

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado**

SOCIEDAD PUNITIVA Y CONVIVENCIA ESCOLAR. EL CASTIGO EN LA ESCUELA ACTUAL

Autora: Luz Stella Mosquera Monroy
luzstella_mosquera@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0002-0140-2744>
Secretaría de Educación de Cali
Cali – Colombia

PP. 84-105

SOCIEDAD PUNITIVA Y CONVIVENCIA ESCOLAR. EL CASTIGO EN LA ESCUELA ACTUAL

Autora: Luz Stella Mosquera Monroy

luzstella_mosquera@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-0140-2744>

Secretaría de Educación de Cali

Cali – Colombia

Recibido: julio 2023

Aceptado: mayo 2024

Resumen

Existen numerosas investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar; en Colombia. Sin embargo, poco se ha discutido sobre las formas que ha adoptado el castigo tras la promulgación de la Ley 1620 de 2013, que norma la convivencia escolar. En este ensayo, se revisan las formas jurídicas que orientan estas regulaciones; se reflexiona acerca de las posibles implicaciones del registro de datos generados por las situaciones que afectan la convivencia, en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). Se piensa acerca de cómo se ha modificado el castigo en el discurso de la violencia escolar y se destacan analogías entre la sociedad punitiva y las prácticas de disciplinamiento en la escuela actual. Se plantea que estas prácticas disciplinarias producen subjetividades respecto de los niños y jóvenes, similares a las dinámicas del ámbito judicial, además de suscitar cuestionamientos propios de un pensamiento crítico en la visión de los docentes.

Palabras clave: Infancia, castigo, violencia escolar, convivencia escolar.

PUNITIVE SOCIETY AND SCHOOL COEXISTENCE. PUNISHMENT IN CURRENT SCHOOL

Abstract

There are numerous investigations on violence in the school environment. In Colombia, however, little has been discussed about the forms that punishment has taken after the promulgation of Law 1620 of 2013, which regulates school coexistence. In this essay, the legal forms that guide these regulations are reviewed. We reflect on the possible implications of recording data generated by situations that affect coexistence in the Unified Information System for School Coexistence (SIUCE). It is discussed how punishment has been modified in the discourse of school violence and highlights analogies

between the tactics of the punitive society and the disciplinary practices in current schools. It is proposed that these disciplinary practices produce subjectivities regarding children and young people, similar to the dynamics of the judicial field, in addition to raising questions typical of critical thinking in the vision of teachers.

Keywords: Childhood, punishment, school violence, school coexistence.

Introducción

Todos los seres humanos, especialmente dentro del contexto escolar por lo que implica la interacción con niñas, niños y adolescentes, aspiran vivir en comunidades de paz, armonía y comunicación asertiva. La Organización Mundial de la Salud (WHO, 2002) entiende que la violencia es el uso intencional de la fuerza física, o cualquier otro poder, tanto efectivo o en forma de amenaza, contra sí mismo u otras personas. También, incluye como situación de violencia las manifestaciones dentro de un grupo o comunidad, que produce o tiene una alta probabilidad de provocar lesiones, muerte, daño psicológico, desarrollo deficiente o privaciones de variada índole. Aunque el *Objetivo de Desarrollo Sostenible 16.2* de la Organización de Naciones Unidas (ONU), exige la eliminación de toda la violencia contra los niños para 2030 (ONU, 2015), en la actualidad se estima que, anualmente, mil millones de jóvenes sufren violencia de algún tipo. Esta violencia puede ocurrir en las escuelas y puede ser actuada por los docentes.

El uso de la fuerza por parte de los docentes en las escuelas ha sido históricamente aceptado como una forma de disciplinar a los estudiantes y puede verse reforzado por creencias religiosas y culturales (Dupper y Montgomery, 2008). La fatiga y tensiones de los docentes también se han citado como factores que inciden en las tasas más altas de maltrato de los estudiantes (Hecker et al., 2018). El uso continuo de prácticas de disciplina violenta contra las niñas, niños y adolescentes, también se ha asociado con su falta de conocimiento sobre métodos alternativos no violentos (Cherualath y Tripathi, 2015).

En un marco más amplio, un estudio sobre las prácticas punitivas de la sociedad disciplinaria se encuentra en el trabajo de Foucault (1996a), quien sostiene que en el

régimen penal de la época clásica “se encuentran entremezcladas cuatro grandes formas de táctica punitiva, con orígenes históricos diferentes, que tienen cada una, en función de las sociedades y de las épocas, un papel casi exclusivo, o al menos preponderante” (p. 23). Entre esas formas, el autor destaca las diferentes modalidades y niveles de destierro y extrañamiento; la confiscación de bienes, la conversión del daño infligido en deudas y penas pecuniarias; el sometimiento al escarnio público; la señalización corporal y el encierro.

