

# LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO FENÓMENO SOCIO-JURÍDICO. ESTUDIO DE CASO: ESCUELA TÉCNICA INDUSTRIAL SAN JOSÉ OBRERO (ETI-SJO) FE Y ALEGRÍA – ANTÍMANO (MUNICIPIO LIBERTADOR, DISTRITO CAPITAL, VENEZUELA)<sup>1</sup>

*Carla Serrano Naveda*

Profesora e investigadora del Instituto de Investigaciones Jurídicas Universidad Católica Andrés Bello

## Resumen

Se diseñó una metodología mixta para la exploración de algunas subcategorías del constructo *Convivencia Escolar*, 31 alumnos respondieron una escala tipo Likert y se hicieron entrevistas semi-estructuradas a 6 estudiantes y 8 adultos mediante un muestreo propositivo. Se concluyó que tienen nociones claras y básicas acerca de lo que es la Convivencia Escolar, incluyendo la noción de conflicto. La realización de actividades que favorecen la convivencia se valora como una fortaleza, pero pueden diversificarse. El conocimiento de los Acuerdos de Convivencia, de la normativa relacionada con la materia y la participación estudiantil pueden ser mejorados. La ocasión de participar es reconocida como tal, pero no es aprovechada por aspectos motivacionales y de orden intrapsíquico de los adolescentes. Se confirma que durante la pandemia no es posible hablar Convivencia Escolar, más allá del cumplimiento de responsabilidades académicas.

**Palabras claves:** Convivencia escolar; derechos humanos; niños, niñas, adolescentes; resolución de conflictos; disciplina escolar; participación infantil.

## SCHOOL COHABITATION AS SOCIO-LEGAL PHENOMENON. CASE STUDY: SAN JOSÉ OBRERO INDUSTRIAL TECHNICAL SCHOOL (ETI-SJO) FE Y ALEGRÍA - ANTÍMANO (LIBERTADOR MUNICIPALITY, CAPITAL DISTRICT, VENEZUELA)

## Abstract

A mixed methodology was designed for the exploration of some subcategories of the School Cohabitation idea, 31 students responded to a Likert-type scale survey and semi-structured interviews were conducted with 6 students and 8 adults through propositional sampling. It was concluded that participants have clear and basic notions about what School Cohabitation is, including the notion of conflict. The implementation of activities that favor cohabitation is valued as a strength, but they can be diversified. The information about Cohabitation Agreements and regulations related to the matter, as well as student participation can be improved. Respondants recognized the existence of opportunities for participation that are not exploited due to motivational and intrapsychic factors of adolescents. It is confirmed that during the pandemic it is not possible to talk about School Cohabitation, beyond the fulfillment of academic responsibilities.

**Keywords:** School cohabitation; human rights; boys, girls, adolescents; conflict resolution; school discipline; child participation.

<sup>1</sup> El presente artículo condensa información relevante de un informe de investigación elaborado por la misma autora y que en extenso puede ser consultado en: <https://saber.ucab.edu.ve/xmlui/handle/123456789/19892>

## I. LA COMPLEJIDAD DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO

La literatura especializada coincide en afirmar que la Convivencia Escolar, en adelante CE, se ha venido consolidando como un *campo de estudio*, en cierta medida e inicialmente, vista la creciente preocupación por comprender, mitigar y en lo posible prevenir, el incremento de fenómenos violentos en las escuelas, los cuales entran en contradicción con la razón de ser y la lógica esperada en estos espacios. En el devenir de dicha consolidación, distintos campos del saber se han abocado al tema y han enriquecido la noción de la CE al subrayar aristas y miradas disciplinarias como la psico-social, psico-educativa, socio-jurídica, ética-valorativa y política<sup>1</sup>. Diversos trabajos en el área tienen en común, que se parte del *modo de ser de cada persona* y las *interacciones que se tiene con otros en el ámbito escolar cotidiano* y a su vez, esto da cuenta de una *dinámica de alcance mayor*, pues ni los colegios ni sus miembros están aislados de la sociedad y las culturas que los comprenden.

En la interacción entre el Derecho, la sociedad y el comportamiento social, se hace evidente el vínculo del Derecho con otras Ciencias Sociales, como la Antropología, la Economía, la Política, la Educación y la Historia, con las que puede tener temas comunes de interés y recíprocamente, los estudios socio-jurídicos se aproximan a la utilización de metodologías y enfoques propios de estas disciplinas diversas. Sin dudas, son numerosas y fascinantes de estudiar las relaciones bilaterales entre Derecho y fenómenos sociales como la moral, el arte, la religión, la cultura, el lenguaje, etc.<sup>2</sup>. En este sentido, luce pertinente reconocer y reivindicar como el tema de la CE, con sus múltiples aristas, en especial lo vinculado a la *concepción, producción y difusión de normas aplicables en el colegio*, así como, las posturas de los integrantes de la comunidad educativa frente al acatamiento de las mismas, da cabida a la perspectiva socio-jurídica al examinar el funcionamiento institucional de los colegios, las prácticas de disciplina escolar y las dinámicas que se suscitan en las interacciones rutinarias de todo orden, en las que la tensión entre lo formal y lo informal, lo legal y lo ilegal, lo punitivo y la negociación se

---

<sup>1</sup> Perales, Arias y Bazdresch, *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. (México: ITESO, 2014).

<sup>2</sup> Fix-Fierro, Padrón y Pozas, *Manual de sociología del derecho: dieciséis lecciones introductorias*. (México: Fondo de Cultura Económica, 2018).

**Carla Serrano Naveda**

encuentran a la orden del día. Nótese que, la noción de *cultura jurídica* puede entenderse en cuatro variantes: cultura de la legalidad, cultura del incumplimiento, justicia procesal y conciencia jurídica<sup>3</sup>.

En una recopilación de estudios sobre CE en Latinoamérica<sup>4</sup>, se observó que las temáticas sobre aspectos relacionados con la CE giraron en torno a: violencia escolar, regulaciones, habilidades, conflictos, comunicación-clima, “bullying” y diversidad. Quedando claro que, más allá de la *violencia escolar* ha revestido muchísimo interés adentrarse en todo lo relacionado con las *normas y su cumplimiento*, las cuales se expresan en los llamados reglamentos o acuerdos de convivencia, como se les denomina en la actualidad en Venezuela y las transgresiones que más frecuentemente se cometen; a fin de explorar, las conductas disruptivas ante las normas y la construcción democrática o no de las mismas. Otra serie de investigaciones se han fijado más en el desarrollo de *habilidades* promotoras de CE, develando aspectos implícitos en cuanto a competencias socioemocionales y relacionales, que muchas veces no suelen ser tan trabajadas en los colegios como las competencias cognitivas. De los insalvables *conflictos* en las relaciones humanas interesa cómo gestionarlos, cómo forjar vínculos y por ello, algunos trabajos plantean la mediación y la conciliación como herramientas útiles. La *comunicación* y el *clima* que se genera en los colegios es otro aspecto al que se le puede dedicar atención en su conexión con el tema de la CE, así como, lo relativo a la *diversidad*, su percepción y vivencias institucionales, en los sujetos que hacen vida en el espacio escolar, dada su incidencia en la garantía de derechos a todas las personas en este ámbito.

