vienen a hacer el desorden, no hay un poco de respeto, quieren hacer lo que les da la gana» (profesora 2, primaria)

2) *Vínculo*

Esta categoría destaca el énfasis en la evitación del daño y/o cuidado del otro. Compuesta por un 27.3% de las declaraciones, se interpretan creencias asociadas al cuidado de sí mismo y del otro (no agredir física o verbalmente al par, preservarse como sujeto legítimo para el otro, etc.). Son creencias en las que el otro y uno mismo ocupan un lugar de sentido. Por ejemplo:

«[La disciplina es] como un comportamiento que favorezca a la persona, y al otro y a sí mismo» (profesora 1, secundaria)

Podría señalarse que la fuente de límites para las acciones de los sujetos sería tanto interna como externa, porque incluye la integridad de las personas excediendo la regla como entidad abstracta.

Si bien los docentes usan la palabra «respeto», consideramos que esta tiene una connotación de cuidado correspondiente con la perspectiva de Gilligan (1985) que destaca una ética del cuidado del otro. Este matiz conceptual se diferencia de la ética de Kohlberg basada en el principio de la justicia, en tanto que Gilligan amplía el horizonte del desarrollo moral porque sitúa intersubjetivamente el fenómeno, y lo contextualiza en el desarrollo del vínculo:

«al quebrar... normas, se convierte en algo de indisciplina, algo de que no se cumple y eso hace que se perjudique el resto» (profesora 3, primaria)

Gilligan proponía el desarrollo de una ética del cuidado sensible a diferencias y particularidad de género (Medina-Vicent, 2016). En tanto que la mayoría de participantes de la presente investigación son personas de género femenino, podría resultar interesante indagar sobre los roles de género y su relación esta particular noción de disciplina.

3) *Autorregulación*

Esta categoría propone que el 18% de creencias se refieren a la disciplina como un proceso vinculado a la autonomía, la autorregulación, la reflexividad y responsabilidad del comportamiento del sujeto.

Si bien esto no se ha explorado a profundidad, y no se conocen bien los sentidos que la autonomía tendría para los y las docentes más allá del uso explícito del término, puede afirmarse que, al menos enunciativamente, algunos profesores integran las nociones de autonomía y autodeterminación en su definición de disciplina.

«[La disciplina es] la autonomía, una forma de [ser] consciente de lo que hace»
(profesora 12, primaria)

«la disciplina es la autorregulación de su propia personalidad de un ser humano»
(profesora 11, primaria)

Sería interesante saber en qué medida uno de los programas de intervención que antecedió la presencia del investigador en el colegio tuvo efectos en la elaboración de las creencias de los y las docentes, ya que dicho programa tuvo como uno de sus ejes el desarrollo moral. Lo que sí se puede observar es que se va integrando en su léxico el término autonomía, que va en concordancia con las propuestas institucionales del plantel (Propuesta Pedagógica, 2005). Además, para ahondar en el análisis, podría observarse la correlación entre los años de experiencia (en particular en el colegio por su propuesta sobre el desarrollo moral), y la noción de autonomía que elaboran los docentes, de manera que se pueda hacer inferencias sobre cómo interactúan con la propuesta institucional y cómo esta va siendo apropiada hasta integrarse en las creencias y prácticas docentes.

Cabe destacar, asimismo, que la construcción de la noción de autonomía en el desarrollo moral podría ser considerada como un logro exitoso del proyecto no sólo institucional sino también del proyecto teórico planteado por Piaget (1984) que implica una mayor complejización de esquemas de razonamiento en la moral autónoma, reflexiva, responsable y autoregulada, por sobre la moral heterónoma, actuada por evitación a la sanción y a la figura de control externalizada. Sin embargo, a partir de la presente investigación y de la observación directa en el colegio, sería un grupo muy reducido el que demuestra práctica y discursivamente herramientas para el desarrollo de la autonomía moral de sus estudiantes.

4) Aprendizaje escolar

Esta etiqueta manifestaría un 9.1% de definiciones de la disciplina que destacan el rol del estudiante como sujeto eficaz en su propia formación académica.

Aparentemente la presente categoría guarda relación con la anterior ya que se percibe que en ambos casos el estudiante tiene un rol activo, pero en este caso las implicancias de la disciplina apelan más bien a un sentido situado en la formación académica y estudiantil del educando, y no hacen énfasis en la autorregulación moral. Se evidenciaría una aproximación a la disciplina relativa a la experiencia de aprendizaje académico, en tanto rigor con uno mismo sin que medie la dimensión moral en el desarrollo de los aprendizajes.

Este conjunto de creencias, que subordinan la disciplina como una forma persecutoria para el aprendizaje, abstraen la responsabilidad del sujeto y clausuran su orientación a fines meramente académicos:

«disciplinarse en el horario de clase, disciplinarse en cumplir con las tareas» (profesora 5, secundaria)

«La disciplina debe ser formación, autoformación... teniendo claro que queremos aprender, qué buscamos con eso, ¿no?» (profesora 3, primaria)

Se asocia la disciplina al espacio educativo formal, restringiendo su sentido al logro de objetivos académicos de aprendizaje. Desvincular la disciplina del desarrollo moral puede resultar en la práctica una postergación o evitación de la función docente para formar ciertas capacidades cívicas necesarias para el desarrollo del proyecto democrático.

5) Rasgos personales

Esta etiqueta manifiesta que el 9.1% de definiciones sobre la disciplina, se asocia a características personales como la autoestima y la motivación. Siendo así, la disciplina sería algo con lo que los estudiantes llegan a la escuela, y se asociaría a elementos y características en las que los docentes no pueden influir. Existiría entonces un deslinde de la responsabilidad que estos podrían tener sobre el desarrollo de los estudiantes.

En más de una ocasión se observó que para ‘corregir disciplinariamente’ a un estudiante, el docente afirmaba que este no respondía a las indicaciones porque tenía algún tipo de déficit característico («es que es burro», anota la bitácora), o porque en su formación previa o casera había sido educado de una manera particular, diferente de la que el docente y el colegio pretenden desarrollar. Asimismo, más de un docente apelaba a la formación en el hogar como un factor determinante y poco modificable de los estudiantes.

Por ejemplo:

«[la disciplina es]... quererle a uno misma... ¿no? nada más creo» (profesora 11, primaria)

«Probablemente es la falta de motivación, bueno yo no me lo he preguntado exactamente por qué se comportan así (...) una de las características de la disciplina es su forma de ser del estudiante» (profesor 4, secundaria)

¿Cuál es la finalidad de la disciplina?

Cabe notar cierto paralelismo o respectividad entre las categorías sobre la finalidad y sobre la definición de disciplina. Una finalidad que no se distinga abiertamente de la definición elaborada respondería al propio ejercicio de elaboración del/la entrevistado (las características de tal elaboración intelectual pueden manifestarse en la textura y riqueza del campo semántico del hablante, interpretable a partir de la categorización y tematización de su discurso).

La elaboración intelectual, reflexiva, luego hablada, es una forma de tematizar un ‘objeto’ como la disciplina. Cuando esa elaboración es tautológica —es decir que recurrentemente vuelve sobre sí misma— y los puntos de anclaje del discurso se iteran, sin recrear distintas zonas de sentido ni manifestar mayor operación de parte del sujeto (evidente a partir de su propio ejercicio creativo sobre el tema), podría interpretarse que tal objeto de representación no ha sido apropiado complejamente por el hablante, tampoco abstraído o reflexionado lo suficiente como para, nuevamente, implicar distintas zonas de sentido en su discurso (y su práctica).

Exactamente a la par de la posibilidad del sujeto (entrevistado e interpretado en el momento de encuentro en la entre- vista, o en el ejercicio interpretativo posterior de la misma en la redacción del reporte) de manifestar sus propias elaboraciones personales y sistemas de creencias; el propio despliegue intersubjetivo, y la posibilidad de manejo técnico y pericia sobre el dispositivo de la pregunta y la interpretación en acto como instrumentos para el encuentro investigativo con el otro (la pregunta y la repregunta como técnica), tiene un efecto directo e insoslayable en el propio ejercicio de intelección, y de creación de zonas de sentido sobre el otro investigado y para él mismo.

Esto quiere decir que tanto importa la capacidad de elaboración de los sujetos sobre un tema, como la capacidad de quien pregunta e interpreta cuando investiga, para la posible producción investigativa de zonas de sentido (Gonzalez Rey, 2015).

1) Obediencia

Esta categoría congrega el 35.3% de creencias sobre la finalidad de la disciplina desde una relación respetuosa —pero de respeto comprendido como obediencia y orden— de la normativa social (normas de convivencia, reglas sociales, acuerdos de aula, etc.). En tanto que no se explicitan las razones mayores de la obediencia, la disciplina apuntaría al mantenimiento de prácticas y reglas tradicionalmente establecidas en las que la participación del estudiante consiste en su obediencia.

Si no se comprende que el aprendizaje de la disciplina se da en el vínculo (es decir, es una formación en y para la disciplina), el rol del docente como mediador en ese proceso puede ser postergado y relativizado.

Si el objetivo de la disciplina es la obediencia y la relación vertical con la autoridad, la posibilidad de transformación contenida en la promesa democrática de la educación se anula desde el principio. “Toda pedagogía que recurre a las facultades receptoras del niño en donde el maestro habla, explica, expresa y el niño se ve condenado a escuchar repetir y retener es una pedagogía limitada y nociva” (Parrat-Dayán, 2016).

La obediencia y el orden responden más al proyecto formativo tradicional que a la propuesta modernizadora de la denominada Nueva Escuela, y que desde el constructivismo pedagógico busca desarrollar sujetos que sean libres para seguir aprendiendo, y que aprendan para seguir siendo libres. Por tanto, una orientación de la disciplina como la señalada se vincularía al desarrollo heterónomo de la moralidad que requiere siempre de una autoridad externa en cuya presencia (únicamente) funciona la ley:

⟨[La disciplina es] para que tengan un comportamiento adecuado basado en el orden y el respeto a las normas⟩ (profesora 10, primaria)

⟨[Si no fuese disciplinado] Mmm, tendría una conducta inadecuada, estaría... mmm, no tendrían una vida ordenada, por eso tienen que obedecer⟩ (profesora 11, primaria)

⟨...si no llegas a la hora [...] te caen sanciones⟩ (profesor 8, secundaria)

Cabe destacar que esta no sería una apuesta por el desarrollo de un mayor sentido de agencia de los propios estudiantes, ni de una noción crítica de la autoridad, las normas y los propios sujetos, recordando más bien aquello que en concordancia con Foucault (1980) podría entenderse como *subordinación micropolítica*, que sería una de las facetas

subyacentes a la disciplina vertical como medio para el control y la permanencia del *statu quo*.

2) *Independencia*

El 31.4% son creencias que le otorgan finalidad a la disciplina en el desarrollo de la autonomía y autorregulación del estudiante, haciendo énfasis en su autodeterminación o independencia, y por tanto no se trataría del desarrollo de una autonomía moral descentrada y orientada al vínculo o la relación con los otros, sino más bien a la relación con su propia libertad y la responsabilidad ante sus acciones, es decir principalmente egocentrada:

«Quiero que sean autónomos, exacto, quiero que sean... ¡libres! Definitivamente, no que sean sujetos a algo [...] previendo los riesgos que ellos puedan sufrir...» (profesora 15, primaria)

Puede notarse que también se apela a la búsqueda de independencia de los estudiantes, de modo que la noción de autonomía integraría aspectos de su propio control:

«[Disciplina para]...desarrollar sus propios... ideas, pensamientos» (profesora 3, primaria)

Sería importante comprender cuál es el sentido del autocontrol o de la libertad ejercida como finalidades de la disciplina. Es decir, esta categoría se centra en los enunciados más explícitos sin embargo no indaga en la orientación del ejercicio del autogobierno, lo que permitiría elaborar comprensiones sobre las dimensiones morales y políticas de la libertad anunciada, si se trata de un ejercicio más individualista o comprometido políticamente con los procesos relacionados a la democratización y la ciudadanía crítica (ver, por ejemplo, Freire, 1965).

3) *Convivencia*

Se trata de una categoría conformada por un 13.7% de creencias asociadas a la consideración respetuosa del otro y/o en pro de la convivencia como metas de la disciplina.

«Porque incluso eso [de disciplinar] se hace para entender que tú estás presente, de que tú estés atento a que la otra persona ha entrado, por lo menos» (profesora 14, primaria)

De lo que se trata entonces es de desarrollar la disciplina en tanto medio que preserve al otro y las relaciones con el otro. Este conjunto de creencias apelaría al desarrollo de la disciplina para la convivencia, como un medio de cohesión social.

Debe notarse que esta finalidad podría ser el correlato del descentramiento a que se apela desde la teoría piagetana en tanto que la consideración del otro implica un desarrollo posterior co-operativo más complejo. Sin embargo, este conjunto de creencias es marginal con respecto a las tendencias mayores, y en tanto que las creencias docentes sostienen el tipo de prácticas en la relación con estudiantes, es de alta importancia centrar la atención precisamente en este tipo de campos semánticos y campos de acción. Cuenca (2018) actualiza la función política del campo educativo, señalando que el currículo contiene el ideal de persona y ciudadano a formar. En el tema que nos ocupa, el tipo de vínculo vivido entre pares, y entre estudiantes y docentes, será un referente fundamental para el tipo de consciencia y vivencia ciudadana adulta. “La educación es un hecho político. No es un hecho pedagógico y nada más” (Cuenca, 2018). Por tanto, generar condiciones para desarrollar la auto-reflexividad docente sobre este aspecto, presentará una oportunidad notable para el desarrollo de capacidades de convivencia (en la escuela y la ciudad futura) más democráticas y comprometidas con la colectividad.

4) Perspectiva futura

El 9.8% de creencias son asociadas a una utilidad en el ‘tiempo futuro’ de los estudiantes como objetivo de la disciplina. En tal sentido la utilidad se sitúa más allá del presente, en un futuro centrado en el cumplimiento de sus deseos más individuales.

Puede interpretarse que, si la finalidad de la disciplina es utilitaria, es egoísta, y es futura; en el presente la gestión de su aprendizaje puede no tener lugar, y por tanto puede ser postergada, no abordada o limitada a dicho sentido. Reduciendo así su potencial vinculante, transformador y tendiente a la autonomía moral de los estudiantes.

⟨[Si no hay disciplina] solamente estarían viviendo el momento nada más. Lo que va a suceder en el momento y no esperan el futuro, ¿no? qué es lo que quieren más adelante⟩ (profesora 11, primaria)

5) *Aprendizaje*

Como otra de las finalidades de la disciplina, se observa un 9.8% de asociaciones a la consecución de aprendizajes que pueden ser iniciados o mantenidos por el sujeto estudiante.

«[Un estudiante se disciplina] para lograr una clase» (profesora 10, primaria)

«Para darle sentido [a la clase], no errar y tener la experiencia ordenada» (profesora 6, secundaria)

Este conjunto de creencias se ciñe al ámbito académico más formal de la escuela. De este modo la disciplina sería comprendida de manera instrumental, como si fuera una forma de organización para que los y las estudiantes desarrollen aprendizajes académicos en el contexto escolar. Adicionalmente, sin embargo, podría interpretarse que la utilidad de la disciplina es para la propia docente, es decir que un grupo de estudiantes ‘disciplinado’ sería la condición para que ella pueda culminar una sesión de aprendizaje. De ser así y en vista de las tendencias a nivel representacional de las docentes, nuevamente se trataría de la disciplina equiparada al control, obediencia o ‘buen’ comportamiento.