Considerando tales prácticas punitivas, a lo largo de la historia de los sistemas educativos no es difícil, como se verá más adelante, encontrar ejemplos de su reflejo, adaptado por supuesto a las circunstancias, en las modalidades de corrección aplicadas en la escuela, puesto que el castigo ha mostrado ser una forma de pensamiento sobre la escuela, la pedagogía, la infancia y la normalización (Dubet, 1998; Narodowski, 1994). Sin embargo, este problema pareciera haber sido relegado al olvido, con la presunción de que hubiera desaparecido de la escuela a raíz de la instrumentación de las normativas sobre convivencia escolar. A finales del siglo XIX el castigo reinaba como el mecanismo de gobierno sobre los aprendizajes y los cuerpos, usado para mantener el control sobre los estudiantes; de esta forma, durante esos años el castigo sostenía las prácticas pedagógicas en el sistema educativo.

Pensar esas prácticas, entraña considerar unos momentos específicos de la historia, para poner de relieve los elementos que se alejan o desaparecen, los que cambian o se agregan en la relación entre educación, infancia, castigo y violencia escolar (Novoa, 1999; Schreiber, 1999). Sobre la base de lo antes expuesto, el propósito de este trabajo es indagar la manera como el castigo se ha constituido en la trama de la violencia escolar, y cómo el discurso sobre dicha violencia ha generado una preocupación social, así como un desafío que involucra y encierra tensiones, relacionadas con las formas de castigo para los sujetos agresores y unos procesos de justicia para las víctimas.

Con relación a esta problemática, es de interés señalar que, en 2013, la *Ley 1620 de convivencia escolar* introdujo en Colombia nuevos elementos que reglamentan las

formas de tratamiento de las faltas a través de su jerarquización y el establecimiento de unas acciones y sanciones determinadas, en la ruta de atención integral y sus protocolos (Congreso de la República de Colombia, 2013; MEN, 2013). Dichas acciones han sido plasmadas en los manuales de convivencia de todas las instituciones educativas del país. Igualmente, esta normativa constituye un complejo proceso de categorización de faltas y castigos, destinado a reglamentar la convivencia y la vida escolar.

Un importante recorrido

Como se ha apuntado, los castigos han estado siempre presentes a lo largo de la historia escolar. Sin embargo, durante la década de 1990 esta situación fue transformada por los saberes sobre pedagogía, infancia y justicia (Cajiao, 1994). Hasta finales de aquella década, en la escuela el poder estuvo centrado en el maestro, en forma de una considerable autoridad depositada en sus manos, para castigar y corregir al estudiante; una especie de control social fundado sobre el paradigma religioso. Al mismo tiempo, la pedagogía avanzaba hacia la búsqueda de la autonomía infantil, apoyada en los desarrollos de la psicología evolutiva sobre la importancia del desarrollo físico, intelectual, social y emocional del niño. No obstante, la escuela se mantuvo anclada a la educación tradicional, en la que se usaba el castigo físico tanto para conseguir el aprendizaje en el niño, como para corregir las conductas inapropiadas, prácticas que se mantuvieron como núcleo organizador de la enseñanza en la escuela, hasta finales de la década de 1990 (Martínez Boom, 2012; Rodríguez y Manarelli, 2007).

Al respecto, Cajiao (1994, p. 54) afirmó que “la realidad escolar parece no haber sido tocada por el discurso pedagógico”. Este autor describe un acontecer de la escuela que muestra las fisuras entre el discurso de la pedagogía y la práctica de la tradición escolar, a la vez que pone en relieve la urgencia transformadora de la educación. Durante este período, el investigador sitúa dos tensiones fundamentales del poder escolar: por un lado, los estudiantes presentaban un comportamiento indisciplinado y una mala relación entre los compañeros, y, por el otro, los maestros mostraban agresividad y abuso de autoridad.

Entre las transformaciones que se produjeron en el contexto histórico mencionado, se encuentran los estudios vinculados con las violencias en la escuela, iniciados por Parra Sandoval et al. (1992). En este trabajo, los autores señalan que los niños asumen un comportamiento dual. Se entiende que los estudiantes intentan responder a las exigencias, normas y reglamentos escolares, al tiempo que se producen unas formas de relacionamiento en las que se usan apodos, insultos y golpes, lo que crea un tipo de práctica que se establece como un evento habitual de la vida escolar. Un aspecto importante es que “la estrategia disciplinaria es el control del cuerpo infantil a través de las reglas de civildad” (Narodowski, 1994, p. 12), por lo que el castigo del maestro se llevaba a cabo sobre la humanidad del niño, situación que fue perdiendo fuerza debido a la aplicación de los desarrollos de la pedagogía y sus logros.

Entre estos adelantos, se establece que la niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía, el motivo de casi todos sus desvelos y la fuente de buena parte de sus preocupaciones. El despliegue de instrumentos capaces de reconocer el derrotero inicial del discurso pedagógico necesita, antes que nada, observar de cerca ese elemento anterior y fundamental, esa condición *sine qua non* de la producción pedagógica: la infancia (Narodowski, 2008).