Por su parte, otros estudios compilados sobre la medición de la CE tanto en México como en Iberoamérica<sup>5</sup>, surgen de diferentes áreas de análisis como: la educación inclusiva, la gestión escolar, la educación para la paz y el manejo de conflictos, la educación democrática y la participación ciudadana, la educación moral y ética, etc. De manera que, en la agrupación que presentan estos autores se destacan seis categorías de análisis: 1) descriptores de convivencia, 2) clima escolar / clima de aula, 3) respeto a las normas, 4) manejo de conflictos, 5) factores de convivencia asociados al aprendizaje y 6)

---

<sup>3</sup> Fix-Fierro, *Manual...*

<sup>4</sup> Díaz & Sime «Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica» *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49 (2016): 125-145.

<sup>5</sup> Perales, *Desarrollo...*

**Carla Serrano Naveda**

estrategias de convivencia. Dependiendo de las necesidades a atender, la noción de CE puede significar y abarcar un amplio espectro que puede ir desde las conductas apegadas a las normas, las interacciones positivas entre maestros y alumnos, el desarrollo socio-afectivo, hasta la participación en la vida escolar, entre otros asuntos<sup>6</sup>. Tienen en común todos estos trabajos, que la mayoría de los estudios sobre CE son ubicables en simultáneas categorías y difícilmente pertenecen a una sola.

Consideran las autoras de otro estudio hecho en Colombia (en un colegio público y uno privado), que la CE puede comprenderse como un dispositivo de construcción colectiva, participativa y democrática donde se promueven intercambios, estrategias pedagógicas y relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa que a la vez crean y recrean pautas de relación intersubjetiva, significados, símbolos, códigos, concepciones y posturas frente al acontecer educativo, que respaldan la posibilidad de abordarla, agenciarla y significarla como oportunidad de aprendizaje<sup>7</sup>.

Como se indica en el prólogo del libro *Gestión y liderazgo en el ámbito de la CE*<sup>8</sup>, la clave está en el prefijo “co” que viene del latín *cum* y significa unión, compañía. “Los otros” están presentes en distintas acciones humanas pero la intensidad es y puede ser variable en cada caso. Compartir, por ejemplo, supone dejar participar a otros en lo que es de uno. *Convivir* es más que compartir, co-existir o co-habitar, convivir va más en la línea del *bienvivir*, el *vivir en armonía con otros*. Para lograr esa armonía, resultan claves el conversar, el cooperar y el comprometerse. Conversar con el objetivo de estar bien juntos, asumiendo una actitud más relajada. No se trata de convencer ni de persuadir, sino intercambiar puntos de vista. Cooperar implica aliarse para llevar a cabo una tarea conjunta hacia un fin común. Comprometerse tiene que ver con una obligación que se ha contraído con el otro, una promesa que obliga a ayudar si fuese necesario. De modo que, según estos autores se promueven *contextos convivenciales* en la medida que los actores y factores que intervienen en las interacciones promuevan un talante conversacional, cooperativo y comprometido. Se deben sopesar las demandas e incidentes a enfrentar, la

---

<sup>6</sup> Perales, *Desarrollo...*

<sup>7</sup> Peña, Sánchez, Ramírez y Menjura «La Convivencia en la Escuela. Entre el deber ser y la realidad» *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (2017): 13 (1), 129-152.

<sup>8</sup> Nail Kröyer y Monereo, *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar* (Santiago de Chile: RIL editores, 2018).

**Carla Serrano Naveda**

capacidad de los liderazgos que las gestionan, las relaciones personales y sentimentales entre los involucrados y las políticas institucionales existentes, que pueden favorecer o limitar determinadas acciones y recursos.

Con base en los hallazgos de otra investigación, se considera pertinente destacar que en toda institución donde se promueva y reivindique una CE enmarcada en una lógica democrática, la relevancia que adquiere la participación en general y de niñas, niños y adolescentes (NNA) en particular, radica en su efecto regulador de las relaciones de poder, ya que constituye, a la vez, un mecanismo para el ejercicio de la ciudadanía. Descentralizar el poder sin perder la gobernabilidad de las instituciones escolares no es tarea fácil, puesto que requiere superar una serie de obstáculos, tales como las estructuras con jerarquías verticales, el reconocimiento de la condición política de los estudiantes, el replanteamiento de los escenarios de participación, la creación de espacios de deliberación y la credibilidad en las capacidades de los jóvenes para el ejercicio del poder<sup>9</sup>.

Se cierra esta sección, a modo de introducción en el tema, subrayando que la escuela complementaba antes lo que otras esferas y otros ámbitos de socialización también hacían. Las normas de convivencia se aprendían en muchos sitios de una forma acumulativa, piénsese, en la noción de familia tradicional que se suele tener de referencia; ahora, exagerando, se diría que la escuela se ha ido quedando sola en esa labor. La falta de expectativas, ese ver a la escuela, por parte de muchos alumnos, como un lugar de aparcamiento forzoso más que como una palanca de realización posterior, acaba concentrando tensiones sin fin<sup>10</sup>.

## **II. DECISIONES TOMADAS PARA LLEVAR ADELANTE EL ESTUDIO DE CASO EN LA ETI-SJO**

---

<sup>9</sup> Delgado Salazar y Lara Salcedo «De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas» *UNIV. PSYCHOL.* V. 7, N° 3 (2008): 673-690.

<sup>10</sup> Subirats y Alegre «Convivencia social y convivencia escolar» *Cuadernos de Pedagogía. Monográfico N°359* (2006): 12-16.

**Carla Serrano Naveda**

La investigación que se presenta, se llevó a cabo en un centro educativo ubicado en la parroquia Antímano del municipio Libertador, Distrito Capital-Venezuela, perteneciente al movimiento de educación popular Fe y Alegría llamado *Escuela Técnica Industrial San José Obrero (ETI-SJO)*<sup>11</sup>, y se enfocó en explorar las percepciones de estudiantes y adultos, sobre algunas *subcategorías* del constructo CE, a través de una metodología mixta (cualitativa-cuantitativa), a saber: 1) las normas, su construcción, difusión y acatamiento; 2) actividades para promover CE; 3) estilo de comunicación predominante; 4) resolución de conflictos, procedimientos y sanciones y en especial, 6) lo relativo a cómo se concibe, promueve y practica la participación infantil, en este caso estudiantil, como elemento clave en la CE desde un enfoque de Derechos Humanos (DDHH) de NNA.