¿Cómo se origina la disciplina?

Resulta pertinente contrastar el hecho de que cuando se trata de elaborar un discurso sobre los orígenes de la disciplina, este se distinga con las creencias sobre la definición y finalidad de la misma en cuanto al reconocimiento de los y las estudiantes. Así, se declara minoritariamente que la estimulación del razonamiento, el reconocimiento y la actividad del estudiante sea parte de dicha génesis. Siendo tales características condiciones para el desarrollo moral más complejo y no heterónimo.

Si bien se podría sugerir cierta tendencia a integrar principios del desarrollo moral autónomo en el discurso docente con respecto al objetivo y definición del fenómeno moral, cuando se trata de elaborar las creencias sobre el origen de la moralidad no se nota consistencia con lo anterior, de modo que puede sugerirse que la propuesta institucional de moralidad autónoma puede ser integrada a nivel declarativo sobre el ‘qué’ y el ‘para qué’, pero no en el ‘cómo surge’ la moralidad, y menos aún, por tanto, en su propio rol en dicho surgimiento ni desarrollo.

1) Desplazamiento de la agencia formativa

La presente categoría tiene como referente a la teoría de des-involucramiento moral (moral disengagement) de Albert Bandura (1999) que propone la existencia de maniobras psicológicas por medio de las cuales la autocensura es desplazada como correlato de conductas condenables moralmente, justamente para no condenarlas y justificar la no censura. Uno de esos mecanismos implica la postergación del sentido de agencia personal a través del descolocamiento o relativización de la propia responsabilidad.

Sin profundizar en las posibles implicancias de la condena moral en el campo de la acción docente, la utilidad de la categoría radica en el reconocimiento de que toda acción pedagógica es política (Freire, 2010; Cuenca, 2018) y por tanto ética. De este modo las acciones u omisiones —deliberadas o no— en la práctica docente tienen en general un componente ético-político, y, en lo que a disciplina respecta más aún, toda vez que se trata de la formación moral y ética del estudiante la que es mediada por las situaciones y tipo de vínculo encuadrado, facilitado, conducido y representado por el propio docente.

Este hecho (encuadre, facilitación, conducción y representación) señala precisamente los dispositivos con los que cuenta el docente para ejercer y elaborar el sentido de su agencia personal y moral. Por tanto, los mecanismos para desplazar su responsabilidad en la formación moral de los estudiantes pueden ser identificados y dar cuenta de su funcionalidad a nivel representacional.

En este caso se propone que el señalamiento de otras instancias de la vida social de los estudiantes como determinantes en la formación de la disciplina, le permiten al docente desplazar su propio rol, postergar su agencia y evitar involucramiento en la formación (continua) de la identidad moral de los estudiantes y de sí propio.

Es así que un 29.2% de creencias sobre la génesis de la disciplina va asociado a los intercambios tempranos con las figuras parentales y sus primeras experiencias en el comienzo del desarrollo. En dichas creencias se hace alusión al vínculo entre figuras parentales e hijos.

«No, yo creo que se va desarrollando desde, desde los primeros años ¿no? de, de formación, en casa, cómo fue la relación con los papás, o los... bueno, cuando los papás van también aprendiendo a poner límite en algunas situaciones, cuando el niño es pequeño y no le dejas, no sé, de repente está aprendiendo a diferenciar en lo que está bien o no» (profesora 1, secundaria)

Luego, un 16.7% alude al papel que juega la experiencia y el entorno entendidos en sentido amplio, y que propone una génesis que se desprende espontáneamente de la cotidianeidad y que en cualquier caso excluye o invisibiliza el rol de la escuela y del docente.

«[La disciplina se forma] a través de la vida cotidiana. Nadie ha sabido, nadie ha nacido sabiendo. Pero a través de la vida y de cómo, y en qué relación... quienes están a tu alrededor y todo eso, y si hay malos comportamientos» (profesora 2, primaria)

«La disciplina se forma desde que nosotros sentimos la necesidad de hacer algo bueno, en el debido momento y no caer en errores» (profesora 5, secundaria)

Los planteamientos sugeridos se condicen con experiencias previas de investigación sobre representaciones docentes sobre disciplina, “los maestros tienden a negar su propia influencia en los problemas de disciplina, pues atribuyen las causas a factores externos a la escuela, como al contexto, la familia y el propio estudiante” (Palomero & Fernández, 2001, Saavedra, Villata & Muñoz, 2007; en Valdés, Martínez y Vales, 2010)

2) *Pasividad del aprendiz*

El 33.2% de declaraciones docentes propone que la disciplina se forma a partir del establecimiento de reglas en diversos espacios (hogar, escuela, etc.) con la característica particular de que no media la reflexión o actividad por parte del sujeto que aprende, sino la ‘recepción’ pasiva de reglas propuestas o diseñadas por un rol adulto que desarrolla toda la actividad y que detenta verticalmente el poder. Además, nuevamente se visibilizaría la asociación entre disciplina y ‘orden’.

«Bueno pues, la disciplina a los estudiantes se les enseña ¿no? cómo comportarse bien desde chiquito que un niño lee, le enseñamos cómo comportarse, cómo tener las cosas en orden» (profesora 6, secundaria)

«...[La enseñan] los mismos profesores desde un criterio de lo que es disciplina [...] y ver que ellos vayan formando desde ese criterio a los alumnos» (profesora 1, secundaria)

Se entiende que la pasividad otorgada al ‘aprendiz de la disciplina’ en su momento fundante, puede ser un rasgo que acompaña posteriormente al estudiante, por lo que el rol activo y poderoso de la docente justificará el rol pasivo y subalterno del estudiante. Más allá, la forma de relación entre la figura de autoridad (la ley) y la persona, también puede enunciar el tipo de vinculación con la autoridad y la norma que viven o han vivido las docentes

mismas. Es decir que ellas propias pueden vincularse de un modo heterónomo con la regla, y que el comienzo de su propia vinculación con las normas pudo haber sido igualmente vertical y heterónomo. En ese sentido, se reconoce que las normas serían externas, y que finalmente, al depender del contexto social o cultural en el que se viva, la capacidad de agencia de los propios sujetos quedaría limitada.

«Ahí está el inicio de la formación de la disciplina, ya hay ciertas normas. Es complejo, imagínate, y eso también va a depender del tipo de sociedad que vives, por ejemplo, en la selva viven prácticamente como animales...» (profesor 8, secundaria)

Un aspecto adicional, vinculado a la propia identificación heterónoma con las reglas, podría ser la relativización de un esquema valorativo que distinga campos o dominios de valores (Turiel,1983). ‘El contexto determina si hay malos comportamientos’ sugiere la indiferenciación de los dominios, que daría cuenta de la inexistencia de priorización entre valores, y por tanto, de la indistinción entre las implicancias para formar cada campo, para representarlo mentalmente, o para responder ante situaciones conflictivas.

Tal relativización, podría relacionarse con esquemas representacionales para disminuir, discriminar y des-humanizar a un *otro* ‘que puede vivir como animal’, en base a un sistema valorativo determinado (relativizado) culturalmente. Esencializar al otro (y en este caso sus esquemas valorativos) puede ser una de las formas en las que opera el racismo contemporáneo (Monroe, 2014). Es decir que desarrollar ‘zonas de sentido’ sobre el dominio moral que propone un universalismo transcultural, puede posibilitar un ejercicio de meta representación para identificar las propias tendencias del *reconocimiento* del otro como igual, y debiera asimismo posibilitar la identificación de otros aspectos culturales y de relaciones de poder entre grupos socioculturalmente distintos. Es importante detenerse en este aspecto porque es desde el campo representacional del docente, y de las condiciones para su propio ejercicio reflexivo, que va a encuadrar el vínculo formativo del que es parte, y va a poner en marcha los dispositivos educativos vigentes, funcionales a su propio esquema representacional de un modo nunca neutral políticamente, y que por tanto viabilizará la formación de sujetos y vínculos menos o más democráticamente.

3) *Relación con pares*

El 12.5% de asociaciones apelan al sentido e influencia que tienen los pares en la formación primaria de la disciplina.

«Siempre va a [procurar] estar bien, este, a la mira de los demás... y en su, personalmente, como el otro no va a querer ni hablarle. Por eso va a aprender a portarse bien» (profesora 11, primaria)

«A parte que en el entorno hay compañeros más pequeños que van recepcionando lo que ellos van haciendo» (profesora 15, primaria)

Ya sea por una preservación en el grupo, o por evitación de rechazo del mismo, los pares tanto del contexto formal o informal de aprendizaje juegan un rol importante como límite para la conducta y referente para la formación de la disciplina en los sujetos. El rol del par no solo se haría evidente en la génesis de la disciplina, sino también en su desarrollo. En este sentido, se asocia a la preservación del soporte social (el vínculo, lo intersubjetivo) como motor en la génesis de la disciplina.

La función de los pares en la formación del sentido de la normativa social, así como de la propia capacidad para situarse e identificarse como parte de una colectividad, es reconocida ampliamente desde la psicología, la pedagogía y la sociología (UNESCO, 1980). Del mismo modo, Paulino y Mantovani (2006) demuestran el efecto de ambientes cooperativos caracterizados por la vivencia de experiencias significativas de solidaridad y mutuo respeto, en la evolución de disposiciones subjetivas de niños de 6 y 7 años hacia la solidaridad entre pares. La investigación desarrollada permite identificar dimensiones del impacto de experimentar una “pedagogía de valores” que influye positivamente el desarrollo de estructuras cognitivas y aspectos afectivos de la construcción de las personalidades morales de los estudiantes.

Lo dicho plantea una posibilidad pedagógica que involucra activamente a los aprendices en relación con sus pares, es decir una pedagogía intersubjetiva que realza la importancia y la calidad del vínculo entre los aprendices, y entre ellos y el docente. Tal posibilidad reconocería de un modo más complejo y situado la experiencia pedagógica, de manera que el estudiante se apropie de herramientas culturales (como la solidaridad) para constituirse plenamente como sujeto. Tal “intersubjetividad pedagógica” contribuye también a prevenir el riesgo educativo entendido como dificultades en el proceso de aprendizaje, repitencia, sobriedad y deserción (Castilla, 2013).

4) Reconocimiento del aprendiz

Finalmente puede notarse un 8.4% de representaciones asociadas a la génesis de la disciplina que promueven el reconocimiento activo y valorativo del sujeto como condición para la formación de sus esquemas cognitivos y afectivos morales.

« [Para que aprenda a disciplinarse] se hace saber que el niño también es importante, que vale su opinión, y lo hace, opina» (profesora 3, primaria)

Otra manifestación de tal reconocimiento como motor formador de la disciplina puede interpretarse a partir del ejercicio estimulante sostenido por un adulto para el desarrollo de la autonomía.

«[para aprender disciplina necesitan que] contigo vayan estimulándose, de reaccionando a actitudes... por propia voluntad» (profesora 15, primaria)

Este porcentaje minoritario de creencias apunta a un desarrollo inicial que implique la formación razonada, no impuesta y reflexiva de las bases para la disciplina de los sujetos. Siendo esta perspectiva la que puede aproximarse más al paradigma propuesto institucional, estatal e internacionalmente, su acotada presencia da cuenta de una situación crítica sobre la institucionalidad del constructivismo y el enfoque de derechos en la escuela.

Garantizar las condiciones para que las y los docentes comprendan profundamente la centralidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje y en la dinámica escolar, es crucial para la actualización del proyecto educativo nacional hacia las tendencias educativas contemporáneas que suponen el desarrollo de un criterio de calidad basado, entre otros, en que el docente implemente situaciones didácticas en las que el estudiante tome gradualmente consciencia del propio aprendizaje y aprenda a aprender autónomamente (Monereo, 2008). Pero comprender profundamente la centralidad del educando, también supone la apropiación de raigambre segura del enfoque de derechos humanos que respete y promueva el derecho a la dignidad, a la educación y al desarrollo óptimo, “Tan importante como lo que aprenden es la manera en que se da a los niños la posibilidad de aprender. Los modelos tradicionales de escolarización que hacen callar a los niños y los perciben como destinatarios pasivos no son compatibles con un enfoque de aprendizaje basado en los derechos humanos” (UNICEF, 2008).

¿Qué factores influyen en el desarrollo de la disciplina?

1) Escuela

El 41.1% de las creencias señala al sistema escolar: desde el cuerpo administrativo, el sistema de normas, el proyecto pedagógico, hasta la cantidad de estudiantes por aula. Se incluye, finalmente y en menor medida, el rol docente.

Vinha (2009) resalta la importancia de la escuela como espacio privilegiado para que los y las estudiantes tengan experiencias de vida social para aprender a vivir en grupo, es así que el rol de los y las docentes puede tener un potencial de formación crucial para la vida actual y futura de los y las estudiantes. Parrat-Dayán (2008), señala que toda apuesta o proyecto disciplinar de la escuela debería figurar explícitamente en el proyecto político pedagógico, no apenas como conjunto de normas que organizan el ambiente escolar sino como objetivo educacional. Para conseguir este objetivo, se deberá estimular el aprendizaje cooperativo, valorizando el aprendizaje, cultivando expectativas altas en relación al desempeño escolar, y socializando las conductas de las y los estudiantes. Otro elemento preventivo sería un ambiente escolar humano, democrático, que valoriza el diálogo, la afectividad, y el respeto y promoción de derechos humanos.

Una tendencia significativa en el grupo de docentes reconoce que la escuela cumple un rol influyente en el proceso de desarrollo de la disciplina. Tal reconocimiento, sin embargo, no hace explícitas las vinculaciones entre el desarrollo de la disciplina y el desarrollo de formas positiva o negativamente relacionadas con la democracia o la formación ciudadana de las y los estudiantes. La disciplina sería un fenómeno principalmente escolar, pero descontextualizado social o políticamente.

«de acuerdo a que cada institución, cada colegio creo tiene sus normas, reglas. Y pienso que depende del colegio de cómo se cumpla» (profesora 10, primaria)

Las dinámicas escolares manifiestan y permiten identificar el nivel y tipo de apropiación —institucionalismo (Benavides, Neira & Etesse, 2010)— del proyecto democrático (y democratizador) en el sistema educativo. Es decir, que desde las creencias y representaciones docentes también se podría evidenciar el tipo de institucionalización del proyecto político y pedagógico de la escuela en tanto que los docentes son parte de un contexto que se expresa a través de los discursos y prácticas de sus actores y mecanismos o dispositivos.

Es preciso reconocer que existen creencias sobre el propio rol docente. Valdés, Martínez & Vales (2010) concluyeron que los y las docentes con quienes desarrollaron su investigación reconocieron la importancia de su rol activo en la formación disciplinar, y que contrariamente a estudios anteriores en los que se tiende a atribuir los problemas de disciplina a factores externos a la escuela y a su propia gestión, reconocen ciertas características de sus prácticas como influyentes en el clima disciplinar.