Así, la infancia viene a convertirse en el objeto que hace posible a la pedagogía y a la escuela empezar a pensar el estudiante; *pensarlo* permite que se comience a procesar información sobre ese sujeto y esa elaboración de registros del comportamiento va constituyéndose en un archivo que logra sistematizar, formalmente, las faltas de los niños. Por otra parte, es necesario someter a análisis la *Ley de convivencia escolar* (MEN, 2013), en la que se encuentra un conjunto de enunciados que constituyen la red de saberes, que hacen parte de lo que se ha llamado la convivencia dentro de la escuela. Las nociones fundamentales que se entrecruzan son derechos humanos, sexualidad y violencia escolar, situadas, en el caso de Colombia, dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

El trabajo persigue, entonces, los objetivos de analizar, en el contexto de la *Ley 1620* las formas de castigo presentes en la institución escolar colombiana. De igual modo, se

plantea examinar las formas que han adquirido con el tiempo esas prácticas de reconocimiento, tratamiento y corrección del castigo hasta la actualidad, además de identificar en estas prácticas algunas similitudes con las tácticas punitivas de la sociedad disciplinaria. En el estudio se reflexiona sobre las subjetividades que tales actuaciones van configurando en niños y jóvenes, considerándose que se asemejan más a dinámicas del ámbito judicial que a las que se consideran propias del contexto pedagógico.

Infancia y Estado

El reconocimiento de la infancia como sujeto de derecho, empieza a constituirse en Colombia a partir de la *Ley 12* de 1991 (Congreso de Colombia, 1991), en la que se aceptan los acuerdos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (ONU, 1989), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual produjo cambios en la concepción sobre la infancia. El tratado reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho y los define como toda persona menor de dieciocho años. Se establecen unos derechos fundamentales para que los niños y niñas sean protegidos; así mismo, se constituye un discurso vital para que el Estado y la sociedad civil sean los garantes de los derechos de los menores. El discurso se enfocó en la protección infantil, para prevenir las violencias a las que habían sido sometidos. Se apuesta por un componente jurídico de leyes y decretos que garantizan la protección de los derechos de la infancia.

Ese concepto de infancia ha sido discutido por numerosos investigadores. Entre otros puede citarse a Amador (2012) quien discute “la categoría analítica que reconoce múltiples formas de transitar la niñez, se puede admitir que esta no solo remite a la producción de marcos explicativos para conocer el estado de los niños y niñas para proceder a su encauzamiento” (p. 81). Agrega el autor que “se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de experiencias que dan sentido a la existencia de estos sujetos, en relación con sus relaciones con la sociedad, la política, la economía y la cultura” (p. 81).

La relación que se produce entre el Estado y la infancia a partir del discurso jurídico de la condición infantil, genera unas transformaciones en cómo se piensa la acción y el efecto disciplinario en la escuela, a la vez que el discurso sobre los niños y niñas como sujetos de derecho pone de manifiesto unas fórmulas de subjetividad antes desconocidas o ignoradas. De esta manera, la representación de los niños solamente en el rol de *estudiante*, es tensionada para que puedan ser consideradas otras formas de ser del niño en la escuela. La nueva posición del sujeto origina que sean cuestionadas las prácticas pedagógicas en las que ha sido ignorado, maltratado y menguado. Aquellas en las que ha sido desconocido como sujeto social de experiencia y las que lo han homogenizado ignorando su identidad.

Bajo este enfoque, el surgimiento de la infancia como categoría analítica generó ciertas transformaciones en la relación de las instituciones con el niño. Al respecto, Jiménez (2008) afirma que en el proceso de naturalización, socialización y subjetivación de la nueva infancia, han tomado parte actores como los padres, educadores, pediatras, psicólogos, sociólogos, abogados y otros especialistas. A ellos se agregan instituciones como la familia, la escuela, los medios de comunicación, el entorno urbano y las propuestas educativas, tanto formales como informales, con sus marcos económicos. A todo lo cual se suma un conjunto de saberes propios de la crianza, la socialización y las disciplinas científicas especializadas. Jiménez (2008) precisa que la infancia contemporánea emerge “en el cruce de fuerzas de estos sujetos, estas instituciones y estos saberes, cada uno de ellos cargados de una práctica y un discurso” (Jiménez, 2008, p. 160).

El nuevo conjunto de discursos y prácticas sobre la infancia causó cierta resistencia con la forma tradicional en la que se disciplinaba al niño en la escuela. La adopción de estos discursos propició la discusión sobre algunas técnicas utilizadas para controlar a los estudiantes; por ejemplo, el uso de la regla para golpear el cuerpo, halar la oreja, dar coscorriones, recluir en un rincón o frente a la pared. De manera que esas prácticas de castigo fueron arbitradas por el conjunto de discursos sobre la infancia y forzaron su modificación en el ámbito escolar.

El castigo en la experiencia escolar

Con las excepciones que puedan encontrarse en distintas épocas y países, la escuela ha sido frecuentemente un lugar de castigo. Para Martínez Boom (2012) “todos los manuales, métodos, cartillas o planes de escuela de primeras letras estuvieron encaminados a instruir al menor, partiendo de la quietud del cuerpo” (p. 260). Todavía a mediados de los años noventa del siglo XX, el culto a la normalización y al castigo del cuerpo infantil, aparece como una de las prácticas centrales de la educación.

De la misma manera en que el maestro se constituyó en una figura fundamental en el ámbito escolar, también fue uno de los protagonistas de las violencias presentes en la escuela. Históricamente, se ha considerado que la violencia se expresó en forma de castigos físicos que los maestros infligían a sus estudiantes, provocando, así, la irrupción del miedo en la relación entre maestros y estudiantes (Narodowski, 2008). Estos últimos temían ser castigados y emplearon tácticas para evitarlo; como recambio se introdujeron la memorización de las respuestas correctas, el silencio en clase y la simulación de un comportamiento ideal frente al maestro, que era modificado una vez que la presencia del maestro desaparecía de escena en el aula o en el patio de recreo.