Un estudio de caso no permite hacer ningún tipo de comparación más allá de la propia escuela objeto de estudio con respecto a sí misma, pero ofrece la oportunidad de alcanzar un mayor nivel de profundidad en la temática explorada y ante la situación de cuarentena, por la emergencia sanitaria sobrevenida a causa de la pandemia por Covid-19, que forzó a hacer ajustes en el diseño original de la investigación, permitió explorar la percepción con respecto a los cambios y/o dificultades surgidas en la CE, con ocasión de la implementación de una modalidad de educación virtual a distancia.

De la población estudiantil total del liceo para el período 2019-2020 que constaba de unos 400 estudiantes, se convocó de forma aleatoria a una muestra de 40 de ellos, pero, efectivamente, el día del trabajo de campo *31 alumnos* respondieron un instrumento objetivo -ad hoc- que permitiera observar, la percepción acerca de la situación de CE. En este caso se intentó respetar la equidad de miembros seleccionados por el curso y género al que pertenecen. Adicionalmente, con la intención de obtener una perspectiva lo más completa posible acerca de la situación de CE percibida, a partir de sus voces y opiniones, se llevó a cabo un muestreo propositivo o intencional de *seis (6) estudiantes*, entre 15 y

---

<sup>11</sup> La ETI-SJO formó parte del proyecto *Construcción de Convivencia Democrática en Centros Educativos*, que se llevó a cabo a través de la alianza entre Fundación Centro Gumilla y la Federación Internacional de Fe y Alegría Entreculturas (España), el cual fue concebido con enfoque de investigación-acción y entre 2013-2016, se ejecutó la primera etapa del proyecto. Las inquietudes que impulsaron llevar adelante la presente investigación nacen del contacto con este proyecto, desde aquellos años se forjó el vínculo profesional con integrantes de la ETI-SJO y con el tema de la CE, uno de sus cuatro componentes fundamentales.

**Carla Serrano Naveda**

17 años de edad, con el fin de realizar con ellos una entrevista personal semi-estructurada. Tal y como lo propone la teoría metodológica, el muestreo propositivo o intencional obedeció a la necesidad de acceder a la información que estos estudiantes en particular podían ofrecer como informantes en razón de su experiencia<sup>12</sup>. De igual modo, a través de otro muestreo propositivo, se entrevistó a *ocho (8) adultos* miembros del liceo, con edades entre 35 y 61 años, los cuales ocupaban diferentes cargos: cuatro del equipo directivo, tres docentes de aula y un representante del personal administrativo; los participantes fueron mayoritariamente mujeres (63% de esta muestra), la mitad con una antigüedad en la institución entre 5 y 10 años y la otra mitad con más de 10 años de servicio. La coyuntura por la pandemia por Covid-19, reforzó la decisión de descartar entrevistas a madres, padres y miembros de la comunidad vinculados al colegio, sin dudas, sus aportes también son relevantes en el estudio de la CE pero en esta oportunidad no fueron contemplados.

La *Escala de Convivencia Escolar (ECE)* diseñada para la presente investigación, tipo Likert, constó de 3 partes: la primera contiene 59 afirmaciones acerca de situaciones relacionadas con la convivencia dentro de la escuela; la segunda explora agentes, situaciones y lugares de conflicto frecuente en el ámbito de la escuela y la tercera presenta algunas preguntas abiertas que podían ser respondidas con entera libertad de redacción. Por su parte, los guiones de entrevista personal semi-estructurada diseñados, siguieron la estructura ideada para la escala ECE, pero agregando algunas preguntas finales orientadas a explorar las posibles variaciones y/o dificultades surgidas con respecto a la CE, en razón de la aparición en escena de la pandemia por Covid-19 y el respectivo confinamiento.

Resulta importante señalar que la aplicación de la escala objetiva se llevó a cabo en la ETI-SJO el jueves 12 de marzo de 2020, justo antes de la declaratoria de cuarentena –momento en el que se empezaba a desarrollar el trabajo de campo–, pero las entrevistas personales tuvieron que realizarse vía telefónica y se concretaron en agosto, una vez culminó el desafío de afrontar de manera intempestiva, el cierre del año escolar vía remota.

---

<sup>12</sup> Kerlinger y Lee, *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. (México: McGrawHill, 2002).

**Carla Serrano Naveda**

Se cierra esta sección enfatizando que, esta investigación se efectuó en el marco de la *emergencia humanitaria compleja* (EHC) que atraviesa Venezuela, de manera progresiva desde el 2015, a la cual se le sumó la crisis por la pandemia en 2020. El posicionamiento de este término en la agenda pública, debe mucho a la documentación y activismo de organizaciones de la sociedad civil y en esta línea, se destaca el *Manual sobre el Derecho a la Protección Internacional en Crisis Mayores*, elaborado con el objetivo de apoyar las exigencias de protección internacional ante la afectación a los derechos humanos en este tipo de crisis, gestadas en una multiplicidad de factores de origen político<sup>13</sup>.

### **III. LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO ELEMENTO CLAVE DE UN PROCESO EDUCATIVO CON ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS**

Desde que entró en vigencia la Convención Sobre los Derechos del Niño (CSDN) hace ya más 30 años<sup>14</sup>, la *participación de NNA*, en función de sus capacidades y en los asuntos de su interés, sigue siendo un tema que genera muchísimo interés, controversia y sigue representando un enorme desafío. Que los NNA opinen, participen, incidan en la toma de decisiones y se ejerciten progresivamente como ciudadanos, si se quiere es el núcleo de la transformación estructural que encierra el movimiento mundial a favor de los *NNA como sujetos de derechos*; ya que en contraste con la herencia recibida de muchos siglos, en donde los “*menores*” eran vistos como *objetos de tutela* y producto residual de la categoría infancia, por efecto de la marginalidad social<sup>15</sup>, la Convención y la Doctrina de la Protección Integral (DPI)<sup>16</sup> plantean una suerte de re-ordenamiento de

---

<sup>13</sup> Civilis DDHH, Acceso a la Justicia, CDH-UNIMET y CDH-UCAB. «CIVILIS Derechos Humanos» abril de 2019. <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/Manual-Derecho-a-la-Protecci%C3%B3n-Internacional-en-Crisis-Mayores-20191.pdf> (último acceso: 14 de septiembre de 2020).

<sup>14</sup> Asamblea General ONU. «Convención Sobre los Derechos del Niño» Resolución 44/25, 20-11-1989.