«[Los] profesores tendrían ahí una labor más de poder corregir, algo así...» (profesora 11, primaria)

«Tenemos que hablar, tengo que decirles ‘estas son las normas,’ que no estamos respetando» (profesora 2, primaria).

Prima, sin embargo, un modo heterónomo en este proceso, en el que la estimulación del desarrollo moral se da a partir de la relación con reglas siempre dichas por el/la docente, en cuyo caso el estudiante ocupa (y es puesto en) un lugar pasivo.

Cabe destacar que, aunque sea muy poco usual, hay docentes que denotan tener consciencia sobre sus propias representaciones y sobre los efectos que estas tienen sobre su práctica y sobre la formación de los estudiantes. Dicho reconocimiento es promisorio, pues los docentes que se perciben involucradamente en el proceso, sin postergar o evitar su propio rol, posibilitan el desarrollo de un sentido representacional y metacognitivo de agencia que puede ser amplificado, profundizado, reflexionado y cuestionado (transformado hacia la construcción de sentido sobre el desarrollo moral), que adicionalmente impulse y lidere acciones colegiadas que a su vez auto-reflexionen sobre sí mismas para promover la participación en la transformación de la escuela y la comunidad.

Las estrategias para el desarrollo de la auto-reflexión docente, pueden ser “asumidas como una capacidad fundamental del buen ejercicio pedagógico, capacidad sin la cual resulta difícil —si no imposible— hacer frente de manera eficaz a las múltiples y heterogéneas demandas que los profesores enfrentan cada día” (Alberca y Frisancho, 2011)¹⁷, más enfáticamente aun, cuando se trata de demandas de compleja abstracción y

¹⁷ Una continua capacitación, el desarrollo de espacios de investigación y de reflexión docente serían sumamente necesarios y favorables por ser estos últimos los modos de formación continua más significativos y sostenibles (Becker, 2007).

política afectación como aquellas vinculadas a los procesos del desarrollo moral de los estudiantes de quienes asume responsabilidad.

«Yo voy a ayudar en la formación de, del chico, de la chica en disciplina... Bueno, sí, voy a querer formar a la persona de acuerdo a cómo yo entiendo disciplina. Si para mí disciplina es que tiene que, que portarse bien, o responder a unas... normas que yo establezco o que la institución establece pero que los tiene que cumplir, entonces yo voy a apuntar a que la disciplina sea cumplir esas normas. Más allá de que sean razonadas o no. Entonces influye mucho la forma de pensar» (profesora 1, secundaria)

Una consideración adicional sobre la auto-reflexión docente radica en considerar que el rol docente expresa el ejercicio de una función pública, dispositivo del aparato Estatal contemporáneo, y que desde su condición de proyecto moderno y modernizador se soporta en la función auto-reflexiva (MINCU, 2018), de una racionalidad que tiende a la autoconsciencia, y que por tanto necesita del ejercicio continuo de razonamiento y meta-representación de sus actores, directrices y dinámicas, que en ejercicio de agencia/“asimilación creativa” (MINCU, 2018), participen activa y democráticamente de la transformación del sistema de gestión que los encuadra, *ergo* de su contexto social mayor.

Para el docente, es desde la vivencia y encarnación de tal consciencia la que, externalizada (actuada, socializada), promoverá una pedagogía generadora de condiciones, garantizadora de derechos para la institucionalidad democrática, a futuro compuesta por ciudadanos sujetos en plena apropiación de su agencia democrática (por tanto, libres).¹⁸

2) *Proceso de socialización y familia*

Con un 37.5% de creencias asociadas al desarrollo moral, se ubica como factor al proceso de socialización en su más amplio sentido: entorno socioeconómico, material, situacional y familiar.

«¿dónde me doy cuenta? Que los niños del salón no son así. No muestran no reflejan... entonces te das cuenta rápido, en su casa tampoco porque su papá es evangélico y tiene las reglas así bien puestas. Con él no, no pasa nada. Entonces lo único [para entender su disciplina es] su espacio en donde él se desenvuelve en su trabajo» (profesora 15, primaria)

«yo creo que influye... la formación misma del... del niño, del adolescente, de la persona en los diversos ambientes donde se desenvuelve, los espacios que pueda ir recibiendo de su entorno» (profesora 1, secundaria)

¹⁸ Freire (2010, p. 46) indica que “la responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse”. Dicha formación tendría que darse constantemente, a partir del análisis crítico de su propia práctica.

Para las docentes, el entorno primario familiar cumple un rol significativo en la génesis y la evolución de la disciplina de los estudiantes. Tanto en el espacio familiar como el entorno social más amplio, se proponen asociaciones a la violencia en la conducta de las personas y que tiene como víctima al menor de edad subalternizado (cuya dignidad puede ser minimizada¹⁹) quien termina traslapando espacios y actuando dicha violencia en el contexto educativo escolar.

«[Sobre un niño violento] la mamá lo golpeaba demasiado... a veces cuando recibe ese maltrato el niño viene aquí, ya no sabe qué hacer» (profesora 7, primaria)

3) *Relación con pares*

El 14.3% de creencias propone el efecto del grupo de pares de la escuela y/o de otros contextos para la formación de la disciplina.

«...tiene dos amiguitas que son más desarrolladas, más grandes y se van de paseo... y ella... entre ellas dialogan, hablan, intercambian ideas, palabras... y bueno y eso le va incrustando otras cosas, ideas de... de mayores... Y eso está haciendo que refleje [sus valores] dentro del aula» (profesora 15, primaria)

«[Se portan así] porque han visto tal vez vecinos que roban, o amiguitos que roban» (profesora 13, primaria)

Puede identificarse la tendencia a valorar menos positivamente el efecto de los pares informales en comparación a los pares formales, escolares. Lo cual podría interpretarse como el reconocimiento de que los vínculos en la escuela podrían afectar positivamente el desarrollo moral de los educandos.

4) *Proceso madurativo y especialistas*

Finalmente, el 7.1% de creencias se asocian al desarrollo evolutivo/madurativo como condicionantes para la formación de la disciplina, es decir que la misma ocurriría de un modo espontáneo, apriorista.

¹⁹ Contraviniendo todo ejercicio de democratización desde el vínculo con el/la menor de quien se hace responsable de formar (UNICEF, 2008) como ciudadana. “A los progenitores y demás cuidadores les corresponde una responsabilidad clave a la hora de apoyar y facilitar el acceso de los niños a la educación.”

«[Sobre la disciplina] tienen un comportamiento, una forma de desenvolverse frente a los demás, de acuerdo a la etapa de madurez que ellos tienen» (profesora 11, primaria)

Cabe anotar también que en más de una ocasión se sugería que la presencia de un psicólogo sería beneficiosa para el desarrollo de la disciplina en la escuela. Esto —aun cuando la presencia de psicólogos en las escuelas sea realmente baja como para que el argumento esté basado en experiencias concretas— podría sugerir una necesidad de apoyo de otros especialistas en la escuela para el desarrollo moral de los estudiantes. Para elaborar dicha demanda, sería importante caracterizar con mayores estudios el contenido representacional docente sobre la función del psicólogo en la escuela:

«[Para cambiar la disciplina] Bueno, hay profesionales, los psicólogos y cada colegio debe tener un psicólogo» (profesora 2, primaria)

La función psicológica en las escuelas es reciente para el sistema educativo peruano²⁰: ‘el docente es un actor educativo al igual que el estudiante y el padre de familia, y el psicólogo educacional no’ (La Rosa en Frisancho, 2015). Cabe la hipótesis de que el rol del psicólogo en la escuela sea remedial²¹, y que por tanto sirva para la postergación del rol docente en la gestión, prevención y remediación de situaciones no solo conflictivas pero vinculadas al campo de la disciplina y el desarrollo moral en la escuela.

²⁰ Hasta donde se tiene conocimiento, sólo existe una norma técnica que regula la función del psicólogo en la escuela (RM. 353-2018-MINEDU) que aplica sólo para escuelas JEC: ‘brindar soporte socioemocional a los directivos y actores de la comunidad educativa para la mejora de las prácticas y acciones de convivencia democrática e intercultural en la IE y de la Atención Tutorial Integral’. Este hecho contradice, en la práctica, la Ley N° 29719 que designa a un profesional de psicología por escuela.

²¹ Precisa la bitácora de campo, situaciones en las que se pedía al investigador/psicólogo apoyo para solucionar conflictos de comportamiento que desbordaban la capacidad docente

CONCLUSIONES²²

El Perú del año 2018 vive una situación de crisis política muy seria, ‘del sustrato mismo de la República’ (Vergara, 2018) en la que la construcción conjunta de instituciones proyectadas hacia el futuro del país evidencia la fragilidad o pérdida de la dimensión cooperativa y su abandono al pleno devenir de la competencia individual, sin un otro, sin la capacidad de identificar la propia agencia social, ni la de los demás, y tampoco de construirla desde las instituciones formadoras de ciudadanía²³. La investigación de las mentalidades y creencias docentes (las subjetividades docentes), propone tendencias interpretativas para comprender cómo se forman las capacidades para vivir en democracia desde la institución pública de la Escuela, en la que el/la docente es su *funcionario* central. Se intenta situar el tipo de creencias docentes incorporando una dimensión conflictiva, en tanto que la institucionalización de la propuesta democrática se confronta con tradiciones verticales y autoritarias, y se anticipa que en tanto no se elaboren las implicancias de tal ‘brecha’, la consolidación de las propuestas institucionales se verá postergada o sólo parcialmente desarrollada (acaso así, sosteniendo y profundizando la situación de crisis).

La presente tesis es un ejercicio exploratorio de las posibilidades en la investigación psicológica para explicitar las vinculaciones entre la subjetividad (creencias, representaciones, zonas de sentido, teorías subjetivas, sentidos subjetivos, etc.) y los contextos institucionales de producción de sentido de las/los sujetos (investigados sobre la disciplina, e investigador sobre la investigación), en que el contexto no es una variable ‘externa’ sino que sitúa y contextualiza las tramas subjetivas, que a su vez interactúan con y pueden afectar al propio contexto. Esto es, por un lado, sobre los correlatos políticos de la subjetividad en la función docente, por tanto, de esta a su vez en la construcción de

²² Los Apéndices G y H presentan textos desarrollados a partir del análisis global de los resultados, la discusión y las conclusiones de la tesis, y tienen la intención de profundizar ampliando los alcances interpretativos de la presente investigación, el contexto de la política pública y el rol político de la investigación psicológica.

²³ A esto se suma la manifestación mediática de configuraciones sistémicas de corrupción, que al ser estructurales apelan a principios articuladores de la vida pública y de la identificación propia de los ciudadanos/as como parte agente del colectivo. La condición ciudadana en el Perú está en crisis. La corrupción daña sistemáticamente a la ciudadanía en general (Quiróz, 2018), además que ‘nunca hemos estado en mayor peligro en la historia del Perú’ (Neira, 2018), o es que la debilidad sistemática de la condición ciudadana —por tanto también su formación— tiene como correlato distintas dimensiones de fractura de la vida pública y su riesgo de insostenibilidad (ver: Fragile States Index, 2018, en el que Perú se encuentra en el grupo de países en ‘advertencia’, limitando con el más crítico grupo de países en ‘alerta’).

ciudadanía. Y por otro, en su progreso mayor relativo a la ciencia, que la tesis intenta desarrollar una perspectiva psicológica historizada y de ciencia social.

El docente como ¿agente? del Estado

Dada la naturaleza compleja y múltiple del campo pedagógico, resulta contraproducente que el aspecto didáctico o técnico sea el más resaltante en la práctica docente. De la misma estrategia estatal, parece desprenderse sintomáticamente que los y las mismas docentes se centren y demanden principalmente estrategias y técnicas didácticas sin que la auto-reflexión sobre su rol en la formación ciudadana ocupe un lugar importante²⁴.

En tal línea, es preciso interpretar que la creciente percepción docente de abandono por parte del Estado²⁵ puede relacionarse con que la propuesta oficial de formación ciudadana democrática no sea parte de la práctica ni el discurso de la gran mayoría de docentes entrevistados²⁶. Es decir que el hecho de que las y los docentes no encarnen el discurso democrático corresponde a un aspecto crítico del diseño e implementación de políticas educativas y docentes que no efectivizan los valores o la propuesta democrática del Estado moderno peruano²⁷.

‘Los sistemas educativos tienen la responsabilidad de contribuir a construir democracia y desarrollar la conciencia moral de los ciudadanos’ (Frisancho, 2009). Con el conjunto de normativas y demás dispositivos del sistema educativo, el proyecto ideológico y cultural del Estado peruano (MINCU, 2018) se materializa en y se interpreta desde la práctica de sus docentes funcionarios.

Las creencias de los y las docentes guían sus prácticas en la interacción educativa (Nespor, 1987; Pajares, 1992; Herrera, 2010). Tales representaciones se asocian a la gestión cotidiana y habitual del espacio escolar, pero también estructuran y sitúan de modos

²⁴ Según la Encuesta Nacional Docente ENDO 2016, entre el conjunto de opciones solo 2% de docentes reconoce, como la más importante, que requiere capacitación en temas vinculados al clima de aula.

²⁵ En relación a las ENDO anteriores, con tendencia creciente el 64% percibe que la sociedad opina que los docentes merecen mayor atención del Estado

²⁶ De hecho, una investigación sobre creencias docentes sobre la democracia en el colegio (Ginocchio, Frisancho & La Rosa, 2015) sugiere que ‘los docentes no reconocen la construcción de una sociedad democrática como un fin de la educación, y que la mayoría concibe la democracia principalmente como un sistema de gobierno y no como forma de vida’

²⁷ Sólo un 16% considera que debe ser evaluada su capacidad para crear un clima de convivencia en el aula, solo un 10% que debe ser evaluado el ejercicio ético de su profesión (ENDO, 2016)

particulares el desarrollo moral de sus estudiantes. Ambas características, la micropolítica educativa y las estructuras internas de moralidad están directa e inevitablemente vinculadas a la función social, institucional y política de la escuela, que posibilita y dirige pautas de interacción que formarán determinados *habitus* (Bourdieu, 2007) de convivencia en la vida adulta y ciudadana (previamente construidos en la experiencia institucionalizante de la escuela).

La más importante función política de los proyectos pedagógicos se devela (Freire, 2010), misma que distinguirá a su vez los contornos de las subjetividades y prácticas que posteriormente los y las estudiantes ejecutarán en su vida cotidiana de relación con los demás, con lo común, lo vinculante al otro y al espacio público. Así resulta que el componente político de la vivencia escolar encuadrará el ejercicio ciudadano democrático o autoritario, moralmente autónomo o heterónomo, consciente o irreflexivo de cualquier adulto.

Así, el *otro* institucionaliza. El tipo de vínculo, del encuadre formativo para la convivencia, subjetiviza y aporta directamente a la construcción de instituciones y pactos sociales. ‘Su otro es plenipotenciario y casi omnipotente respecto del yo, especialmente el que nos instituye y sanciona en su calidad de “tercero”’ (Bubnova, 2015). Necesario enfatizar: los modos de relación interpersonal y con los sistemas de autoridad y reglas en la escuela y el aula propuestos por el/la docente, configuran el escenario formativo de lo que en el futuro será el régimen cotidiano de ciudadanía de sus actuales estudiantes.²⁸

A partir del presente estudio con docentes se concluye que existen varias y diversas formas de representar la disciplina tanto entre los y las participantes, como en una/un mismo sujeto, aunque manifestándose de modos no del todo definidos o elaborados. En tal sentido, se trata de los múltiples sentidos sobre la disciplina y las formas de ponerla en práctica.