La emergencia de los discursos sobre la infancia y las normativas para la protección de los niños obligaron a que la escuela adoptara un nuevo modelo de disciplinamiento, en el cual el cuerpo no fuera tocado, así como nuevas formas de castigo que garantizaran el cumplimiento de las normas (Baumgarten et al., 2022). Tales cambios en la forma de tratamiento de las sanciones pasaron por la creación de diversos dispositivos para controlar los cuerpos escolarizados, entre ellos la libreta o el libro disciplinario.

A través de estos nuevos dispositivos se pasa del cuerpo golpeado al cuerpo atemorizado; como ejemplo, en las libretas se describen las disciplinas de enseñanza y también la disciplina del sujeto. Esta última se utilizó como un mecanismo de coerción para lograr cierto dominio sobre los estudiantes y se mantuvo el interés en preservar la autoridad del maestro a través de estas prácticas. A la par, la disciplina fue un factor

determinante en la aprobación del año escolar, al punto de llegar a constituir un criterio de evaluación análogo al del rendimiento académico (Aguilar-Morales, 2011).

En un archivo constituido por libretas de calificaciones de un conjunto de instituciones educativas (Escuela Santa Clara, Instituto técnico industrial “Gerardo Valencia Cano”, Escuela Santa Teresita, Normal superior Farallones de Cali, Hernando Navia Varón, Colegio Américas Unidas, Corporación Educativa Adventista, Instituto Departamental de Bellas Artes, Institución Educativa General Francisco de Paula Santander), se observan algunos cambios respecto al discurso utilizado para medir el comportamiento de los estudiantes. Entre 1985 y 2007 se generalizó el uso del término disciplina para referirse al nivel de obediencia del niño frente a la autoridad del maestro. Entre 2008 y 2009 se cambió a comportamiento escolar y a partir de 2013 aparece la expresión convivencia.

La notable evolución arriba expuesta, revela el efecto de las disposiciones y normas aplicadas al contexto escolar, cuya implementación deriva de las investigaciones efectuadas en el campo de la psicopedagogía (Ocampo y Vercellino, 2019). Por otra parte, el libro disciplinario como instrumento de registro de las faltas de los estudiantes, se convirtió en un dispositivo de amenaza e intimidación, utilizado para registrar faltas graves relacionadas con la autoridad del maestro o contra la moral. En este instrumento se asientan las notas sobre indisciplina y violencia en la escuela. Al respecto, Parra Sandoval et al. (1992) recogen varios testimonios. En uno de ellos, el alumno expresa:

El libro que lo hacen firmar a uno, es porque uno se porta mal, da garra o revienta a otro. Si lo llegan a ver, le ponen a uno a que firme el libro y eso a las tres veces lo echan para la casa. (p. 190)

En otro caso, el infante entrevistado revela:

El libro disciplinario es muy bueno porque hay niños que lo cogen a uno del pelo y lo arrastran. Ese libro hace que los niños se aplaquen y no peleen tanto.

A mí me ha servido porque yo lo firmé dos veces y no he vuelto a pelear porque me da miedo que me echen. (p. 190)

Se deduce que el poder de castigar ha implementado estos dispositivos para proteger la seguridad del orden escolar, que se pone en riesgo con la anormalidad en los comportamientos. También se podría concluir que el sistema escolar centrado en el régimen disciplinario, genera en algunos estudiantes una conducta que se opone a la función normalizadora de la escuela lo cual los coloca en la categoría de indisciplinados; situación que produce tensiones sobre las formas de poder que ha asumido la institución escolar (Ayala-Carrillo, 2015).

Estas consideraciones llevan a destacar la conveniencia de mantener una evaluación permanente de las estrategias que se adoptan en el ámbito escolar, a fin de optimizar el desempeño de las instituciones educativas, lo que supone también, como los señalan Wruck et al. (2016), la necesidad de la permanente actualización de los docentes con relación a las investigaciones en este campo.

La violencia escolar y las faltas en la Ley 1620

Hay que recalcar que la violencia escolar es un hecho social que se configuró como fenómeno en la escuela a partir de la década de 1970. En el transcurso de los últimos cincuenta años, a través de los discursos de los organismos internacionales se han visto robustecidas las leyes contra la violencia, los programas de prevención, los observatorios, las subjetividades y prácticas dirigidas al ámbito escolar (Ayala-Carrillo, 2015). Para atender este fenómeno se formuló la normativa sobre violencia escolar en Colombia, en la que se instituyeron discursos y nuevas formas de mediar en las relaciones entre los sujetos en el ámbito escolar (MEN, 2013). En ese marco contextual, la violencia escolar se piensa como un problema de la escuela y se describe como un fenómeno global convertido en una preocupación mundial. A partir de estas formulaciones aparece una interrelación de la violencia escolar con los conceptos de seguridad, convivencia, castigo y justicia.