<sup>15</sup> García Méndez, Emilio «Legislaciones Infanto-juveniles en América Latina: Modelos y tendencias» En Derechos del Niño. Textos básicos. UNICEF Venezuela. (Caracas, 1996: 58-71).

<sup>16</sup> Antes de la CSDN las legislaciones en materia de infancia y adolescencia estaban desarrolladas bajo la doctrina de la *Situación Irregular* y se conocían como leyes de menores, después de la Convención las nuevas leyes se enmarcan en la *Doctrina de la Protección Integral*, la cual se encuentra constituida por una serie de instrumentos internacionales de DDHH.



**Carla Serrano Naveda**

las relaciones entre los menores de edad y los adultos con quienes interactúan a diario<sup>17</sup>. En otras palabras, el pleno y genuino ejercicio del derecho a la participación infantil supone desafíos a las familias, comunidades, escuelas y a las distintas autoridades, de ámbitos privados y públicos, herederas de una tradición en donde se solían ejercer *derechos absolutos sobre los NNA* sin límites de ningún tipo<sup>18</sup> y sin tomar en cuenta sus puntos de vista, como directamente interesados o involucrados en determinadas situaciones.

En la Observación General N°12 del Comité de los Derechos del Niño dedicada al derecho de los NNA a ser escuchados se señala “...al artículo 12 como uno de los cuatro principios generales de la Convención (...) no solo establece un derecho en sí mismo, sino que también debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos...”<sup>19</sup>. Así como, se puntualiza que la participación de NNA no se reduce a un “acto momentáneo, sino [que es] el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños”<sup>20</sup>. Sin fluidos, regulares y respetuosos procesos de toma de opinión infantil, resultan impensables verdaderos procesos de participación que llenen de contenido las altas aspiraciones de la vida democrática, en cualquier sociedad.

La clásica referencia a la Escalera de Participación Infantil<sup>21</sup>, sigue siendo pertinente, ya que nos invita a trascender los niveles conocidos de participación “manipulada”, “decorativa” y “simbólica”, por tratarse de casos de falsa participación de NNA, en donde su acción ni es consciente ni responde a sus genuinos intereses y de lo que en realidad se trata es de causar una “apariencia” de participación. Por su parte, Trilla y Novella, quienes han escrito sobre formación de ciudadanía en NNA advierten que una

---

<sup>17</sup> Cillero «El Interés Superior del Niño en el marco de la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño» En *Infancia, Ley y Democracia*, de García Méndez y Beloff (compiladores), (Bogotá-Buenos Aires: Temis-Ed. DePalma, 1998).

<sup>18</sup> Ídem.

<sup>19</sup> Comité de Derechos del Niño. «Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los DDHH» 2009.

[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f12&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f12&Lang=en) (último acceso: 14 de febrero de 2020).

<sup>20</sup> Ídem.

<sup>21</sup> Hart, R. «UNICEF» 1992. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf) (último acceso: 9 de noviembre de 2019).

**Carla Serrano Naveda**

de las dificultades en torno al ejercicio y vigencia de este derecho radica en que la *participación* puede ser entendida y asumida de muchas maneras (en política, sociología, pedagogía, filosofía...) y hasta puede ser manipulada en función de diversos intereses: "...es hoy un término prestigiado, se puede hacer con él muchísima demagogia y retórica vacía. Bajo la coartada de la participación y mediante formas sólo aparentes o incluso perversas de la misma, se producen procesos realmente dirigistas y hasta autocráticos"<sup>22</sup>. Ambos autores, proponen su tipología de participación infantil, advirtiendo que se trata de cuatro maneras de participar cualitativa y fenomenológicamente distintas, las cuales se pueden solapar y eso no significa que cualquier proceso ubicado en una manera determinada suponga, necesariamente, mayor participación que otro situado en el tipo anterior y, el hecho de que un tipo de participación sea menos complejo o intenso que otro, no significa que aquel deba ser considerado como despreciable. Acotan además, que la manipulación, la instrumentalización ornamental, el directivismo enmascarado, la demagogia, pueden darse tanto en la *participación simple* como en la *consultiva*, la *proyectiva* o, incluso, en la *metaparticipación*<sup>23</sup>.

Harry Shier reconociendo el diálogo y la deuda con la influyente escalera de Hart, propone una secuencia ordenada de 15 preguntas que se constituyen en una herramienta utilizable para individuos y organizaciones que trabajan con NNA. El modelo que presenta está basado en cinco niveles de participación<sup>24</sup>: 1. *Se escuchan a los niños/as*, 2. *Se apoyan a los niños/as para que expresen sus opiniones*, 3. *Se toman en cuenta las opiniones de los niños/as*, 4. *Los niños/as se involucran en procesos de toma de decisiones* y 5. *Los niños/as comparten el poder y responsabilidad para la toma de decisiones*. Agregando el autor que en cada nivel de participación, individuos y organizaciones pueden tener grados diferentes de compromiso con el proceso de empoderamiento. De manera que, identifica tres etapas de compromiso a cada nivel: a) las aperturas tienen que ver con un cierto compromiso personal o una declaración de intención de trabajar en cierta manera; b) las oportunidades cuando se goza de recursos,

---

<sup>22</sup> Trilla y Novella, «Educación y participación social de la infancia» *Revista Iberoamericana de Educación*, (2001).

<sup>23</sup> Trilla y Novella, «Educación y participación social de la infancia».

<sup>24</sup> Shier «Los caminos hacia la participación: aperturas, oportunidades y obligaciones. Un nuevo modelo para enriquecer la participación de la niñez en la toma de decisiones», *Children & Society Vol. 5*, (2001): 107-117.

**Carla Serrano Naveda**

capacidades, conocimientos, nuevas metodologías que permitan llevar a la práctica niveles de participación infantil y c) las obligaciones cuando ya es política de la organización o del proyecto que todo el personal funcione con un nivel específico de participación infantil<sup>25</sup>.

Ahora bien, sobre *participación en el ámbito educativo*, se comparte la premisa de que sin la contribución activa de NNA al proceso educativo, la educación sería algo simplemente imposible, cuya praxis obviamente no está exenta de complicaciones y riesgos, pues se lidia con seres humanos y no con objetos inanimados. La modalidad de participación «democrática» supone que, NNA junto con el profesorado, padres, representantes y demás miembros del plantel educativo, tienen voz real, distribución del poder, en la toma de decisiones colectivas sobre lo que sucede en el centro escolar y afecta sus integrantes<sup>26</sup>. El rol de las emociones en los estilos de participación (subordinada o proactiva) es clave, ya que el modo en que nos situamos ante el mundo cambia radicalmente según se vea como algo acabado que heredamos o como algo abierto, que tal vez podamos transformar y nos pueda transformar. Ideal sería, concebir a la escuela como un lugar donde las generaciones se encuentran y la generación actual proporciona espacio y tiempo para que la nueva explore el mundo y se explore en relación con el mundo<sup>27</sup>.