²⁸ De las tres dimensiones específicas de la labor docente, detalladas en la norma técnica Marco del Buen Desempeño Docente, la Dimensión Política ‘alude al compromiso del docente con la formación de sus estudiantes no solo como personas sino también como ciudadanos orientados a la transformación de las relaciones sociales desde un enfoque de justicia social y equidad, pues la misión de la escuela tiene que ver también con el desafío de constituirnos como país, como sociedades cohesionadas con una identidad común. Construir sociedades menos desiguales, más justas y libres, sostenidas en ciudadanos activos, conscientes, responsables y respetuosos del medio ambiente, exige del docente conocimiento de la realidad social y sus desafíos.’ (MINEDU, 2012). Es propicio diferenciar el campo de lo político, de la política y la politiquería. Mouffe (2005, p.9) se refiere a lo político como ‘la dimensión de antagonismos que son constitutivos de las sociedades humanas’, a su vez, la política sería ‘el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales un orden es creado, organizando la coexistencia humana en el contexto de conflicto provisto por lo político’. Por su parte, Portocarrero (2003) señala que la politiquería más bien corresponde al ‘dominio de los intereses particulares no inscritos en una estrategia que los trascienda’.

A pesar de haber una tendencia general a representar la disciplina como un modo de control en el aula que se apoya principalmente en el poder docente, es notable que las representaciones asociadas también se muestren en una constelación no particularmente coherente, cuya difusa estela evidencia la ambigüedad, inconsistencia, o poca centralidad y elaboración sobre el tema (y la consecuente autodeterminación, responsabilidad y rol) de parte de los y las docentes. No es que la disciplina carezca de importancia en su vida docente: todo lo contrario, sino que a partir de las entrevistas aquellos no articulan una elaboración más compleja, ni alcances que trasciendan el control conductual directo o que expliciten una diferenciación o jerarquización entre valores²⁹.

Por ello se propone que la escuela en conjunto, y los y las docentes en particular, evidencian el conflicto entre modos oficiales y particulares (extra oficiales, subalternos) de comprender y actuar la micropolítica disciplinar, mismo conflicto que puede dar cuenta de un *momento transicional* en el que se hallarían los y las docentes para integrar, comprender o asimilar el proyecto estatal e institucional sobre la disciplina.

Benavides, Neira & Etesse (2010), reseñan aspectos de los procesos de institucionalización de proyectos y propuestas orientadoras macropolíticas en las organizaciones, las mentalidades y prácticas de los funcionarios/as. Por ejemplo, señalan el ‘desacoplamiento’ entre una propuesta oficial enunciada institucionalmente, y las prácticas reales y representacionales de docentes. Tal fenómeno cumple una función adaptativa (hacia afuera y hacia adentro) en tanto ‘que permite a la escuela funcionar presumiendo que lo que debería suceder en el aula está sucediendo allí realmente’. Sin embargo, es importante notar que al menos en determinado momento se deba reconocer el carácter ficticio de la presunción señalada, y que el mismo puede ser elaborado significativamente para transferirse a repertorios representacionales y prácticos más ampliamente, considerando que de no elaborarse, el carácter ficticio será institucionalizado: ‘los actores involucrados en estas instituciones educativas adoptan, generalizan y estandarizan un conjunto de reglas, normas y prácticas rituales y simbólicas que terminan fortaleciendo esta suerte de fachada’.

²⁹ ‘Tal vez el más difundido de todos estos rótulos entre los docentes sea el de educación en valores, que, a pesar de pretenderse afín a la democracia, tiene sesgos profundamente tradicionales al basarse en el supuesto de que los valores deben inculcarse como un «catálogo fijo de bienes eternos e inmutables que se “siembran” a partir del adoctrinamiento y la prédica, y el uso de exhortaciones y métodos extrínsecos (premios y castigos)»’ (Frisancho 2004, en Frisancho 2009).

Sugerir que el ‘desacoplamiento’ *pueda ser* transicional y por tanto *deba ser* elaborado, se presenta como una oportunidad de reconocimiento de las condiciones reales de la escuela, pero asimismo como la posibilidad de desarrollar acciones orientadas al fortalecimiento de la capacidad auto-reflexiva (Alberca & Frisancho, 2011), democrática y política de las docentes en el desarrollo moral de los estudiantes³⁰. Por tanto, investigar la mentalidad docente podrá ser de utilidad para el desarrollo de acciones formativas iniciales y en servicio, así como de estrategias de acompañamiento de su propio rol democratizador³¹. Es decir que el estudio de las mentalidades docentes es un referente útil y por demás necesario para ‘evaluar’ e intervenir en el desarrollo del proyecto democrático en el Perú contemporáneo.



³⁰ Los saberes docentes incluyen información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa durante su formación académica (Mercado, 1991) Esos saberes se conforman tanto por referencias de compañeros o familiares maestros, cuya influencia les resultó importante, como por las prácticas que han observado realizar por otros maestros en las escuelas por las que han pasado, como estudiantes y como docentes (Lortie, 1975).

³¹ ‘Las escuelas desempeñan una función esencial para aplicar las políticas de integración en la vida diaria de la educación. Todos los niños necesitan sentirse acogidos y seguros. Las escuelas han de fomentar un ambiente de respeto para todos los niños, favoreciendo el desarrollo de una cultura democrática’ (UNICEF, 2008)



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberca, R. & Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, Vol. XX, N° 38, 25-44
- Andretich, G. (2007). Las relaciones de poder en la escuela: Consideraciones para el abordaje en investigaciones. *Políticas educativas, Campinas*, Vol. 1, N° 1, 141-155
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*. [Special Issue on Evil and Violence], 3, 193-209
- Barrantes, R.; Luna, D. & Peña, J. (2009). “De las políticas a las aulas. Concepciones y prácticas de formación en ciudadanía en Huamanga y Abancay”, en Reátegui, F. (Ed.), *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*, Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Sao Paulo: Artmed
- Becker, F. & Marques, T. eds. (2007). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação
- Benavides, M.; Neira, P. & Etesse, M. (2010). “Presentación”, en Benavides M., Neira P. (Eds.), *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*, Lima: GRADE
- Bourdieu, P. (2007) [1987]. 'Espacio social y poder simbólico', en: *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Bubnova, T. (2015). “Prólogo”, en Bajtin, M., *Yo también soy: fragmentos del otro*, Buenos Aires: Ediciones Godot
- Chiu, Yu-Jen I. (2006). Cross-cultural comparison of teacher beliefs about discipline and behavior management, teaching practices, and students. Ph.D. dissertation, University of Virginia, United States -- Virginia. Retrieved September 9, 2010, from Dissertations & Theses: A&I. (Publication No. AAT 3218427).
- Cárdenas, V. (2004). La disciplina escolar, autonomía y desarrollo moral. *Revista Xictli*. Centro, México. Recuperado de <http://www.unidad094.upn.mx/revista/59/04.html>
- Castilla, G. (2013). Intersubjetividad pedagógica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* N° 8

- Castro Gómez, S. (Setiembre de 2013). Michel Foucault y el Oficio del Historiador. En CEPIHA – Escuela de Antropología y escuela de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta (Organización), *PICT 2084 'Producción y reproducción de la desigualdad y la pobreza'*. Conferencia llevada a cabo en Salta, Argentina. Recuperada de <https://soundcloud.com/gubernamentalidad-y-critica/michel-foucault-y-el-oficio>
- Ceguaie (07 de febrero de 2017). Motivo de Consulta. [Blog]. Recuperado de: <http://blogs.cientifica.edu.pe/motivoconsulta/2017/02/06/el-papel-del-psicologo-educativo/>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación CVR (2004). *Hatun Willakuy: versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación
- Comisión de Investigación del Departamento de Psicología de la PUCP (2018). Criterios Homologados de Investigación en Psicología CHIP para Investigaciones Cualitativas. Lima, Perú.
- Consejo Nacional de Educación (2007). Proyecto educativo nacional al 2021, La educación que queremos para el Perú. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=PEN-2021.pdf>
- Contreras, C. (1996). Maestros, Mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX. *I.E.P. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales*. Extraído de: [www.cholonautas.edu.pe /](http://www.cholonautas.edu.pe/)
- Cornejo, A. (1994). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Editorial Horizonte
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades investigativas en educación*. Recuperado de http://www.convivencia.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Materiales%20-Ensayos%20opinion/comunicacion.pdf
- Cuenca, R. (1 de julio de 2018). La educación es un hecho político. Domingo Semanal. Recuperado de <https://larepublica.pe/domingo/1270399-educacion-hecho-politico>
- D. S. N° 001-2012-MIMP. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 20 de abril de 2012
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
- Frisancho, S. (2009). “Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual”, en Reátegui, F. (Ed.), *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*, Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Frisancho, S. (05 de diciembre de 2015). Blog de Susana Frisancho – Desarrollo humano, constructivismo y educación. [Blog]. Recuperado de:
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/SusanaFrisancho/2015/12/05/sobre-la-diferencia-entre-ser-docente-y-ser-psicologo-educacional-por-maria-isabel-la-rosa/>
- Fund for Peace (2018). *Fragile States Index*. Washington: The Fund for Peace
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Universidad de Murcia
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México D.F: Fondo cultural económico de México.
- Ginocchio, L.; Frisancho, S. & La Rosa, M. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista peruana de investigación educativa* 7, 5-29
- Gioberchio, G. (05 de abril de 2008). Alarma por la violencia escolar: murió otro estudiante en una pelea. *Clarín*. Extraído de:
<http://edant.clarin.com/diario/2008/04/05/sociedad/s-04603.htm>
- Giusti, M. (2018). La “herencia maldita” de la transición democrática. *Ideele. Revista del Instituto de Defensa Legal*, N° 280.
- Glickman, C., Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers’ beliefs about discipline. *Educational Leadership* 37, 459-464
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw- Hill Interamericana
- González Rey, F. [Fernando González Rey]. (8 de noviembre de 2015). Subjetividad, epistemología cualitativa y metodología constructivo-interpretativa. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ek-yWb07v1g&t=657s>
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide

- Gotzens, C., Badia, M. & Genovard, C. (2010). Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, No. 99, 33-44
- Hanco, N. (15 de mayo de 2011). Policías escolares en colegios. *AQPSOLUCIONES*. Extraído de: <http://larevista.aqpsoluciones.com/2011/05/15/policias-escolares-en-colegios/>
- Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. TrentFocus
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Herrera, J. (2010). Teacher beliefs and practices: Their effects on student achievement in the urban school setting. Ed.D. dissertation, Kansas State University, United States - Kansas. Retrieved September 14, 2010, from Dissertations & Theses: A&I. (Publication No. AAT 3408124).
- Jappe, A. (2000). Las sutilezas metafísicas de la mercancía. *Mania: Revista de Pensament*, N° 7, pp 19-28
- Jiménez, A. & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*. N°233, 105-122
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. En: *Educational Psychologist*. 27, 65 – 90. Recuperado de: EBSCO 10 de setiembre, 2010
- Koopman, C. (15 de marzo de 2017). The power thinker. *Aeon*. Recuperado de: <https://aeon.co/essays/why-foucaults-work-on-power-is-more-important-than-ever>
- Ley N° 28044. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 29 de julio de 2003
- Ley N° 29719. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 25 de junio de 2011
- Ley N° 30362. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 14 de noviembre de 2015
- Lloyd, J. (2002). Beliefs. *Teacher Mind Resources*. Recuperado de <http://www.teachersmind.com/pdfdirectory/Beliefs.PDF>
- Márquez, M. (2007). Metodología cualitativa o la puerta de entrada de la emoción en la investigación científica. *Liberabit*. 13, 53-56
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, N° 67, 83-98

- Mesa, J. (2004). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* (2)
- Ministerio de Cultura del Perú MINCU (2018). Diseño de una propuesta de fortalecimiento técnico de la Dirección de Diversidad Cultural y Eliminación de la Discriminación Racial [Documento interno de trabajo]. Lima, Perú.
- Ministerio de Cultura del Perú MINCU (2018). Marco conceptual y estratégico para el desarrollo de una propuesta de Formación Ciudadana Intercultural [Documento interno de trabajo]. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación del Perú MINEDU (2009). Diseño curricular nacional de educación básica regular. Lima, Perú. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/download.php?link=dcn_2009.pdf
- Ministerio de Educación del Perú MINEDU (2016). Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas. Recuperado de https://issuu.com/ministerioeducacionperu/docs/endo_2016
- Ministerio de Educación del Perú MINEDU & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. Lima: MINEDU & UNESCO
- Ministerio de Educación del Perú MINEDU. (9 de mayo de 2018). Ministro de Educación anuncia nuevas medidas para frenar la violencia en colegios públicos y privados. *Noticias MINEDU*. Extraído de: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=46622>
- Monereo, C. (23 de abril de 2008). La educación es el máximo capital que tiene un país para seguir siéndolo. *Diario de Noticias de Álava*. Recuperado de <https://b06aholkularienmintegia.files.wordpress.com/2012/11/carles-monereo.pdf>
- Monroe, J. (2013). ¿Indígenas? Pero si usan celular. *Ideele. Revista del Instituto de Defensa Legal*, N° 235.
- Mouffe, Ch. (2005). *On the political*. New York: Routledge
- Murray, E. (2001). Moral development and moral education: An overview. Recuperado de <http://www.library.spscc.ctc.edu/electronicreserve/swanson/MoralDevelopmentandMoralEducation.pdf>
- Neira, H. [Carla Harada]. (23 de julio de 2018). Hugo Neira: "El Perú es un país antiintelectual" (gran entrevista de Mijael Garrido-Lecca). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=178WCII6su8>

- Nespor, J. (1985). The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teachers beliefs study. R&D center for Teacher Education. The university of Texas at Austin
- Ortega, R. (18 de diciembre de 2006). Mano dura contra la violencia escolar. *El País*.
Extraído de:
http://www.elpais.com/articulo/educacion/Mano/dura/violencia/escolar/elpepusocedu/20061218elpepiedu_6/Tes
- Ospina, S. (2004) Qualitative research. En: Goethals, G., Sorenson, G., MacGregor, J. (Eds.) *Encyclopedia of Leadership*. SAGE Publications
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, 307-332
- Parra, M. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Tesis para optar el grado de Doctora en Filosofía con Mención en Epistemología de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Chile.
- Patiño, J. (22 de diciembre de 2010). Contra la violencia en las escuelas. *Expreso*. Extraído de:
http://www.expreso.com.pe/editorial/contra-la-violencia-en-las-escuelas?quicktabs_1=1,
- Piaget, J. (1984). *El razonamiento moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca
- Plan de mejora de la Institución Educativa de 2008 al 2010 (2008). Huamanga, Perú
- Portocarrero, G. (2003). Entre política y politiquería. *Ideele. Revista del instituto de defensa legal*, Vol. 160, 139.
- Propuesta pedagógica (2005). Huamanga, Perú
- Proyecto Educativo Institucional 2007-2012 (2007). Lima, Perú
- Quiróz, A. (2018). *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos & Instituto de Defensa Legal
- R. M. N° 353-2018-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 8 de julio de 2018
- R. M. N° 281-2016-MINEDU. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 3 de junio de 2016
- R. M. N° 0547-2012-ED. Diario Oficial El Peruano, Lima, Perú, 27 de diciembre de 2012
- Retamozo, M. (2010). Lacan y lo político. *Revista de Estudios Sociales* 35, 177-179.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81515382016>