En el presente trabajo se concuerda con la idea de violencia escolar expresada por Dubet (1998), quien la conceptúa como: “una categoría general que representa un conjunto de fenómenos heterogéneos, un conjunto de signos de dificultad de la escuela, entre las que se encuentran las conductas violentas propiamente dichas, que no son más que un subconjunto” (p. 37).

En la *Ley de Convivencia* de 2013 y su reglamentación (Congreso de la República de Colombia, 2013; MEN, 2013) el concepto aparece configurado como una heterogeneidad, que involucra diversos conceptos, similar a la propuesta de Dubet (1998). Por la citada *Ley* se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, en el que se enunció un discurso de *verdad* que introdujo unas formas del castigo y justicia; y en su objeto se expresa: “El presente Decreto reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (p. 2).

En el reglamento legal se presentan “los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la *Ley 1620* de 2013” (p.3), a la vez que se contemplan “otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden Nacional y Territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar” (MEN, 2013; p. 3).

En virtud de lo que sancionan esta Ley y su Reglamento, se ancla el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, para imponer un dialogo a la escuela con otros sistemas, en el cual se entrecruzan la formación para la ciudadanía, la prevención del embarazo juvenil, la educación para la sexualidad y la prevención de la violencia escolar. Correlativamente, se transforman los manuales de convivencia, por cuanto esta ley establece con carácter de obligatoriedad la adopción y modificación de las disposiciones expresadas en la normativa. En esta ordenanza se escalonan las faltas y los disciplinamientos que corresponden a cada tipo de sanción, como se especifican a continuación.

Según el Artículo 40 de la citada Ley, las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos, se clasifican en tres tipos de situaciones: (a) las Situaciones Tipo I corresponden a los conflictos manejados inadecuadamente y a aquellas esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, que en ningún caso generen daños al cuerpo o a la salud; (b) las Situaciones Tipo II tipifican actos de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (ciberbullying), que no impliquen la comisión de un delito y que ocurran de manera repetida o sistemática, o que causen daños al cuerpo o a la salud, sin producir ninguna incapacidad para cualquiera de los sujetos involucrados; (c) finalmente, las Situaciones Tipo III comprenden las agresiones escolares que constituyan presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, contemplados en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyan cualquier otro delito establecido en la vigente Ley Penal colombiana (MEN, 2013).

Las anteriores providencias legales incorporan en los protocolos de atención la forma como esos sistemas de información *objetivan* la violencia escolar y, a su vez, conforman rejillas de observación que van configurando la objetividad relacionada con el régimen de verdad de la violencia escolar. El proceso genera datos sobre el fenómeno para alimentar el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). Este constituye una plataforma tecnológica para el registro, identificación, análisis y seguimiento de los casos relacionados con derechos humanos y embarazo adolescente, consumo de sustancias psicoactivas y convivencia escolar (MEN, 2013).

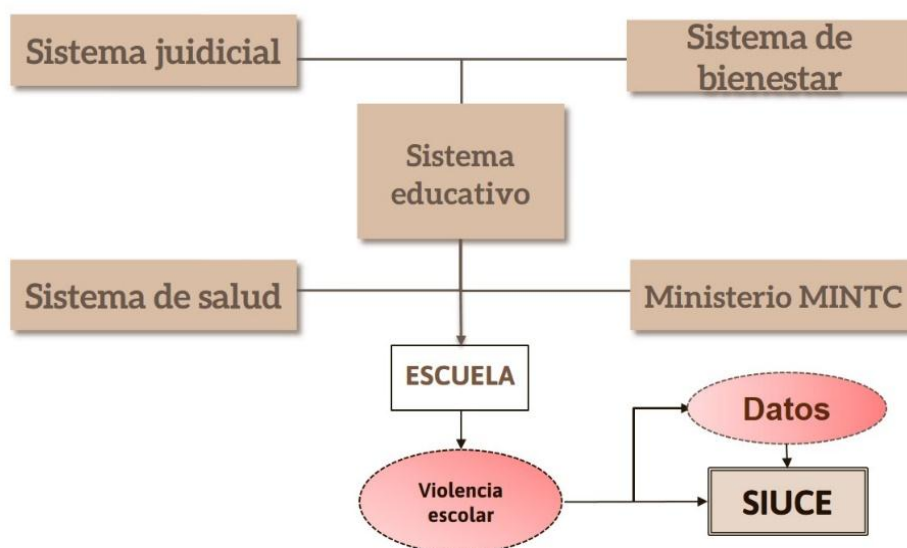
Las entidades estatales encargadas de la gestión del SIUCE son el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Ministerio de Salud (MINSALUD), el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia (MINTIC), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Policía Nacional. La comunicación entre estas dependencias permite que cada caso, según su naturaleza, sea reportado automáticamente a la entidad competente. Sobre lo propuesto en la *Ley 1620*, persisten en los investigadores las siguientes inquietudes: ¿Cómo afecta la escuela los casos subidos al SIUCE y qué implicaciones se generan? ¿Reflejan los casos registrados en el SIUCE las

realidades de las escuelas? ¿Cómo se piensa la relación entre embarazos y violencia escolar? A continuación (Figura 1), se presenta una red de las principales relaciones entre los sistemas.