En resumen, la presente investigación comparte el criterio de que una de las funciones primordiales de la educación es preparar a las personas para la vida social, para la convivencia basada en valores fundamentales como la justicia, la solidaridad, el respeto y la consideración a otras personas, en fin, la dignidad de todos los seres humanos. Son compatibles los más avanzados enfoques pedagógicos con la Doctrina de los Derechos Humanos y prueba de ello lo ejemplifican, entre otros, los contenidos del artículo 29 de la CSDN<sup>28</sup>, pieza clave de la DPI, la cual promueve una preparación de los NNA para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz,

---

<sup>25</sup> Ídem.

<sup>26</sup> Biesta y Boqué, «¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela?», *Participación Educativa*, Vol 5, N° 8, (2018): 31-41.

<sup>27</sup> Ídem.

<sup>28</sup> En este artículo se señala, entre otros aspectos, que los Estados Partes convienen que la educación de los NNA está encaminada a desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidades hasta el máximo de sus posibilidades, inculcar a los NNA respeto a los DDHH, a sus padres y a prepararlos para asumir una vida responsable en una sociedad libre.

**Carla Serrano Naveda**

tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos y personas<sup>29</sup>. Apropiarse de la doctrina de los DDHH reconocidos a todos los NNA sin discriminación alguna y practicarla en colegios es una oportunidad para impulsar una transformación profunda de la educación, para superar visiones tradicionales, autoritarias y de la enseñanza punitiva y avanzar hacia modelos educativos centrados en los intereses y realidades de vida de los participantes, habilitándoles para una convivencia justa y democrática en escuelas, familias y comunidades<sup>30</sup>.

La visión que encierra la CSDN sobre los NNA como *sujetos de derechos* se desmarca por completo de la trayectoria seguida durante siglos, en la que los NNA eran simples *objetos de tutela* por parte de un mundo dominado por personas adultas, en el que prácticamente no había límites para relacionarse con los NNA y la discrecionalidad era casi absoluta al momento de tomar decisiones, tanto por parte de padres como por parte de representantes del Estado<sup>31</sup>. En este sentido, los muy conocidos principios de la DPI: NNA como sujetos de derechos, Igualdad y no discriminación, Prioridad absoluta, Interés superior del niño y Corresponsabilidad familias-Estado-sociedad, pueden ser leídos, aplicados e interpretados en el ámbito educativo, confirmando la premisa de que es posible una experiencia educativa como práctica de DDHH. Nótese que muchísimos pedagogos han hecho planteamientos de avanzada, antes de la aprobación de la CSDN en 1989 y sus aportes han contribuido a la materialización de los principios antes citados, pues hace mucho que se abona el terreno, pese a las resistencias, para considerar a los NNA como actores sociales, relacionados con su medio y comunidad. Si en alguna disciplina hay antecedentes para comprender los principios de la Protección Integral es en la Educación y no pueden pensarse que los mismos “cayeron del cielo”<sup>32</sup>.

#### **IV. LA DISCIPLINA ESCOLAR EN VENEZUELA: VACÍOS LEGALES EN SU IMPLEMENTACIÓN**

---

<sup>29</sup> Perdomo, «La Educación como práctica de los Derechos Humanos», *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. XXVI, (2012): 43-59.

<sup>30</sup> Ídem.

<sup>31</sup> Morais, *Introducción a la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*. (Caracas: Publicaciones UCAB, 2000).

<sup>32</sup> Pereira, «Teorías pedagógicas y la LOPNA». En *VIII Jornadas de la LOPNA. Reconciliación de los Educadores con la Ley*, Morais y Cornieles (Coordinadores), (Caracas: Publicaciones UCAB, 2009), 93-116.

**Carla Serrano Naveda**

Como se desprende de lo hasta ahora planteado, las normas, los reglamentos, los procedimientos, las faltas, las sanciones correspondientes y su efectividad o no, constituyen una indiscutible dimensión de interés en materia de CE, en medio de su complejidad como objeto de estudio<sup>33</sup>. Es impensable e inviable que una comunidad educativa y todos sus integrantes, puedan soslayar el tener que dictar y cumplir pautas de conducta en sus interacciones cotidianas y a la vez, funcionar mínimamente.

En el caso de Venezuela, se ha documentado suficiente el cambio de paradigma de la Situación Irregular a la Protección Integral de NNA<sup>34</sup>, el cual supuso la adecuación de la legislación interna a la CSDN en un proceso que no fue sencillo ni rápido, hasta que finalmente se promulgara la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente, conocida como LOPNA<sup>35</sup>, finalizando el segundo mandato presidencial del Dr. Rafael Caldera<sup>36</sup>. La LOPNA entró en vigencia el 1° de abril del año 2000 y a partir de entonces se afrontaron una serie de desafíos y lógicamente, la materia *Disciplina escolar* no fue una excepción. Se inicia la puesta en práctica de dos sistemas diferenciados, uno para NNA víctimas de violaciones a sus derechos y otro para adolescentes como presuntos responsables de hechos punibles<sup>37</sup>. En simultáneo, debe referirse que la Ley Orgánica de Educación (LOE) fue reformada y de una ley de los años 80 sintonizada con la Doctrina de la Situación Irregular se pasó a una LOE en el año 2009 que aspiraba, entre otras razones políticas de fondo, a estar más cónsona con las premisas de la nueva DPI. El propósito de esta mención es traer a colación lo referido, estrictamente a la Disciplina Escolar, por su vinculación con el enfoque asumido en este estudio sobre CE.

En líneas gruesas, se puede sostener que la Ley Orgánica de Educación de 1980<sup>38</sup> contemplaba de manera *expresa* y *taxativa* los hechos que se consideraban *faltas graves*;

---

<sup>33</sup> (Díaz, 2016; Perales, 2014).

<sup>34</sup> Para profundizar en este punto se reitera la relevancia del texto introductorio a la LOPNA (1998) coordinado por la Dra. Morais (2000), así como, la colección completa de libros publicados en el marco de las jornadas anuales de reflexión que se llevaron a cabo en la UCAB, sobre este tema.

<sup>35</sup> Congreso de la República de Venezuela. *Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*. Caracas: Gaceta Oficial N° 5266, 2 de octubre de 1998.

<sup>36</sup> Serrano, C. «LOPNA. Breve historia de un proceso.» En *Introducción a la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*, de María G. Morais, (Caracas: Publicaciones UCAB, 2000), 27-37.