- Riessman, C.K. (2003). "Narrative, memory and everyday life", en M.S.Lewis-Beck, A. Bryman and T. Futing Liao, (Eds.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*, London: Sage.
- Rodrigues, A. & Gouvêa, P. (2010). Autonomia moral como meta na educação. Extraído de: <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/autonomia-moral-como-meta-na-educacao-3761588.html>
- Rojas, V. (2010). *Las notas son sagradas... mejor que nos peguen con palo. Percepciones de estudiantes de una institución secundaria pública en Perú sobre disciplina y autoridad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Instituto de Estudios Peruanos. Lima: TAREA. Asociación de Publicaciones Educativas.
- Sastre, G., Moreno, M. & Timón, M. (1998). Razonamiento moral y educación. *Educar*, 22-23, 150-170
- Silvestri, A. & Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología* 39, 297-364
- Staheli, M. (2011). Orden institucional y construcción del poder. En: León, E. y Staheli, M. *Cultura Escolar & Ciudadanía. Investigaciones etnográficas en Ayacucho y*. Cap. 3, parte II. p. 347-406. Tarea. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales. Extraído de: www.cholonautas.edu.pe
- Terra. (24 de junio de 2011). Presidente García promulgó ley antibullying en las escuelas. *Terra Networks Perú, S.A.* Extraído de: <http://noticias.terra.com.pe/nacional/presidente-garcia-promulgo-ley-antibullying-en-las-escuelas,02e8965c443c0310VgnVCM3000009af154d0RCRD.html>
- Trinidad, R. (2000). Auxiliares, brigadieres y policías escolares: una visión del sistema de administración disciplinaria. En: Ansión, J.; Diez, A. y Mujica, L. (Eds.) *Autoridad en espacios locales. Una mirada desde la antropología*. Lima: Fondo Editorial. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Trinidad, R. (2006). El informe final de la Comisión de la Verdad y el reto de la diversificación curricular en Ayacucho
- Tsangaridou, N. (2006). *Teacher's beliefs*. Handbook of Physical Education. SAGE Publications

- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University Press
- UNESCO (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Valdés, A., Martínez, M. & Vales, J. (2010). Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. *Psicología Iberoamericana*, vol. 18, n.1, 30-37
- Vargas Llosa, M. (30 de setiembre de 2000). La herencia maldita. *El País*. Extraído de: https://elpais.com/diario/2000/09/30/opinion/970264809_850215.html
- Vergara, A. & McEvoy, C. (2018). (22 de julio de 2018). La república amenazada. Patria, valores y crisis: una charla sobre la coyuntura entre Carmen Mc Evoy y Alberto Vergara. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/eldominical/actualidad/república-amenazada-noticia-538389>
- Vinha, T. (2009). Autoridade autoritária. Recuperado de: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-eadolescente/comportamento/autoridade-autoritaria-504466.shtml?page=0>
- Woolfolk, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En: P. Alexander (Ed.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Zárate, M. (07 de septiembre de 2008). Se ven lobos donde no los hay. *Perú21*. Extraído de: <http://peru21.pe/impres/impres/noticia/se-ven-lobos-donde-no-hay/2008-09-07/223961>

APÉNDICE A

Gráficos

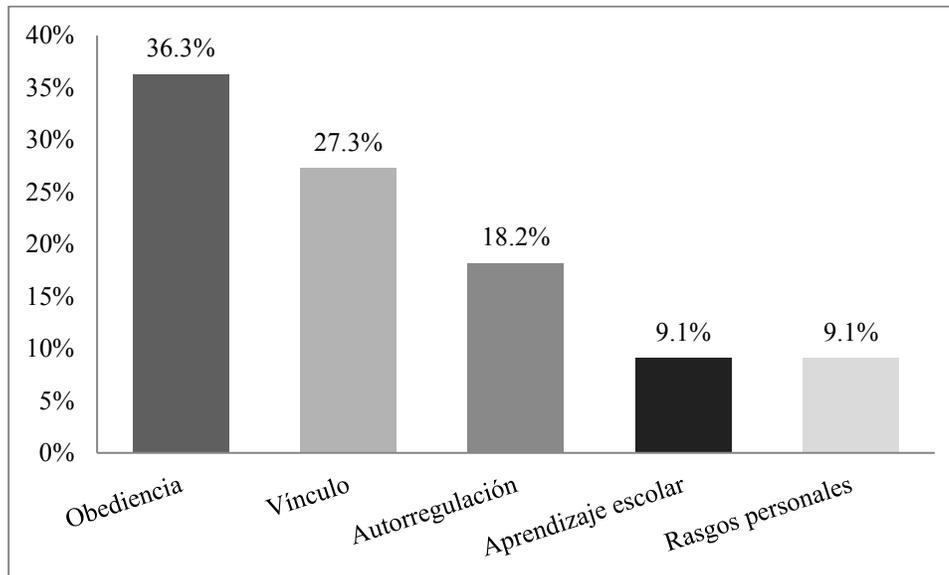


Gráfico 1. Creencias de los docentes sobre qué es la disciplina

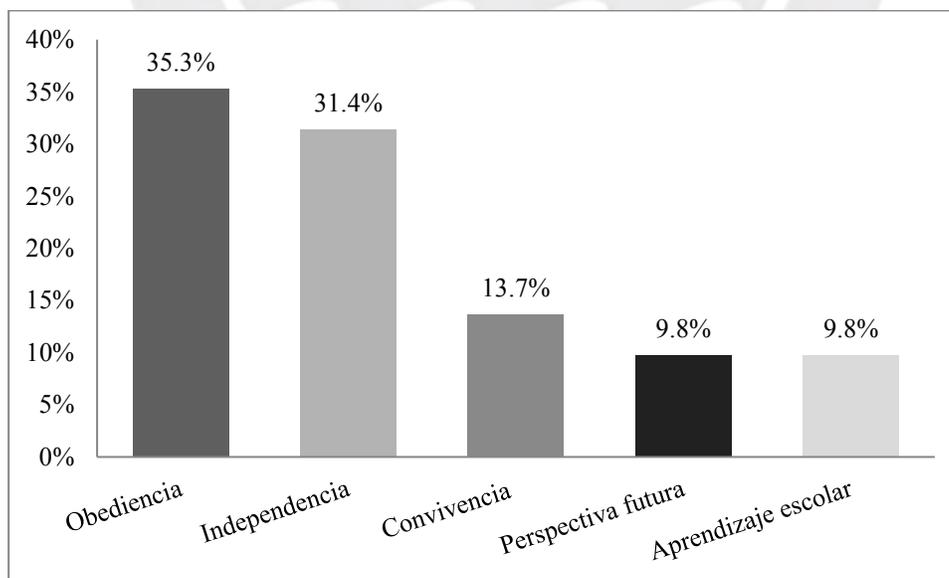


Gráfico 2. Creencias de los docentes sobre la finalidad de la disciplina

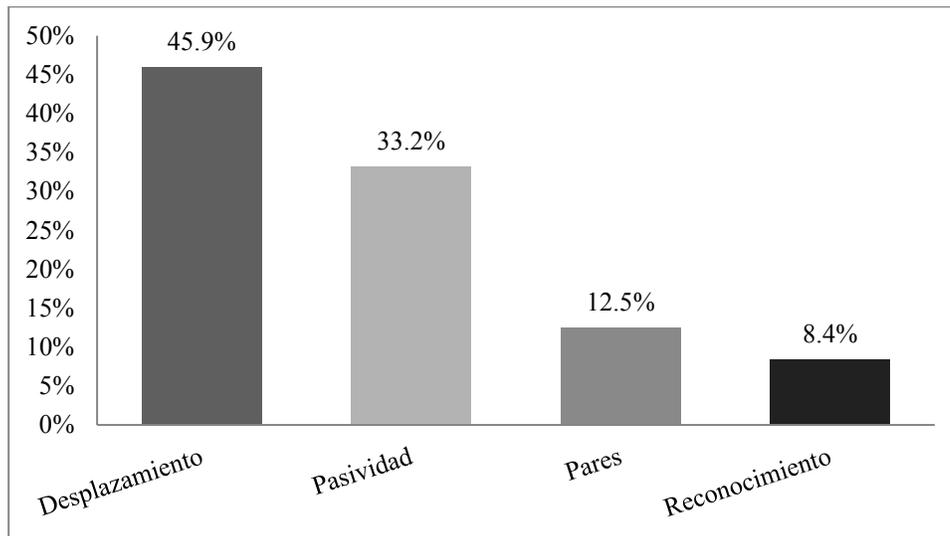


Gráfico 3. Creencias de los docentes sobre el origen de la disciplina

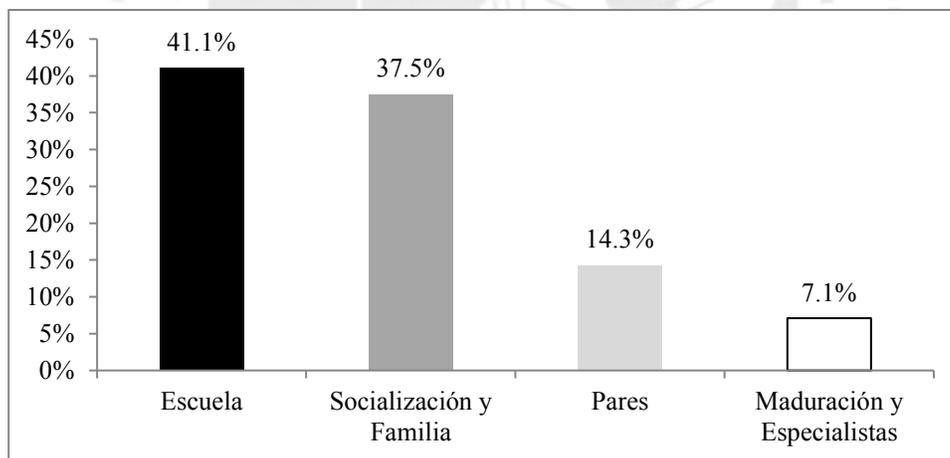


Gráfico 4. Factores en el desarrollo de la disciplina

APÉNDICE B

Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los y las docentes participantes en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación educativa es conducida por Max Renato Rivera Pantigozo, de la Pontificia Universidad Católica del Perú para elaborar la tesis de licenciatura en psicología educacional. La meta de este estudio es aproximarse exploratoriamente a las percepciones que tienen los docentes del colegio ---- sobre la disciplina, para así poder comprender dichas concepciones y generar teoría al respecto.

Estimado(a), la participación en este estudio es estrictamente voluntaria, por lo que entenderé si deseas retirarte en cualquier momento o si no deseas responder alguna pregunta.

Si accedes a participar en este estudio, se te pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará alrededor de 45 minutos de tu tiempo. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, de modo que yo pueda recordar y sistematizar las ideas que hayas expresado. La información que obtenga no te identificará a ti ni a nadie que participe en el estudio. Tu participación se mantendrá anónima y yo mismo cuidaré de que no haya datos que te identifiquen manteniendo así la confidencialidad. Únicamente la información será accesible para mí y para mi asesor de tesis.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento.

Los resultados del estudio y la tesis completa podrán ser accesibles como publicación académica.

Desde ya agradezco tu participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. Me han informado de la meta de este estudio y de la entrevista de la que seré parte.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al correo mrriverap@pucp.edu.pe

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)



APÉNDICE C

Guía de entrevista

Demografía

Edad

Lugar y fecha de nacimiento.

Lenguas que domina, cuál fue la primera que aprendió.

¿Cuántos años tiene trabajando como docente?

Y ¿Cuántos años trabajando en el colegio?

En el colegio ¿cuál es su situación? (nombrado, contratado, etc)

Grados a los que enseña

Cursos que enseña

El objetivo de esta entrevista es que me cuentes con total amplitud y libertad sobre lo que tú crees que es la disciplina. Evidentemente aquí no hay respuestas ‘malas’ o ‘buenas’, pues se trata de cómo entendemos la disciplina desde nuestras perspectivas.

Objetivo

El objetivo principal de esta guía de entrevista es poder describir el modo en el que el profesor concibe la disciplina. Desde su rol como docente, los actores involucrados, cómo vincula sus creencias al contexto social y al contexto institucional, cómo explica estas relaciones, y cómo lleva esto al aula.

Área 1: Concepto de disciplina y factores asociados

¿Qué es para usted la disciplina?/Si tuviera que definirla en pocas palabras, digamos para un examen, ¿qué diría?

¿Cuál es el objetivo de formar en/la* disciplina a los estudiantes? (Si habla de autonomía, ¿qué es esta?)

¿Cree que hay uno o más factores/actores que influyan para la formación en disciplina? ¿Cuáles son? ¿Por qué? (pares, edad, familia, prácticas culturales, preparación docente, propuesta institucional, etc.)

¿Cómo se desarrolla la disciplina en las personas? (¿Se enseña, se estimula, surge innatamente?)

*En/la depende de cómo conceptualice la disciplina

Área 2: Relaciones entre el entorno sociocultural y la disciplina

Su manera de entender la disciplina ¿Difiere del modo en el que se concibe en su entorno social? ¿Cómo así? ¿Por qué difiere?

¿Cómo explica, de haberlas, las diferencias en las concepciones de disciplina? (¿Cómo concibe lo moral, tiende al discurso relativista, al discurso universalista? ¿Diferencia entre los valores individuales, los convencionales y los morales?)

¿Cree usted que existe una manera de formar en/la disciplina que sea mejor que otras? Si su respuesta es sí, ¿cuál sería? (si su respuesta es no, ¿por qué no?)

Algunas personas dicen que lo que uno considera bueno o malo, correcto o incorrecto, varía en función de la época en que vivimos, del lugar en el que nos desarrollamos y de los patrones culturales y valores en los que crecemos. ¿Qué piensa usted de esta afirmación?

Si aceptamos tal variación, ¿cómo sabe usted qué es aquello que debe incluirse en la escuela, para formar la disciplina de los estudiantes? (como escoge aquello que luego trata de formar en los niños).

Área 3: Aspectos pedagógicos de su concepción de disciplina

Para usted, ¿hay quien/quienes deban ser los responsables de la disciplina en un colegio? (actores importantes)

Cuénteme una práctica que usted tiene (o realiza) cuando quiere formar en/la disciplina de sus estudiantes (por qué la usa, a qué apunta... ¿le funciona?)

Se podría preguntar por dos casos, uno que haya sucedido en el que el docente cuente detalles de la experiencia, y otro hipotético en el que el docente cuente cómo sería. De observar la diferencia en su aproximación a ambos casos, se seguirían evidenciando sus creencias sobre la disciplina y si hay cambio en ellas.