Figura 1

Red de relaciones a partir de la Ley 1620 de Convivencia Escolar

Relaciones intersistemas



Fuente: Elaboración propia

Esta red muestra algunas relaciones que darán paso a la modificación de las prácticas de castigo y al establecimiento de una comunicación intersistémica de la escuela con otras instituciones del Estado; según la *Ley 1620*, el cuerpo será elevado a la condición de dato, el cual no se toca y se reporta en el SIUCE. De lo anterior se desprende que la referida *Ley 1620* constituye un importante marco jurídico, para atender numerosas situaciones que, en sus múltiples formas, constituyen fuentes de la violencia escolar.

El cuerpo transformado en dato – estadística y corporeidad digital

En el Sistema Nacional de Convivencia, la estadística va estableciendo unas formas de observancia de los cuerpos y de los comportamientos, que van a ser registradas en el SIUCE. Estos datos son los que hacen visible el hecho social; se empiezan a construir las evidencias sociales del fenómeno y esas estadísticas se usan para identificar la transgresión y mostrar la verdad sobre la que se está haciendo énfasis. Las estadísticas centralizan la atención sobre algunos elementos asociados al sistema de salud, al sistema judicial y al sistema de bienestar, que hacen aparecer esa verdad de la violencia escolar como una situación inherente al bienestar de los estudiantes y de riesgo para la seguridad escolar.

Al examinar los rasgos que acompañan la constitución del Sistema Nacional de Convivencia, como el embarazo, la deserción del sistema educativo, el uso de sustancias psicoactivas, las tentativas de suicidio, la salud pública, la convivencia escolar y el sistema judicial, se hace necesario detenerse en esa red de relaciones que se establece entre tales conceptos. Con relación a lo anterior, pueden destacarse tres elementos que responden a un interés económico relacionado con la capacidad productiva de los jóvenes en la sociedad colombiana. Estos elementos, insertos en el sistema judicial, en el sistema de bienestar y en el sistema de salud, son: (a) el cuerpo embarazado en relación con los componentes de deserción y pobreza; (b) el cuerpo drogado en relación con el encerramiento en lugares de desintoxicación; y (c) el cuerpo agredido en relación con el encerramiento y la medicalización.

El castigo es un problema concerniente al cuerpo y, bajo el amparo de la Ley, el cuerpo ya no es supliciado, no es marcado en la dermis. Esta última técnica ha sido sustituida por una marcación digital que opera desde el SIUCE, un sistema capaz de mostrar todo lo que se quiere observar de los niños y jóvenes. Un sistema en condiciones de transmitir a la policía y al sistema de salud, información suministrada por los reportes que elabora la escuela, que constituyen las evidencias elaboradas sobre los sujetos, y que puede ser compartida con otros sistemas.

De este modo, la huella producida sobre una corporeidad digital alimenta el dispositivo SIUCE, el cual configura una nueva forma de poder político sobre el cuerpo de los estudiantes, es decir, las formas estatales de control sobre estos han creado una nueva relación digital de la escuela sobre el cuerpo. El cuerpo se marca a través del dato, sin tocar la piel. Ya no interesa la materialidad del cuerpo, interesa una nueva posición de poder del Estado sobre esos cuerpos, para controlar, normalizar y, sobre todo, mantener la seguridad en la escuela. El SIUCE ha dispuesto una nueva historia del cuerpo en la escuela: el cuerpo datificado produce información presentada en estadísticas, vinculadas al dominio social, jurídico, económico y político.

Estas estadísticas se despliegan para la obtención de datos sobre violencia sexual, casos de conducta suicida y consumo de sustancias psicoactivas. Alejándose de la violencia escolar, aparece como un área difuminada que da lugar a la preeminencia de problemáticas juveniles que no son competencia de la escuela. El ingreso de dispositivos, prácticas y saberes a la *verdad* sobre el castigo en la escuela, permite localizar elementos comunes entre las tácticas de la sociedad disciplinaria y lo acotado en los manuales de convivencia escolar.

En síntesis, el conjunto de estadísticas recabadas por el sistema SIUCE, está convirtiéndose en una amplia base de datos que permitirá actuar no solo sobre los problemas una vez que esto se presentan, sino en la fase preventiva, convirtiéndose así, en el mediano y largo plazo, en un poderoso instrumento en la modernización del sistema escolar colombiano, con los impactos positivos que pueden proyectarse, pero sin soslayar los riesgos que conlleva. Surgen ciertos interrogantes acerca de este nuevo sistema: *¿El registro en esta plataforma puede llegar a estigmatizar a víctimas y victimarios?, ¿Las víctimas de la violencia denunciarán a sus agresores si creen que sus datos serán registrados de forma permanente en un sistema?, ¿Será objetivo el dato suministrado al SIUCE por parte de las instituciones?* Son cuestionamientos que deben hacerse para tensionar las afectaciones producidas por las normativas a los sujetos y la escuela.

De las tácticas de la sociedad punitiva a las prácticas de castigo actuales en la escuela

Una historia de la verdad sobre las prácticas de castigo que están vigentes en la escuela, nos conduce a esas “prácticas sociales en las que el análisis histórico permite localizar la emergencia de nuevas formas de subjetividad, las prácticas jurídicas, o más precisamente, las prácticas judiciales que están entre las más importantes” (Foucault, 1996b, p. 9). Partiendo del advenimiento de las nuevas leyes y de la evolución del disciplinamiento escolar se pueden observar los cambios en la tabla 1.