<sup>37</sup> Actualmente dichos sistemas se denominan: Sistema Rector Nacional para la Protección Integral de NNA (Título III de la ley) y Sistema Penal de Responsabilidad de los y las Adolescentes (Título V).

<sup>38</sup> Congreso de la República de Venezuela. *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Gaceta Oficial N° 2.635, 28 de julio de 1980.

**Carla Serrano Naveda**

establecía, también de manera taxativa y expresa las *sanciones* para estos hechos y las *personas legitimadas* para la imposición de estas sanciones, además, contemplaba la penalización por reincidencia (ver artículos 123, 124, 125 de dicha ley). Por su parte, la LOPNA que entró en vigencia en el año 2000 ha sido reformada dos veces, primero, con énfasis en materia de protección<sup>39</sup>, segundo, con énfasis en materia penal de adolescentes<sup>40</sup>. Aunque en ninguno de ambos procesos, se afectó la redacción del artículo 57 (Disciplina escolar acorde con derechos y garantías a NNA), resulta clave mencionarlo, para ubicarse en la dinámica de frecuentes cambios legislativos, que con el pasar del tiempo se ha evidenciado que no han servido para fortalecer las instituciones de la ley ni la garantía de derechos a NNA. Todo esto implica que, durante un tiempo coincidieron una LOE de 1980, con una LOPNA promulgada en 1998 y luego, con una LOPNNA reformada en el 2007; hasta que se deroga la LOE de 1980, su Reglamento General y el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, quedando vigentes algunos contenidos en los que no se contradigan con la nueva LOE de 2009<sup>41</sup>.

En el año 2003 el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) por medio de la Oficina de Enlace con el Consejo Nacional de Derechos de NNA (CNDNNA), comienzan a difundir en todo el territorio nacional el programa de *CE y Comunitaria* cuyo principal objetivo fue propiciar en el ámbito educativo la reflexión sobre la cultura de la convivencia como factor fundamental para la solución de los conflictos en el ámbito escolar y su entorno. A partir de ese momento, se exige a todos los colegios que desarrollen sus respectivos manuales de convivencia ajustados a los principios de la DPI y se estableció que los Consejos Municipales de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (CMDNNA)<sup>42</sup> los revisaran y aprobaran antes de ser avalados por el MPPE.

Según plantea CECODAP en una publicación hecha con apoyo de UNICEF Venezuela, el MPPE instó a las instituciones educativas a la elaboración de manuales de

---

<sup>39</sup> Asamblea Nacional. *Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente*. Caracas: Gaceta Oficial N° 5859 Extraordinario, 10 de diciembre de 2007.

<sup>40</sup> —. *Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*. Caracas: Gaceta Oficial N° 6185 Extraordinario, 8 de junio de 2015.

<sup>41</sup> Asamblea Nacional. *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Gaceta Oficial N° 5.929, 13 de agosto de 2009.

<sup>42</sup> Ver en la LOPNNA los artículos 147 a 150, allí se detallan atribuciones de estos órganos administrativos, los cuales tienen como finalidad garantizar derechos colectivos y difusos de NNA a nivel municipal.

**Carla Serrano Naveda**

convivencia en sustitución de los reglamentos internos que utilizaban, pero sin ofrecer documentos oficiales que expliquen los fundamentos legales y las pautas para distinguir un reglamento interno de un manual de convivencia<sup>43</sup>. De hecho, tanto en la Convención (Artículo 28.2) como en la LOPNNA (Artículo 57) no se consagra la figura de los "manuales de convivencia" y lo que se enfatiza es que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana de NNA.

Cuando es derogada la LOE de 1980 por la del 2009, cambian las *reglas de juego* porque se eliminaron varios artículos, el 123 que tipificaba las faltas graves, el 124 que establecía las sanciones para las faltas graves, el 128 que establecía el aumento de la sanción en caso de reincidencia. Para las sanciones a las faltas de disciplina se establecen *medidas alternativas de resolución de conflictos (MARC)*, producto de la *mediación y conciliación* que adopten los integrantes de la comunidad educativa, resguardando siempre el derecho a la Educación. Se suprimió el retiro o la expulsión como opción y las sanciones serían establecidas por la Comunidad Educativa. Con posterioridad, en el 2012 el MPPE produce la Resolución 058<sup>44</sup>, mediante la cual se establece la normativa y procedimiento para el funcionamiento de los Consejos Educativos, varios de los análisis hechos advirtieron que, distintos aspectos sin ser violatorios del derecho a la Educación, abrían espacios para su politización.

Realizada esta suerte de cronología, queda claro que desde el 2009 están vigentes dos leyes orgánicas (LOE y LOPNNA) en las que hay discrepancias en cuanto a cómo resolver casos de *Disciplina Escolar*. Esa fue la razón de peso por la que en 2011, ocho organizaciones de la sociedad civil<sup>45</sup> presentaron una solicitud de *Opinión jurídica a la Consultoría jurídica del MPPE*, a fin de que se despejaran dudas en 18 aspectos, sobre la Disposición Transitoria Primera, numeral 10º de la LOE (2009). Para el año 2013, la Opinión jurídica no había sido respondida y se consignó nuevamente ante la instancia competente. A la fecha, se han presentado muchos casos en la realidad y cada centro

---

<sup>43</sup> Saraiba, A. y Trapani, C. «UNICEF Venezuela.» 2009. <https://www.unicef.org/venezuela/media/736/file/%C2%BFC%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20un%20reglamento%20Disciplinario%20Escolar?.pdf> (último acceso: 19 de septiembre de 2020).

<sup>44</sup> Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Resolución 058 Consejos Educativos*. Caracas: Gaceta Oficial 397.068, 16 de Octubre de 2012.

<sup>45</sup> Cecodap, Fundación Luz y Vida, Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, Dirección Nacional de Fe y Alegría, Observatorio Venezolano de Violencia Escolar, Cátedra de Prevención de Violencia en la Escolaridad, Fundación TAAP y Centro Gumilla (CECODAP et al. 2011).

**Carla Serrano Naveda**

educativo en la medida de sus posibilidades ha intentado compensar, con mayor o menor éxito, los vacíos dejados por un desarrollo normativo deficiente, en el que no se dan orientaciones ni lineamientos oficiales claros sobre cómo proceder en Disciplina Escolar.