Decirles, previamente a la entrevista, que recuerden una o dos situaciones disciplinares problemáticas y cómo las resolvieron y que en la entrevista sólo elijan una (esto, por tratarse de las creencias que el profesor mantiene, no afectaría el objetivo de la investigación). Para poder analizar posteriormente los casos que lleven, estos deberán ser vistos en su totalidad desde la experiencia del participante, aunque, deberían contar con siguiente información:

¿En qué consistió/consistiría el problema? (núcleo de conflicto)

¿Por qué se dio/daría el problema? (qué hace que sea y características asociadas)

¿Por qué lo consideró/consideraría un problema de disciplina? (identificación de la naturaleza disciplinar)

¿Cómo procedió/procedería? (postura frente a la situación, rol de profesor)

¿Por qué procedió/procedería así? (entendimiento y justificación de la postura)

Área 4: Creencias sobre la disciplina en relación con la propuesta institucional

En general, ¿siente que hay problemas de disciplina en el colegio? ¿Cuáles son? ¿Por qué son/qué hace que sean problemas de disciplina? ¿Cómo explica esos problemas, a qué los atribuye?

¿Qué pasa cuando hay un problema de disciplina? ¿Cómo se procede?

¿Qué opina de la propuesta de la escuela con respecto a la disciplina? ¿Por qué? (¿Es conflictiva? ¿Cómo?)

¿Sugeriría cambios? (¿en qué aspectos y por qué?)/ ¿Podría mejorarse? ¿Cómo?

¿Se siente familiarizada con la propuesta? ¿Se identifica con ella/la siente cercana? ¿Por qué cree esto? ¿Su modo de entender la disciplina difiere del planteado por la escuela?

¿Cómo conoce la propuesta? ¿Ha sido capacitada en ella?

Casos

Caso 1

En el reglamento del colegio ‘San pablo’ existe una regla que dicta como sigue: ‘Art.12 de la conducta esperada de los estudiantes: Las manifestaciones de físicas de afecto entre parejas están terminantemente prohibidas por atentar contra las nobles costumbres e incitar la lujuria de sus compañeros. Entiéndase que están prohibidos los besos, las caricias y demás actos lujuriosos. Quienes desacaten esta norma, serán expulsados completamente de la institución’.

Karina y Joel son estudiantes de cuarto de secundaria y son enamorados. En la hora de educación física, mientras el resto de la clase hacía ejercicios en el patio ambos se fueron a la clase.

La profesora (o el profesor, depende del entrevistado) de quinto de media que justo pasaba por el salón de Karina y Joel, se dio cuenta de que ambos estaban tumbados en el suelo del

salón besándose apasionadamente. Pero de pronto ambos estudiantes vieron su sombra y levantaron la vista hacia la rendija de la ventana por la que tal los miraba sorprendido(a). Sus miradas se cruzaron y se quedaron todos inmóviles.

Caso 2

Pilar, estudiante del 6° 'c', pertenece a la pandilla de su barrio que es enemiga de la pandilla a la que pertenece Flor, también estudiante del mismo salón.

En el colegio, toda manifestación violenta está prohibida y sancionada con la expulsión definitiva.

Un día la tutora que había ido a sacar copias para trabajar en el salón, vuelve y encuentra a Flor y Pilar envueltas en una riña de película en medio del círculo que el resto de sus compañeros(as) han formado para verlas.

Caso 3

Ramiro es estudiante de la clase de 2° d' de la profesora tal .

En su colegio el robo por tercera vez es sancionado con la expulsión definitiva del colegio y él ya tiene en su historia dos robos a compañeros de su clase.

Un día, mientras todos trabajan y ella pasa entre las carpetas siguiendo sus avances, observa en la mochila de Ramiro el libro que días atrás había desaparecido de la biblioteca.

Algunas preguntas sugeridas:

¿Qué harías tú? ¿Cómo continúa la historia?

¿Es este un problema de disciplina? ¿Por qué?

Si no hubiese estado prohibido por el reglamento, ¿habrías actuado igual? ¿Por qué?

Si no hubiesen estado en clase de ed. física ¿habrías actuado igual? ¿Por qué?

Si la sanción no sería la expulsión del colegio, ¿habrías actuado igual? ¿Por qué?

APÉNDICE D

La subjetivización de las disciplinas

Paralelamente a la lógica del control social, el objetivo de la disciplina, según García (2008), no debería consistir en que el profesor imponga su autoridad sobre los estudiantes, sino en facilitar la evolución hacia una situación en la que el ejercicio efectivo de ese control vaya haciéndose cada vez menos necesario, y así sea el estudiante quien ejercite ese control autónoma y autoconscientemente. Se trata de la institucionalización y encarnación del proyecto moderno de sujeto en la civilización occidental, autocoactado, racionalizado y psicologizado (Elias, 1987).

Tal noción de disciplina en tanto que supone el desarrollo de capacidades en las personas en formación, difícilmente puede comprenderse si se le desliga de un marco que explicita el modelo de 'lo moral' y su desarrollo en las personas, de manera que se presenta, a continuación, una sucinta descripción de las propuestas que algunos autores consideran como más influyentes en lo que a educación moral se refiere (McClellan, 1999 en Mesa, 2004).

Para aproximarnos a la educación moral, es importante comprenderla como una propuesta teleológica con bases fundamentales en la teoría del desarrollo de Jean Piaget (1932). En breve, Piaget propone que el desarrollo cognitivo (y consecuentemente el desarrollo moral) es un proceso adaptativo y estructuralmente interactivo. La epistemología piagetana es constructivista (Becker, 2001), de modo que en la inter-acción con el entorno y demás sistemas (históricos, identitarios, económicos, ideológicos) que nos constituyen es que se (re)configuran las estructuras de razonamiento, de conocimiento y de acción. Esto con el fin compartido con todo organismo vivo de lograr la adaptación al medio.

Para Piaget la moral resulta a partir del desarrollo cognitivo y de las relaciones sociales que el niño/niña establece con los adultos y con otros pares (Rodrigues & Gouvêa, 2010).

En tanto proceso de desarrollo, el moral podría pasar de ser centrado en uno mismo a considerar la otredad (al punto de abstraer al otro como una totalidad universal) como fuente de conflicto y razonamiento en tanto que el otro descentra, cuestiona, desequilibra. De este mismo modo, la relación con aquello que 'debe ser', la relación con la regla y la autoridad,

pasa de ser heterónoma (con un razonamiento caracterizado por cierta rigidez estricta con respecto a las reglas y deberes, y obediencia unilateral a la autoridad) a ser autónoma (caracterizada por ser descentrada y por considerar las reglas crítica y selectivamente aplicadas con fines de co-operación y mutuo respeto) (Murray, 2001).

Puig (1996; en Rodrigues & Gouvêa, s.f.) sugiere que en la moral heterónoma se da una relación de respeto unilateral entre el adulto y los y las niñas, que lleva al sentimiento de deber por obligación a las reglas impuestas por los adultos hacia ellos, quienes las aceptan apenas por tal sentimiento.

Se podría afirmar entonces que la moral heterónoma se basa en las relaciones sociales de coerción, mientras que la moral autónoma se basa en las relaciones sociales de cooperación. Dicha coerción, afirman Vries & Zan (1998; en Rodrigues & Gouvêa, s.f.), socializa apenas superficialmente el comportamiento y, en realidad, refuerza la tendencia del niño para depender del control de otros postergándose así el desarrollo de su propio discernimiento y su razonamiento moral.

La evolución teórica del desarrollo moral ha ido complejizándose e integrando aspectos que no eran considerados previamente. Es así que se puede considerar que trabajos de diferentes autores y autoras como Turiel (1994), Selman (1988) y Gilligan (1988) demuestran representaciones emergentes de valores y necesidades sociales y afectivas que un autor crucial como Lawrence Kohlberg no tomó en consideración para elaborar su teoría, y que abren las compuertas que restringen la moralidad a una visión restrictiva de la justicia (Sastre, Moreno & Timon, 1998).

Según Carbonell (1996, en Sastre, Moreno & Timon, 1998), la educación moral deberá favorecer a la construcción de formas de vida que proporcionen un mayor grado de felicidad personal y colectiva, y que estas formas de vida —necesariamente plurales y heterogéneas— sean respetuosas con las diferencias de género, de etnia, de cultura, de religión, de pensamiento y de cualquier otra clase.

La educación moral es una propuesta que apela, finalmente, al desarrollo de una estructura de moralidad con determinadas características universales de razonamiento que apuntan al reconocimiento respetuoso y legitimación del otro a través de una relación autónoma del sujeto con las reglas.

De esto se desprende una propuesta para situar a los sujetos políticamente. Se trata de una visión de sujetos en inter-acción, de futuros ciudadanos que compartirán su experiencia de socialización con base en la responsabilidad de convivir, de co-operar como sujetos autónomos, pero no aislado sino profundamente arraigados en el vínculo social.



APÉNDICE E

La propuesta Institucional

La propuesta pedagógica del centro educativo hace fuerte énfasis en la educación en valores: por ejemplo, se afirma que «El eje de la educación en valores es el desarrollo de la consciencia moral, para lograr la capacidad de sentirse y valorarse como persona con dignidad, mediante la práctica constante de la libre opción por los grandes principios que orientan y dan sentido a la vida» (Propuesta Pedagógica, p.15)

A partir del análisis de la Propuesta Pedagógica (2005), el Proyecto Educativo Institucional -de 2007 a 2012- (2007) y el Plan de mejora de la IE -de 2008 a 2010- (2008), es que se hacen evidentes los supuestos y propuesta *moral* de la institución.

Comenzando por la propuesta local del plan de mejora, se considera como uno de los tres problemas fundamentales a abordar «la escasa práctica de un pensamiento autónomo en los docentes y estudiantes» (p.1). Se plantea así cuatro áreas desde las que se sustenta el planteamiento de mejora. A considerar nos detendremos sobre una de estas; la Educación en Valores.

Esta es planteada como uno de los pilares de la propuesta general de la red de colegios. «Esto significa que tiene como centralidad a la persona en sí misma (...), con ello se espera que cada estudiante(a) se desenvuelva individualmente con eficacia, eficiencia y satisfacción en espacios de socialización y en armoniosa relación con su entorno natural y con el compromiso de transformar su sociedad» (p.4).

Dicha caracterización de la educación en valores supone «el respeto mutuo en solidaridad, comprensión y práctica de la Autodisciplina, Puertas abiertas y Trato igualitario. Así se plantea la búsqueda de la «participación responsable de cada miembro de la comunidad, en diálogo y comunicación.» (p.4)

Se justifica la propuesta de integración de la formación en valores «para que todo estudiante(a) sea capaz de conducir y trascender su propia existencia como medio capaz de producir cambios en la realidad y como propuesta a los problemas socioculturales del entorno» (p.4).

El plan de mejora propone la educación en valores como eje del trabajo, en el desarrollo de una propuesta democrática participativa y comprometida con el entorno desde

una ética cristiana que se verá reafirmada en el Proyecto Educativo Institucional, como en la Propuesta Pedagógica.

La segunda edición de la propuesta pedagógica institucional (2005) presenta como una de sus tres bases a la educación en valores (junto con la educación popular y la educación en y para el trabajo).

En ella se aboga explícitamente por el desarrollo de la consciencia moral, el discernimiento y optación de una escala de valores que guíen las posteriores decisiones y conductas. Entre dichos valores se propone el pensamiento crítico, la autocrítica, la autodisciplina y autocontrol, o las actitudes positivas frente al estudio, demostrando así un amplio abanico de valores de diferentes categorías que podrían quedar un tanto ambiguos por no ser definidos o diferenciados entre sí con claridad.

Es clara la apelación al desarrollo de las decisiones reflexionadas, libres y responsables del estudiantado, que, en última instancia, refieren al logro de la autonomía como estructura moral de razonamiento.

La formación en valores es definida a partir de:

- Ayudar a los estudiantes a descubrir las motivaciones que llevan a elegir y tomar alternativas. Captar y entender los intereses que se mueven detrás de las decisiones y las conductas.
- Dar a conocer valores y principios universales, reconocidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ejercer, difundir y propiciar su práctica.
- Orientar a los estudiantes para que estén en capacidad de identificar y optar por aquellos principios que se constituyen en normas de vida y hacen posible el crecimiento personal y la convivencia en armonía con los demás.
- Fortalecer el desarrollo de hábitos y de la voluntad.
- Aceptar y enseñar a los estudiantes a asumir los errores como forma de seguir aprendiendo y no sentirlos como un fracaso.
- Consciencia y responsabilidad de los educadores de su rol de referentes para los estudiantes, lo que exige reflexión y esfuerzo permanente para alcanzar un nivel superior de conducta moral, como garantía para promoverla en los estudiantes.

En esta escuela, como se observa en la propuesta pedagógica, aquello considerado como necesario para educar en valores pasa por generar un ambiente de convivencia democrático y respetuoso, por la generación de diálogo controversial para clarificar los valores, por la estimulación de la capacidad reflexiva para la observación y el manejo de las emociones. Se propone asimismo desarrollar la empatía y la toma de roles, como también el autocontrol y la voluntad como hábitos adquiridos y fortalecidos. Así como se considera el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas y socio afectivas, brindando una «formación ciudadana y política necesarias para integrarse al mundo laboral» (p.17). Se entrelazan, de este modo, áreas diversas que postulan una conformación de los sujetos, una conformación estructurada en la democracia y la autonomía, que priorice el autocontrol y la responsabilidad en pro de la ciudadanía y de la integración productiva laboral.

Finalmente se busca evidenciar los *valores supuestos* a través de los contenidos transversales para el análisis de la realidad y la participación organizada, valores que son notados a partir del Proyecto Educativo Institucional.

Evidenciando su caracterización cristiana de la educación, se propone que el área de Pastoral sea un pilar que lleve a cabo esta propuesta: «La Pastoral es en nuestro Proyecto Educativo un eje transversal que atraviesa e ilumina toda la vida institucional, ya que no se limita a una acción al servicio de la educación y la vivencia de la fe y de la formación religiosa, sino que se preocupa porque la visión cristiana y humanística del hombre y de la sociedad esté presente en la organización, en el currículo y en todas las manifestaciones de la vida comunitaria.» (p.16)

Los valores en la programación docente son propuestos como matriz que busca ser transversal y que se define como la presentación de «los valores éticos, morales y cristianos que serán parte del proceso de formación, a través de todas las áreas, y que deben percibirse en el estilo de vida de la comunidad educativa. Es universal para todos los grados y niveles del centro o programa. Puede organizarse de diversas formas y además de los valores debe consignar los hábitos y actitudes que expresan la asunción de dichos valores.»

De igual manera, los contenidos propuestos y seleccionados como transversales (a trabajarse dos por año) que parten del análisis de los entornos educativos de los colegios de la red, buscan desarrollar consecuentemente con la propuesta de valores una estructura de moralidad moderna y autónoma que se consolide a través de las distintas áreas y materias.

Dichos contenidos son: los derechos del niño y del adolescente; la consciencia ambiental y la calidad de vida; la interculturalidad peruana; la identidad personal y relaciones de género; el trabajo, tecnología y productividad; ética y cultura de paz; ciudadanía y democracia; y finalmente fe y justicia.

Es así que la propuesta de educación en valores de la institución podría ser entendida como una propuesta de educación moral con tendencia al proyecto de *formación del carácter*³² en el que se plantea un conjunto de valores a desarrollarse en las y los estudiantes, y que, a la vez, apunta a desarrollar una consciencia moral caracterizada por la autonomía del razonamiento.