Tabla 1

Giros del disciplinamiento escolar

Prácticas punitivas en las Sociedad disciplinaria	Prácticas inmanente a la sociedad de control
Deportar, expulsar, desterrar	Cambio de ambiente escolar
Imponer una recompensa, convertir el daño infligido en una deuda de reparación	Práctica restaurativa
Exponer a la vista pública, marcar el cuerpo o marcar con un signo	Subir datos al SIUCE
Encerrar	ICBF, Instituciones de desintoxicación, Centros de Atención Especializada (CAES)

Fuente: Elaboración propia

Al analizar las prácticas de castigo de la sociedad disciplinaria, expuestas en el citado trabajo de Foucault (1996b), se aprecia que algunas de esas estructuras aparecen en la escuela actual, definidas en los registros de los manuales de convivencia, los cuales han sido objeto de recientes actualizaciones (MEN, 2022). Las instituciones educativas establecen en el manual de convivencia las prácticas que orientan el proceso disciplinario de acuerdo con el MEN. Estos protocolos están asociados a un concepto denominado *debido proceso*, que organiza las etapas para tratar las faltas a la convivencia y mantienen en común los siguientes elementos que señalan el orden de actuación para tales prácticas: (a) Amonestación verbal, (b) Llamada de atención y registro en el observador del estudiante, (c) Citación de los padres de familia para firma de compromiso, (d) Reunión en

el comité de convivencia, (e) Sugerencia de cambio de ambiente escolar, (f) Remisión interna (remisión a psicología y docente de apoyo), (g) Remisión a entidades externas (entidades de salud -ICBF- policía de infancia y adolescencia-Secretaría de Educación).

El funcionamiento del castigo en la escuela actual (tal como se ha resumido en la tabla 1) ha definido unas prácticas que homologan las tácticas de la sociedad disciplinaria al castigo centrado en cuatro elementos; (a) Expulsión = Cambio de ambiente escolar, (b) Conversión de daño en una deuda de reparación = Implementación de acciones restaurativas, (c) Marcación = Subida de datos al SIUCE, y (d) Reclusión = remisión al ICBF, Instituciones de desintoxicación.

El concepto *cambio de ambiente educativo* transcurre como el desterrar de la sociedad disciplinaria, una sutil frase que involucra un apartamiento del territorio de una escuela específica. Por otra parte, se encuentra en los manuales de convivencia la incorporación del concepto *prácticas restaurativas*, noción del ámbito jurídico que intenta fusionarse con el discurso pedagógico. Ante la magnitud del concepto parece simplista el uso que se hace de este en la escuela. Es importante pensar acerca de la adopción de un término foráneo al ámbito pedagógico, que es incluido en este último sin que se logre apropiarse las implicaciones de la práctica restaurativa, bajo la forma de la falta que se convierte en una deuda, la cual debe ser reparada.

De acuerdo con la Ley 1620, en la mayoría de los manuales de las IE, se ha establecido lo siguiente para las Acciones Restaurativas, de Restablecimiento y Sancionatorias para los casos tipo II:

- Ofrecer disculpas a la(s) persona(s) afectada(s) en todas las situaciones.
- Realizar campañas pedagógicas para prevenir estas situaciones (cartelera relacionada con la situación presentada las cuales serán expuestas por el estudiante, a quien determine el docente, el coordinador o el comité de convivencia). En todas las situaciones.
- Reparar elementos, instalaciones o prendas averiadas o manchadas

- Devolver los elementos que haya tomado o dañado, en perfecto estado
- Suspensión por 1, 2 y 3 días según el caso, de manera inmediata
- Pérdida de cupo. Si reincide en cualquier situación tipo II
- Acompañamiento a las personas involucradas para que superen dicha situación
- La nota de convivencia del periodo será 2.0 (dos punto cero)
- Matricula en observación para el año siguiente
- Otras que el comité de convivencia considere necesarias y pertinentes.

El problema aquí se centra en pensar cómo estos giros del disciplinamiento escolar van ingresando a la escuela un discurso no pedagógico que permea todos los manuales de convivencia nacionales para estar acordes con la Ley, sin embargo, no se contemplan detalles sobre las implicaciones de asumir un discurso y unas prácticas que están transformando los sujetos de la pedagogía y la escuela.

Conclusiones

El castigo aparece resaltado en primer plano en la *Ley 1620*. Alberga saberes asociados a problemáticas de la cultura juvenil; entre ellas, embarazo, consumo de sustancias psicoactivas, tentativas de suicidio, delincuencia y agresiones. La presencia de diversos saberes en esta relación de la violencia escolar, la hacen aparecer como un concepto confuso, lo cual, en palabras de Dubet (1998) es su problema medular, debido a que se incluyen en esta noción conductas y expresiones heterogéneas que la tornan difusa. Examinar los problemas de crueldad, dolor y acoso, especialmente, en el contexto de las relaciones escolares –sin dejar de ser importantes- crea cierta distracción sobre las violencias a las que han sido sometidos niños y jóvenes en Colombia por parte de factores de afectación como la pobreza, la desigualdad o la estigmatización. Se distrae la mirada del ojo observador y esa curaduría determina que la vista se deslice hacia el telón de la violencia escolar, haciendo aparecer en sombras las demás problemáticas.