En el caso de algunos Consejos Municipales de Derechos de NNA conocidos, por ejemplo, el de Chacao en el estado Miranda, en aras de cumplir con sus atribuciones, promovieron una visión integradora en los procedimientos de Disciplina Escolar, aplicando preferiblemente la visión de la LOE 2009 de corregir faltas utilizando MARC y aplicando la LOPNNA cuando sea indispensable, imponiendo sanciones por parte de una autoridad competente, en observancia del artículo 57 de dicha ley. En pocas palabras, se puede afirmar que lo sustancial es que ninguna institución educativa aplique un reglamento interno *represivo*<sup>46</sup> cuyas disposiciones violen o amenacen los derechos de los miembros de la comunidad educativa, lo cual evidentemente afectaría la CE.

Tanto la CSDN como la LOPNNA concuerdan en que, la educación de NNA está encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades mentales y físicas hasta el máximo de sus posibilidades. En virtud de estos preceptos es posible observar que tanto la CE, como los acuerdos o reglamentos que versen sobre ella, entrarían en juego para compatibilizar de manera armónica aspectos relacionados con la disciplina, en combinación con el desarrollo integral de la personalidad de cada NNA, en el proceso de su educación. Por ello, el artículo 55 de la LOPNNA reconoce el derecho de *participación activa de NNA en el proceso educativo*, en el cual están involucrados de manera directa.

La casuística en el tema de la CE puede ser inagotable y su abordaje se encuentra muy correlacionado con el nivel de operatividad del Sistema de Protección de NNA de la localidad o municipio de que se trate y de los vínculos de trabajo que se hayan forjado, entre las distintas instituciones educativas y los integrantes de dicho sistema. En ese sentido, no se descarta que dependiendo de los hechos específicos que se estén dilucidando en una situación concreta, pudiera requerirse y ser idónea la intervención de

---

<sup>46</sup> Sobre los elementos de un reglamento escolar acorde con derechos y garantías de NNA ver: (Saraiba 2009).



**Carla Serrano Naveda**

otros órganos del Sistema de Protección como los Consejos de Protección de NNA<sup>47</sup> o las Defensorías de NNA<sup>48</sup>, servicios que están habilitados para orientar y mediar en ciertos conflictos, que no hayan escalado en los niveles de violencia. Incluso, si en una determinada situación ocurrida dentro de la institución educativa o entre algunos de sus miembros, con impacto en la CE, se advierte la comisión de un hecho punible y la presunta responsabilidad penal de uno o varios adolescentes, sería ineludible que las autoridades del colegio establezcan contacto con integrantes del Sistema Penal Adolescente, tales como el Ministerio Público y los órganos auxiliares de investigación, para proceder en el caso.

Sobre el estudio de caso hecho en la ETI-SJO, se observa que se encuentran al día con los *Acuerdos de CE y Comunitaria*, aprobados ante las autoridades correspondientes en mayo de 2019 y para el momento de la cuarentena decretada por Covid-19 en marzo 2020, se encontraban en el proceso de adecuarse a la “*Instrucción Ministerial sobre Acuerdos de Paz, CE y Comunitaria*” de septiembre 2019. La ETI-SJO como todos los centros educativos, reciben una suerte de plantilla o formato en el que se ofrecen los lineamientos generales de la estructura a seguir. En la praxis cada colegio, va complementando dicho formato con los contenidos requeridos, que garanticen serán aprobados. Los *Acuerdos de CE y Comunitaria* vigentes en la ETI-SJO, durante el trabajo de campo de esta investigación, estaban contenidos en un documento de 116 páginas.

## **V. ANÁLISIS DE RESULTADOS: PERCEPCIÓN DE LOS ADULTOS CON RESPECTO A LA SITUACIÓN DE LA CE EN LA ETI-SJO**

Los ocho adultos entrevistados, en principio, definieron la CE desde sus experiencias, como el fenómeno que implica las interacciones cotidianas que se dan en espacios y tiempos determinados, si se compara con la literatura, se aprecia que tienen claridad sobre lo esencial pero otros elementos del constructo no son aludidos, salvo en función de las repreguntas, cuando emergieron referencias a los conflictos, las normas, la comunicación como ingredientes también inherentes a la CE. No obstante, dimensiones

---

<sup>47</sup> Órganos administrativos encargados de asegurar la protección en caso de amenaza o violación de los derechos y garantías de uno o varios NNA individualmente considerados, ver artículos 158 a 168 de la LOPNNA.

<sup>48</sup> Ver artículos 201 a 213 de la LOPNNA.

**Carla Serrano Naveda**

como inclusión de la diversidad, habilidades y competencias socio-emocionales y relacionales, desarrollo moral, no fueron aludidas por ninguno de los entrevistados.

Se observó que, el tema de los Acuerdos de Convivencia puede analizarse en los distintos colegios, desde una lógica y perspectiva externa, protagonizada por la autoridad competente, en este caso el MPPE, facultado para emitir resoluciones y lineamientos en diversos asuntos; a la par de una lógica y perspectiva interna, en la manera de recibir, procesar, apropiarse e implementar dichos lineamientos. En el cruce de ambas lógicas pueden darse una variedad de situaciones, en la manera de efectivamente experimentar el tema de la CE. La ETI-SJO se trata de un colegio en modalidad privada subvencionada y esto explica que según una de las docentes entrevistadas, la tendencia observada es que cualquier información proveniente del Ministerio primero llega a los planteles públicos (representan más del 80% de la educación nacional), luego a los privados y finalmente a Fe y Alegría y eso implica tener que “apurarse”, para cumplir con los requisitos que se exijan.

No todos los docentes en el colegio, están en la capacidad de llevarle el ritmo a los cambios en los lineamientos sobre los Acuerdos de CE que se suelen imponer desde el MPPE y eso no contribuye al acatamiento de normas, pues sin hacer evaluaciones ni comunicar oportunamente, se cambian pautas que está en proceso de asimilación. Desde la entrada en vigencia de la LOPNNA (2000) a la fecha, se ha variado de Reglamentos de disciplina escolar, a Manuales de convivencia, a Acuerdos de CE y comunitaria y ahora, Acuerdos de Paz, CE y comunitaria, según la instrucción ministerial de 2019<sup>49</sup>. Algunos docentes dentro de la ETI-SJO, de nivel directivo, tienen la responsabilidad de estar al día con las pautas emanadas del MPPE y difundir luego la información internamente.

Se plantea con los lineamientos de 2019-2020 una reducción en la extensión de los Acuerdos de CE, pues los parámetros previos terminaron configurando un documento “legalista” de más de 100 páginas, ello incrementa la percepción de que al MPPE le basta con la ritualidad burocrática. Se explicó que la aprobación de los acuerdos por las

---

<sup>49</sup> Cambios a nivel nominal que en parte, se presume, corresponden a ciertos cambios de fondo en su concepción, elaboración y ejercicio, pues mientras un *reglamento* tiene una connotación más punitiva y con énfasis en lo disciplinario, los *acuerdos* evocan negociación. No obstante, sobre estos cambios no han habido pronunciamientos oficiales que, explícitamente, argumenten dichas modificaciones. Ver nota al pie N° 43.