Se trata de una propuesta que promueve el desarrollo de la individualidad a partir de valores cristianos y liberales, que busca la reflexividad y la consecución de un espacio democrático participativo con miras a desarrollar un conjunto amplio de valores de distintas categorías, y que considera el desarrollo de la autonomía moral (aunque no con esos términos) como un medio y fin de la concreción de sus objetivos.

En suma, se plantea un conjunto de valores cristiano-democráticos que van desde el plano moral hasta el plano individual, presentando una clara búsqueda política de democracia y derechos humanos. Sin embargo, hacen uso amplio de terminología no especificada con exactitud, lo que podría generar cierta vaguedad o interpretatividad imprecisa. Esto sería una tendencia que se ve en varios otros colegios de la zona y del país (Trinidad, 2006).

Se propone, asimismo que el rol del profesor sea de guía y acompañante reflexivo y crítico del proceso que tiene al estudiantado como actor idealmente más activo de su proceso educativo.

³² ‘Se trata, pues, de concebir los valores como sistemas universales o bolsas de virtudes, cuando en realidad se trata, según la denominación de Bourdieu de arbitrariedades culturales que confunden el dominio moral con el de las buenas costumbres sin lograr ningún compromiso a largo plazo’ (Frisancho 2004, en Frisancho 2009).

APÉNDICE F

Delimitación del constructo ‘Creencias’

Se trata de un concepto cuya significación es engorrosa. Jiménez y Feliciano (2006) afirman que se han dado diferentes definiciones, algunas pobres, que incorporan elementos de naturaleza diversa, y que trabajos como los de Nespor (1987), Goodman (1988), Ernest (1989) y Pajares (1992) han enfocado su labor en el conflicto conceptual entre creencias y conocimiento antes que en delimitar con claridad el concepto. Así, Eisenhart, Shrum, Harding & Cuthbert (1988 en Pajares, 1992) sugieren que la dificultad e inconsistencia de las definiciones sobre las creencias se da por la agenda de los investigadores y sus estudios, sin una definición específica que, desde la variedad de campos, proclama varias significaciones. Esto es: tanto que los investigadores son sujetos que articulan conocimiento, cuanto que su postura y supuestos investigativos amoldan los conceptos a su propio ejercicio investigativo.

«Ellas [las creencias] viajan disfrazadas y usualmente bajo [diversos] alias –actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de prácticas, principios prácticos, perspectivas, repertorios de entendimiento, y estrategia social, para nombrar solo unas pocas que se pueden encontrar en la literatura.» (Pajares, 1992, pp. 309)

A pesar de que el consenso a la hora de definir el significado del término creencias es inexistente, estas han sido definidas como (1) sencillas proposiciones simples (Rokeach, 1968 en Jiménez y Feliciano, 2006), (2) disposiciones a la acción específicas al tiempo y contexto (Brown & Cooney, 1982 en Pajares, 1992), (3) proposiciones razonablemente explícitas sobre las características de los objetos (Nisbett & Ross, 1980 en Jiménez y Feliciano, 2006) y/o (4) construcciones mentales de la experiencia, frecuentemente condensadas e integradas en esquemas sostenidas como verdades (Siegel, 1985 en Jiménez y Feliciano, 2006).

El abordaje sobre las creencias es crucial para comprender el comportamiento de las personas y la manera en que organizan la información que manejan –finalmente es crucial para aproximarse a aquello que el sujeto enuncia como real. Al respecto, Pajares (1992)

concluyó, luego de una amplia revisión teórica, que las creencias juegan un papel definitorio en el comportamiento (siendo un fuerte predictor del mismo), y en la organización del conocimiento y la información. Esto debido a que determinan la selección, interpretación, planeamiento y decisiones que toman las personas respecto a situaciones o eventos.

Completando lo antedicho, y rescatando el componente adaptativo de las creencias, Leal (2005) afirma que estas son constructos que tienen la validez suficiente en las personas para que estas guíen su conducta y pensamiento; además, agrega que contribuyen a que los individuos se adapten y comprendan el entorno en el que se desenvuelven.

Sin embargo, y a pesar de las definiciones sobre el constructo, existe una continua discusión sobre aquello que se denomina creencias versus lo denominado como conocimiento.

Jiménez y Feliciano (2006) describen la evolución histórica de la relación entre ambos. Así, se empieza por considerar al conocimiento como componente de las creencias, posteriormente, se establece una relación inversa entre ambos constructos y, por último, se acaba reconociendo que ambos conceptos se influyen e interrelacionan profundamente.

Así también, Pajares (1992, pp. 313) afirma que existe una diferenciación artificial común a la mayoría de distinciones que se hacen sobre ambos constructos: «las creencias se basan en evaluaciones y juicios, mientras que el conocimiento se basa en hechos objetivos».

Tal separación se define por el posicionamiento epistemológico —definido por la relación sujeto objeto— que se sostenga y, por lo tanto, de la postura investigativa que se asuma. Es decir, por la definición de objetividad o subjetividad asumida. Es decir, la epistemología de base es la que determinará la separación entre creencias y conocimientos, o mejor dicho, las estrategias de legitimación utilizadas (González Rey, 2015).

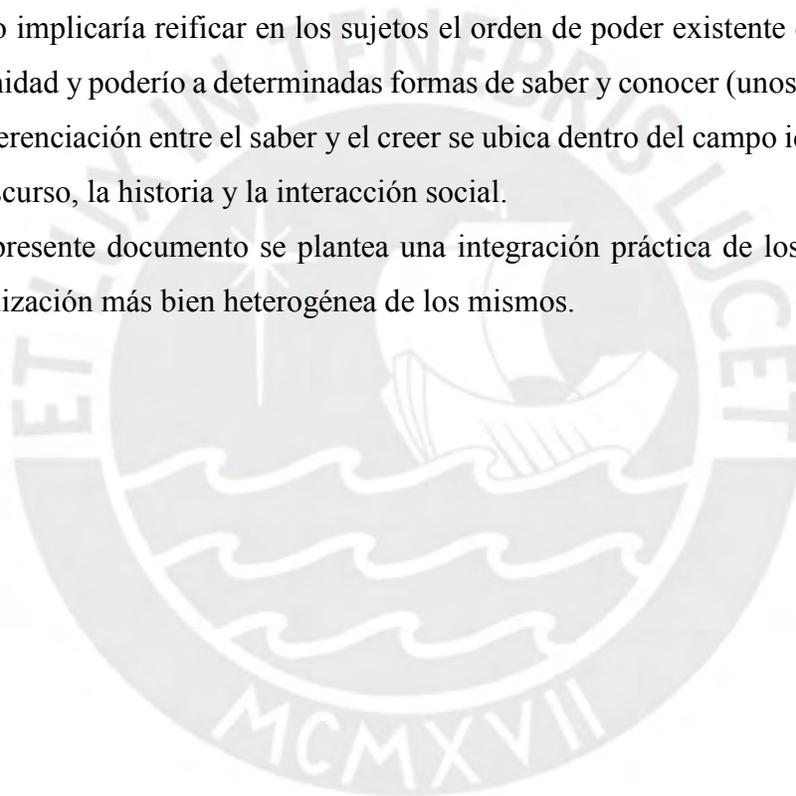
El debate ha continuado y llevado a autores como Woolfolk, Davis & Pape (2006), a afirmar que el conocimiento y las creencias son constructos que generalmente se sobreponen, o también como formas particularmente provocativas de conocimiento personal (Kagan, 1992 en Herrera, 2010).

De este modo, la teorización continua sobre el particular no es que sea poca ni poco elaborada, sino que no dirige su reflexión a la base epistemológica sobre la que se articula; no haciéndola explícita ni delimitando sus supuestos, límites y alcances.

Es en este sentido que, dada la inconsensualidad teórica, el campo de las creencias se muestra como un campo a seguir siendo analizado y (des)completado. La investigación y reflexión teórica son entonces caminos a seguir para reconfigurar el campo.

Por tanto, la definición utilizada en la presente investigación, es la que sitúa a las creencias como aquello que el sujeto se representa con carácter de verdad para él mismo en su experiencia subjetiva. Es decir, aquello que el sujeto ha configurado como real en su experiencia íntima (que puede ser lo mismo que aquello que *conoce*). Aceptar la escisión entre la creencia y el conocimiento según la objetividad del objeto —valga la redundancia— implicaría la inmovilidad tanto del sujeto como del objeto negando su inter/intra-afectación, y por otro lado implicaría reificar en los sujetos el orden de poder existente que distancia y dota de legitimidad y poderío a determinadas formas de saber y conocer (unos conocen, otros creen). Tal diferenciación entre el saber y el creer se ubica dentro del campo ideológico y del poder en el discurso, la historia y la interacción social.

En el presente documento se plantea una integración práctica de los términos y se propone la utilización más bien heterogénea de los mismos.



APÉNDICE G

Investigación, subjetividad, y políticas públicas

Por el tipo de capacidades involucradas en el rol formador de ciudadanía, relacionadas a procesos cognitivos y afectivos complejos —en los que el razonamiento sugiere tendencias— el método investigativo (instrumentado en la entrevista semiestructurada, la repregunta, la interpretación) cobra relevancia para ser desarrollado cualitativamente al momento de utilizarse por las instancias de diseño de políticas para el desarrollo docente. Cabe recordar que la cuestión cualitativa no se restringe al ámbito ‘metodológico’ dissociado del programa epistemológico, sino que más bien el reconocimiento de una ‘epistemología cualitativa’ (González Rey, 2015) puede aportar al desarrollo mismo de la investigación educativa y el consecuente impacto en la toma de decisiones políticas vinculadas.³³

Si la disciplina, además de un tipo de relación con la normativa y el otro, también puede ser analizada como una forma de poder que le indica a las personas cómo actuar a través de la coacción para que se ajusten a lo que es ‘normal’ (Koopman, 2017), compete a la presente investigación proponer tendencias analíticas sobre las representaciones y creencias docentes, que ocupan un lugar central y condicionante en el encuadre y el currículo (oculto y manifiesto) para formar ‘lo normal ciudadano’, que explicitaría el proceso de normalización e institucionalización de las mentalidades de las y los estudiantes en la escuela, específicamente en aspectos relacionados al ‘principio educativo de la democracia’ (Ley N° 28044, 2003), los ‘enfoques transversales’ (R. M. N° 281-2016-MINEDU) o la ‘competencia del bien común (o ciudadana)’ (Ibid.).

Se sugiere que tanto las creencias sobre la definición de la disciplina como sobre la finalidad de la misma presentan características compartidas. En ambos casos se evidencia la ‘obediencia a las normas’ como principal característica, estando dicha noción principalmente relacionada al vínculo unilateral y vertical con la autoridad. Esto trae a colación la aproximación de Weber (1944 en Trinidad, 2000) que caracteriza a la disciplina como la reproducción *tradicional* de valores basada en la habitual obediencia simple, automática y sin resistencia ni crítica a un mandato ordenado por grupos de personas en virtud de actitudes enraizadas en el sistema de relaciones. Nos referimos, en el contexto peruano, a la

³³ Esto se retoma en el siguiente Apéndice.

reproducción de la *tradicción autoritaria* (CVR, 2004) en una institución formadora de ciudadanía como la escuela.

La distancia interpretada entre el discurso docente y su práctica concreta —desde una perspectiva institucionalista— puede comprenderse como la manifestación de las tensiones de la apropiación de un discurso institucional del Estado. Dichas tensiones darían cuenta de un proceso en el que se encuentra parte del magisterio peruano. En sus intersticios, puede hablar de la distancia del discurso oficial y su propia experiencia docente vivida (como estudiante, como docente formado en servicio) y su experiencia social real: las implicancias regionales del conflicto cultural; de las huellas posconflicto armado interno (la perpetuación de la tradición autoritaria); de una construcción del principio de autoridad antes que nacional, local y adscripta a códigos culturales y tradicionales verticales o no necesariamente dialógicos con el proceso democrático; entre otros aspectos.

En la misma relación entre definición y finalidad de la disciplina, encontramos un segundo factor que emerge en ambas. Aunque en menor medida, pueden interpretarse nociones sobre el cuidado y la convivencia asociados a la disciplina, lo cual guardaría una promisoriosa relación con los proyectos institucional y estatal para una formación ciudadana democrática³⁴. Sin embargo y como se ha visto, el reconocimiento de tales dimensiones de la disciplina suele contradecir tendencias más fuertes a nivel representacional orientadas a un desarrollo moral vertical que evidencia un reconocimiento sólo parcial del enfoque de derechos humanos en la educación. La posibilidad de una labor docente democrática

³⁴ Las carencias institucionales, no obstante, reproducen la tendencia debilitadora del rol político del docente y del sistema en su conjunto: ‘el Estado ofrece a los docentes un discurso medianamente coherente al que pueden acceder, entre otras vías, por medio del DCN y los libros de texto, pero no ofrece ninguna vía de capacitación en recursos metodológicos para que este discurso pueda ser llevado a la práctica’ (Frisancho, 2009). En un contexto así es inevitable comprender a la tendencia evidenciada como la propuesta ideológica Estatal. Es decir, que inclusive en la esfera de diseño de la política educativa, hay una clara y riesgosa ambivalencia: con su práctica (o con sus ausencias prácticas), el mismo proyecto estatal desbarata su propio discurso oficial. O, de otro modo, con la interpretación del currículo oculto —porque el currículo de formación docente hace parte del dispositivo educativo— sobre formación ciudadana democrática, se evidencia que el currículo oficial consignado en los marcos normativos y orientadores del sistema educativo, se encuentra en un momento de institucionalización sólo de ‘fachada’ (*ver: supra*). Cabe señalar entonces, que el propio aparato del Ministerio de Educación tampoco desarrollaría significativamente sus propuestas rectoras, que se fundamentan en normativas y tendencias globales (UNESCO, 1980; UNICEF, 2008). Es decir que el sistema educativo, a distintos niveles, puede encontrarse en la mencionada etapa transicional de institucionalización del proyecto rector. Un análisis desde el reconocimiento político de la diversidad cultural del país seguramente aportaría a la comprensión del proceso de institucionalización en tanto que permitiría elaborar las dimensiones del conflicto cultural consustancial al funcionamiento del aparato cultural (MINCU, 2018) de un centralista Estado peruano.

implicaría una mentalidad y un rol diferente al tradicional, ya que como indica Durkheim (1976, p. 270) «enseñar la moral es algo muy distinto de predicarla o de inculcarla. Se trata de explicarla. Negarles a los niños toda explicación de este estilo, desentendiéndose de que comprenda las razones de las normas que debe seguir, equivale a condenarlo a una moralidad incompleta e inferior». Tal perspectiva guarda relación con el postulado piagetano sobre el desarrollo de una moral autónoma, aunque, claro, tal ‘explicación’ supone un rol plenamente activo del aprendiz.

A partir de las observaciones de aula realizadas a diferentes docentes, se observa que existe la iniciativa de integrar en su práctica las visiones institucionales de lo que *debiera ser* la disciplina. No obstante, resulta claro que persiste cierta indeterminación en cómo se asumen dichos principios: O no son aprendidos y reflexionados significativamente, o se aprende aisladamente definiciones, conceptos y estrategias sin anclarse en sus repertorios de acciones y representaciones más profundos, de modo que se terminan reproduciendo los métodos y representaciones tradicionales que se yerguen desde un incuestionado fondo, con apariencias de lo que deberían hacer o decir apoyados en las propuestas oficiales de la institución o el Estado (ver ‘desacoplamiento’, *supra*), generando un riesgoso ‘doble vínculo’ hacia las y los estudiantes que recibirán mensajes diferentes o contradictorios.