El análisis realizado permite afirmar que las formas de castigo en la escuela actual, conservan similitudes con las tácticas judiciales de la sociedad disciplinaria. Si bien estas se

han refinado, conservan el pasado común y siguen avanzando en la utilización de los mismos elementos (desterrar, imponer una reparación, marcar y encerrar). La violencia en la escuela, vista como problemática central que pone en riesgo la seguridad escolar, permite el enraizamiento de estas prácticas de castigo. Así, pareciera que la escuela tuviese la potencia de dar respuesta a las dificultades sociales que afectan a la juventud. Lo cierto es que se le está solicitando a las instituciones educativas atender temas críticos, que podrían afectar el desarrollo personal y productivo de los jóvenes, es decir, los temas que afectan su aporte en el sistema económico y social, lo que produce unas transformaciones en la función de la escuela, transformaciones que deben ser objeto de investigaciones tendientes a esclarecer los beneficios de toda ley.

A manera de cierre, parece importante destacar que el problema de la violencia escolar es multifacético lo que no facilita su comprensión, quizás bordearlo lo haría más sencillo, lo importante es tensionar y hacerse conscientes de esas sutiles transformaciones que se están produciendo en la pedagogía a partir del sistema disciplinario establecido en la escuela.

Referencias

- Aguilar-Morales, J.E. (2011). La evaluación educativa. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, (37), 73-87. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064827007.pdf>.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). La violencia escolar: un fenómeno complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>.
- Baumgarten, E., Simmonds, M., Mason-Jones, A. J. (2022). School-based interventions to reduce teacher violence against children: a systematic review. *Child Abuse Review*, 32(4), e2803. <https://doi.org/10.1002/car.2803>.
- Cajiao, F. (1994). Poder y justicia en la escuela colombiana. Fundación FES.
- Cherualath, R. y Tripathi, M. (2015). Secondary school teachers' perception of corporal punishment: A case study in India. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(4), 127-132. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1045821>.

- Congreso de Colombia. (1991). *Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño a adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*. Gobierno de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (marzo 15, 2013). *Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013_ley1620_col.pdf.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123(1), 35–45. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1125>.
- Dupper, D.R. y Montgomery, A.E. (2008). Corporal punishment in U.S. public schools: A continuing challenge for school social workers. *Children & Schools*, 30(4), 243–250. <https://doi.org/10.1093/cs/30.4.243>.
- Foucault, M. (1996a). La vida de los hombres infames. Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1996b). La verdad y las formas jurídicas. Editorial Gedisa.
- Hecker, T., Goessmann, K., Nkuba, M. y Hermenau, K. (2018). Teachers' stress intensifies violent disciplining in Tanzanian secondary schools. *Child Abuse & Neglect*, (76), 173–183. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.019>.
- Jiménez, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (35), 155-188. <https://www.redalyc.org/pdf/1271/127112583005.pdf>.
- Martínez Boom, A. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Alcaldía Mayor de Bogotá. IDEP.
- MEN. (2013). *Ley 1620 de convivencia escolar*. Ministerio de Educación Nacional. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-327397-archivo-pdf>.
- MEN. (2022). *Actualización de Manuales de Convivencia Escolar*. <https://www.educacionbogota.edu.co/>
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. Aique Grupo Editor.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 19-26. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160203.pdf>.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores [Past and Present of Teachers]. In A. Nóvoa (Org.), *Profissao Professor [Job Teacher]* (2nd ed., pp. 13-34). Porto.

- Ocampo, A. y Vercellino, S. (2019). Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.
- ONU. (1989). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. 20 de noviembre de 1989. ONU. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- ONU. (2015). *Los derechos del niño en la Agenda 2030*. <https://violenceagainstchildren.un.org/es/content/los-derechos-del-ni%C3%B1o-en-la-agenda-2030>
- Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O. P., Blandon, A. y Bustamante, R. (1992). La escuela violenta. Fundación FES-Tercer Mundo Editores.
- Rodríguez, P. y Manarelli, M. (2007). Historia de la infancia en América Latina. Universidad Externado.
- Schreiber, M. E. (1999). Time-Outs for Toddlers: Is Our Goal Punishment or Education? *Young Children*, 54(4), 22-25. https://eric.ed.gov/?id=EJ590131.violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_en.pdf?ua
- World Health Organisation (WHO). (2002). World report on violence and health: Summary. Geneva. [Online]. <https://www.who.int/>.
- Wruck, J., Mouriño, J. J. y Stobäus, C. D. (2016). Profession Teacher Is Related to Lifelong (Re)Learning. *Creative Education*, 7(12): 1765-1772. DOI: 10.4236/ce.2016.712180.

Síntesis Curricular



Luz Stella Mosquera Monroy

Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad San Buenaventura de Cali, Colombia. Magíster en Ciencias del Lenguaje de la UNED. Licenciada en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Institución de adscripción: Secretaría de Educación de Cali, Colombia.