Con menor incidencia, los y las docentes relacionan la disciplina con la actividad del educando para con su propio proceso de aprendizaje académico. Nótese que se trata de una característica que se vincula más a una capacidad global para aprender y desenvolverse no precisamente en el ámbito inter-relacional o moral del aprendizaje.

Cuando se trata de las creencias sobre la formación y los factores que influyen el desarrollo de la disciplina, es notable la tendencia a desplazar el rol que tienen como docentes en el proceso formativo. Llama la atención, por tanto, que, aunque se representen definiciones sobre la disciplina (independientemente de su proximidad a la propuesta institucional oficial), haya una predominante tendencia a desplazar su propia función y responsabilidad.³⁵ Tal

³⁵ El desplazamiento del rol puede abordarse desde dos perspectivas. Desde el rol docente y desde el sistema mismo. Para lo primero, el docente encuentra actores y situaciones diversas a quienes culpar antes que ejercer su responsabilidad. Para el abordaje desde el propio sistema, que podría ejercer el desplazamiento culpando a sus propios docentes (Ver ENDO, 2016, 67% de docentes está poco o nada satisfecho con el reconocimiento que les brinda el MINEDU), es preciso señalar que el logro exitoso de las competencias docentes es función del propio Ministerio de Educación (Ley General de Educación N°28044, artículo 13°-calidad de la educación), por tanto buena parte de la subjetividad, la mentalidad y la capacidad de agencia docente es responsabilidad del propio Estado en tanto que el docente es por excelencia funcionario estatal. El

estrategia evidencia que el componente central del rol docente focalizado en su función política presenta un vacío, y contiene una evitación a reconocerse en una dimensión concreta como la disciplina y el desarrollo moral, o sea sobre el ejercicio institucionalizante para el fortalecimiento del sistema democrático consustancial a la labor docente³⁶ (R.M. N° 0547-2012-ED).

En el ejercicio de tal desplazamiento se privilegia el rol de la familia, la socialización y los pares. Nuevamente, sin embargo, se proponen relaciones principalmente unilaterales que *sitúan* al estudiante, inteligiblemente más pasivo, que internaliza, que recibe. Cuando se desarrollan representaciones que incorporan el rol docente, se trata de una posición más intervencionista (Glickman & Tamashiro, 1980), que supone nuevamente la pasividad del educando. A esta visión se contraponen una visiblemente promisorio minoría que apela al ejercicio razonado y estimulante del desarrollo de la disciplina donde prima la actividad del aprendiz.

Se propone, entonces, una variedad amplia de creencias que se asocian a la disciplina, creencias que demuestran una capacidad limitada/no formada para la auto-reflexividad, y poco consenso entre unas y otras (tanto entre docentes como en un mismo sujeto), y que evidenciarían el conflicto entre visiones tradicionales y progresistas del mismo fenómeno, que no logran sin embargo ser contenidas ni elaboradas por la propuesta oficial, en la función administrativa inmediata ni mediata³⁷. Es decir que el proyecto institucional Estatal sobre la formación ciudadana no se *encarna* coherentemente en los actores y funcionarios que la implementan.

sentido de la disciplina como cumplimiento de la puntualidad, la asistencia y el orden, y aquel referido a la educación en valores, manifiesta finalmente el asunto pendiente de organizar democráticamente la identidad moral y la relación con la autoridad y la norma. Más bien evidencia las vigencias de 'lo tradicional', denotando el vacío que el discurso oficial formativo de la mentalidad del docente no cubre, no llena de sentido, no capitaliza como aprendizaje significativo para la formación democrática. 'Los nuevos paradigmas nos han «acostumbrado a su jerga», pero no han incidido efectivamente en las prácticas del profesorado' (Pozo, 2000 en Barrantes; Luna y Peña, 2009)

³⁶ Ver el Marco del Buen Desempeño Docente, 2012.

³⁷ Ni la red de colegios, ni el MINEDU.

APÉNDICE H

Elaboración del conflicto, políticas de currículo oculto, y la investigación en psicología

Pozo (2000, en Barrantes; Luna y Peña, 2009), señala que ‘hasta el momento, no podemos decir que se haya implementado realmente una política de formación en ciudadanía en el Perú’.

Una interpretación evasiva como esta puede ser peligrosa, pues resulta que efectivamente y con las contradicciones, *esa es* la política real de formación ciudadana que se implementa. Una que no reconoce ni puede dotar de carácter a sus docentes, que no incorpora la trama del conflicto cultural en su diseño, que se distancia centralistamente de la realidad y los contextos locales y que, sobre todo por esa misma ficción, reivindica la función de una escuela que ejerce el desgobierno de su mandato de formación ciudadana para la democracia³⁸, y posterga los retos que como país tenemos en lo respectivo a la construcción y fortalecimiento institucional de la democracia como sistema político.

Es en ese sentido que Giusti (2018) propone que la transición democrática nunca se dio. Y ello no es un error ni una omisión, es una política activa aún en sus silencios que por no auto-referenciarse, ni conocerse³⁹ reproduce con toda la mejora presupuestaria de los últimos años la ‘herencia maldita’ (Vargas Llosa, 2000) de la fallida reconstrucción democrática y del continuo proceso de debilitamiento institucional y de la lumpenización de la convivencia y la vida pública y política contemporánea.

Por tanto, esa ‘no lectura’ (más precisamente, esa interpretación des-contextualizante) de las realidades docentes —en suma la evitación de la apropiación desde el Estado de su función gubernamental (Castro Gómez, 2013) a través del funcionario público docente— además de manifestar la débil institucionalidad del proyecto democratizante desde la escuela, demuestra la dificultad del gobierno central para diseñar rutas formativas y políticas públicas efectivamente vinculadas a la necesidad política actual y con prospectiva de largo plazo. Identificada esa brecha, es urgente agendar y posicionar estratégicamente, la necesidad de fortalecer la capacidad estatal sobre la formación docente (inicial y en servicio) específicamente en los temas vinculados a su función de formación ciudadana.

³⁸ El nuestro es un pueblo que no está educado o formado para la democracia (Neira, 2018)

³⁹ Siendo la auto-reflexividad una característica necesaria para los Estados y formaciones expertas de la modernidad (MINCU, 2018).

Conviene interpretar las dificultades de los docentes como la manifestación concreta de las dificultades de la implementación y el diseño de políticas educativas cuya vinculación con las realidades del país no es plenamente dialógica ni democrática, ni profundamente significativa como merece y demanda una República de casi doscientos años. El problema no es tanto la inexistencia de un discurso estructurado sobre formación en ciudadanía a nivel de política nacional, sino la falta de ‘mecanismos eficaces para su transmisión’ (Barrantes, Luna y Peña, 2009), sabiendo que no se trata de una transmisión, sino de una construcción profundamente dialógica (para que resulte democratizante en su proceso, significativa en el aprendizaje y no impuesta acríticamente).

Se trata de un llamamiento al aparato de gestión estatal experta en educación para revisar su propio ejercicio de diseño e implementación de políticas educativas para la formación en ciudadanía, a través de la formación y la subjetividad de sus docentes. Esta situación puede ser vista, sin embargo, como un gran momento histórico. ‘Las crisis son para probarnos la capacidad que tengamos de encontrar resoluciones a problemas muy graves’ (Neira, 2018).

La disciplina muestra una variedad de facetas y dimensiones que evidencian su condición compleja. Abordarla desde la representación docente es uno de los puntos críticos desde los que el fenómeno puede ser no solo relatado sino intervenido en tanto que la subjetividad docente corresponde a un proceso de implementación de política pública orientada a la formación ciudadana democrática. El proceso mismo de apropiación en la práctica docente, al ser continuo, requiere de políticas de formación continua que incluyan espacios de reflexión grupal para fortalecer la propia capacidad meta-reflexiva y creativa necesaria para fortalecer y complejizar el eje temático de desarrollo moral, la educación ciudadana y la naturaleza política del campo educativo.

Se hace evidente la necesidad dentro del cuerpo docente (pero también en el conjunto social más amplio) de reflexionar profundamente sobre una democracia que supere el mero formalismo, que vea autocríticamente lo que le falta, y fortalezca su dimensión ético-política en el campo pedagógico. La democracia, para sostenerse, debe reconocer y evidenciar sus quiebres, sus indeterminaciones y aperturas. Por ejemplo, Stavrakakis (2007 en Retamozo, 2010) indica que la única posibilidad de fundar un orden democrático estaría dada por la institucionalización de esa falta. Si el totalitarismo tiende a clausurar el conflicto y la

contingencia —en fantasmática armonía—, y los particularismos denuncian cualquier intento de articulación universalizante, la democracia busca reconocer el lugar de la falta y convoca a la disputa por la hegemonía.

En otras palabras, tratar de reconocer primero la imposibilidad de la armonía perpetua (negando las relaciones de poder), y segundo que cualquier clausura ideológica será inútil. Esto, lejos de ser tragedia, enuncia la posibilidad misma de la democracia pues ‘permitiría un orden regido por la política pero que posibilita la reemergencia de *lo político*⁴⁰ como un acto tendiente a nuevas identificaciones que ponen en cuestión los sentidos naturalizados y abren espacios de relativa autonomía, como había planteado Cornelius Castoriadis’ (Retamozo, 2010)

Para el rol que cumple la academia en estos procesos, es crucial que el investigador se aproxime con consciencia de parcialidad por la profunda heterogeneidad sociocultural del país (Cornejo, 1994), buscando tener así la suficiente sensibilidad, conocimiento y rigor técnico para aproximarse al otro e intentar decir algo de él, asumiendo la inevitabilidad y los efectos del poder en cualquier relación social (el plano discursivo e investigativo es siempre situado socialmente), y reconocer que el mismo encuadre investigativo dota a los y las participantes de *un lugar* frente al discurso universitario y científico (o el lacaniano discurso del Amo Moderno – el saber que se-sabe). Esto significa para la investigación psicológica y social en un país centralista como el Perú, que las relaciones centro-periferia juegan un rol que necesita auto-reflexividad y descentramiento epistemológico.

Que, por tanto, es necesario historizar la labor docente para comprender contextualizadamente su capacidad de agencia y de afirmación en el discurso democrático. De allí que no solo sea necesaria una perspectiva intercultural⁴¹ en el diseño mismo de futuras investigaciones desde la psicología, sino también una perspectiva histórica que pueda vincular a los sujetos con sus procesos históricos mayores. Por ejemplo, tratándose de una escuela de la Región más afectada por el conflicto armado interno 1980-2000 (CVR, 2004), la condición ‘post conflicto’ de la sociedad y las personas debe ser tomada en cuenta para contextualizar las interpretaciones articuladas en el proceso investigativo, intentando aportar

⁴⁰ Ver *supra*.

⁴¹ Que parta del reconocimiento de la diversidad cultural y sus procesos y conflictos asociados, así como de la incorporación del fenómeno del racismo en la configuración del tejido social y representacional subjetivo de los participantes y sus vínculos más inmediatos.

al continuo de elaboración del conflicto, y orientando las herramientas del conocimiento universitario a la reparación del tejido social. La investigación en psicología no puede descontextualizarse de su encuadre social.

La tesis plantea una aproximación a la representación docente específicamente sobre la dinámica disciplinar de la escuela y sus desdoblamientos conceptuales en el campo del sistema educativo, pero además se propone discutir el estatus de la noción de ‘creencias’, explicitando dinámicas de poder en los discursos psicológicos⁴², proponiendo que la distinción entre creencias y conocimientos tiene que ver con un criterio de legitimidad científica que supone una ‘menor objetividad’ de las creencias. Para ello es necesario asumir una epistemología cualitativa que admita el carácter constructivo interpretativo del conocimiento/creencia/saber: ‘El conocimiento no es una producción directa que nos viene de lo empírico. El conocimiento es la producción de modelos que generan una inteligibilidad que se apoya sólo indirectamente en axiomas que permiten el contacto con una realidad que acompañamos’ (Gonzalez Rey, 2015).

En tal sentido, esta tesis intenta reconocer que cualquier orden discursivo y subjetivo (también el científico) es social, coherente con y articulado en relaciones de poder, y que para el desarrollo de la propia psicología en Perú es necesario trascender una pretendida objetividad independiente de los vínculos y prácticas que producen tales discursos (cuestionando por ejemplo la diferencia entre creencias y conocimientos)⁴³.

Repensar tales dimensiones es importante porque su ejercicio intenta complejizar las implicancias y los recursos para seguir creando zonas de sentido y enunciación científica para una realidad compleja como la sociedad peruana, integrando herramientas de análisis discursivo, interdisciplinario y social para la comprensión de un fenómeno tan político, ideológico, intersubjetivo y psicológico como el educativo.

Además, es necesario reconocer que se trata de un tema relativo a la subjetividad de personas que, en contextos de profunda diversidad cultural como el peruano, necesita

⁴² ‘Hay una epistemología cuantitativa que ha hegemonizado la psicología, que ha pretendido ver en la dimensión estadística y en las deducciones numéricas, criterios de legitimidad del saber’ (Gonzalez Rey, 2015)

⁴³ Heisenberg en Gonzalez Rey (2015) ‘el objeto de conocimiento científico jamás es conocido directamente por la observación, esto es, por la experimentación; más sí por la construcción teórica o postulado axiomático especulativamente propuesto y evaluado indirecta y experimentalmente por las consecuencias deducidas de aquella construcción’.

herramientas epistemológicas y metodológicas que sigan permitiendo la oportunidad de desarrollar más oportunidades de intelección psico-social de la realidad, sus actores y procesos. Por tanto, se propone que, para los estudios de la subjetividad, es preciso desarrollar una epistemología cualitativa: ‘en la historia de la investigación, nos hemos acostumbrado a sustancializar los conceptos... Estamos frente a una forma de investigar, quizá uno de los sistemas más complejos que tiene la ciencia, que es precisamente la subjetividad humana’ (Gonzalez Rey, 2015).

En el Perú la pluralidad de voces sobre un mismo tema tiene aún pendientes mecanismos para la discusión abierta y realmente plural. Dentro del mismo discurso académico las posturas hegemónicas difícilmente se distancian epistémicamente de sus lugares de enunciación, corriendo el continuo riesgo de incluir extensivamente a una gran mayoría social que no es parte del proceso de integración (Cornejo, 1994) científica. Porque, finalmente, quien habla del subalterno suele anular en el mismo acto su heterogeneidad de voces (Spivak, 2003).

Algunas preguntas para futuras investigaciones: ¿Qué rol tiene la psicología peruana explícitamente en los procesos de institucionalización democrática en el Perú de hoy? ¿Y qué papel juegan las facultades de psicología? ¿Cómo aporta la psicología a una comprensión intercultural de la subjetividad? ¿Más específicamente cómo aporta a comprender la subjetividad docente desde su participación en procesos sociales hoy?

APÉNDICE I

Análisis de discurso de la Tesis — Análisis Frecuencial