**Carla Serrano Naveda**

autoridades es muy lenta, ha ocurrido que termina un año escolar y el proceso aún no ha concluido formalmente. Así, los acuerdos se aplican pese a no estar avalados. Tal nivel de confusión e informalidad, sólo sirve para restarle la seriedad que debería tener el cumplimiento de normas en el desarrollo moral de NNA, entre otros aspectos.

Para la ETI-SJO resultó un hito en el tema de la CE, el haber participado del proyecto Convivencia Democrática entre 2013 y 2016 con Gumilla, recordaron los entrevistados que, en una época solo al inicio del año escolar se socializaba, lo que tenía que ver con la normativa sobre apariencia personal de los estudiantes, luego fue que hicieron un trabajo más exhaustivo, involucrando a todos los actores en las implicaciones más profundas de los Acuerdos de CE. Fue clave hacer el ejercicio grupal, deliberativo, de distinguir las conductas que implican faltas leves, de graves, de hechos punibles, a fin de definir claramente la sanción o el correctivo aplicable. Se subraya que no solo algunos adultos, más allá de los docentes, sino también los estudiantes cuando son consultados, tienden a un enfoque que privilegia lo punitivo y las sanciones más severas frente a los incumplimientos. Ha representado todo un desafío aproximarse al enfoque de los DDHH de los NNA y procurar darle mayor importancia a los aprendizajes que a los castigos.

Una docente entrevistada sobre la difusión de las normas a los alumnos aseveró, admitiendo puede ser mejorado, “*no las tenemos visibles... no se las mandamos por correo, hacemos la discusión con ellos, se las presentamos, ellos hojean pero no están visibles...*”. Fue una constante mencionar los niveles de pobreza y precariedad de los estudiantes y sus familias, como determinantes en la flexibilización de criterios pautados en los Acuerdos de CE, en especial lo relativo al uniforme escolar y la hora de llegada al plantel, muy afectada por fallas estructurales a nivel de servicios básicos como el transporte público. Los entrevistados no emplean la expresión “emergencia humanitaria compleja”, la cual es muy técnica pero sin dudas en sus relatos, acusan todo el impacto que tiene en su día a día.

Desde la perspectiva de varios docentes, se reprochó cierto liberalismo en los hogares, entendido como que “*estamos dejando los chamos tomen rienda suelta en cuanto a las decisiones de cómo quieren sea su aspecto físico y esa parte nos ha costado con los chamos y sus padres*” (Docente, mujer). Lo cual confirma la tensión en cuanto a las expresiones de gustos propios de las culturas juveniles, que no tienen cabida dentro

**Carla Serrano Naveda**

de la institucionalidad de la escuela<sup>50</sup>, percibiéndose como amenazante el derecho que tienen los adolescentes al libre desarrollo de su personalidad. No se avista como una extralimitación docente el dictar pautas en aspectos tan subjetivos, por ejemplo, como la extensión del cabello y sigue siendo un tema que requiere de mayor capacitación y deliberación.

Cuando se exploró la percepción sobre la efectiva aplicación de los Acuerdos de CE, nadie se atrevió a afirmar que se cumplen en su totalidad y desde un cargo directivo, más bien la estimación fue baja, “*pensando en todos los acuerdos, no pasaría de 30% de cumplimiento*”. Distintos argumentos esgrimidos fueron: con el personal docente no se ha tenido una formación intencionada en este tema; persiste el desconocimiento general de algunas normas; la inequidad en la aplicación de procedimientos; la desmotivación frente a las reincidencias en la conducta de ciertos estudiantes; falta de seguimiento a las sanciones impuestas, hasta razones de orden externo, tipo estructural económico.

Se indagó en el estudio sobre las acciones que de manera intencionada se llevan a cabo, a propósito de tener “relaciones con armonía” entre sus integrantes, según Nail Kröyer, 2018. Con base en las respuestas procesadas, se pueden distinguir acciones que se encuentran más institucionalizadas, porque están conectadas con la malla curricular, de otras que responden a iniciativas variables en el tiempo. Sostienen los entrevistados que se trabaja con los tres tipos de voceros estudiantiles, para que ellos apoyen en la difusión de las normas a cumplir dentro de la institución. Las opiniones de los entrevistados sobre los voceros estudiantiles fueron contrastantes, para algunos ese mecanismo ha decaído y debe ser reimpulsado, a fin de que no se estanque en un nivel participación, a lo sumo *consultiva*, conforme exponen teóricos de la participación infantil trabajados (Hart, Trilla y Novella).

Una constante en todos los adultos entrevistados fue reconocer que, luego de acercarse y conocer más de la ley especial en materia de NNA, se habían reducido muchos prejuicios y estigmatizaciones, hasta llegar al punto de verla como una herramienta para la función docente. Se mencionaron diversos procesos de formación sobre la LOPNNA y se estableció una lógica relación con los Acuerdos de CE. Fuera de las instalaciones del

---

<sup>50</sup> Moncrieff, H. *Significados de la violencia escolar. La perspectiva de alumnos, docentes y directores. Municipio Baruta*. Informe final de investigación, (Caracas: CISOR-CECODAP, 2014).

**Carla Serrano Naveda**

colegio, cuando ha correspondido articularse con el Sistema de Protección de NNA porque los casos a atender así lo ameritan (por ejemplo, en Defensorías o Consejos de Protección de NNA), las experiencias han sido percibidas como negativas, ya que pareciera según los entrevistados en ETI-SJO, en estas instancias se tiende a concederle por completo la razón a los NNA en detrimento de los profesores, en las situaciones de conflicto planteadas. Manifestaron haber experimentado sesgos a favor de los derechos de los NNA, en desbalance con respecto a sus deberes.

Con base en la propuesta de Shier (2001), se incluyeron preguntas en los guiones de las entrevistas, a fin de explorar niveles de participación de los estudiantes según la opinión de adultos que hacen vida en la institución. En cuanto a *si se les escucha*, se les *apoya para que expresen sus opiniones y actúen en asuntos de su interés*, observamos en líneas generales, un clima y una tendencia favorable. La institución no es monolítica pero según las estimaciones de los entrevistados entre un 70 y 80% de los profesores están convencidos de la importancia de la participación de los estudiantes, visto incluso como cambio en el paradigma de la Educación. Se considera que hay potencialidad y que la Directiva promueve la participación y contagia ese espíritu en docentes y en los mismos estudiantes.

Subiendo de nivel de participación, la indagación sobre si se les *involucra a los estudiantes en procesos de toma de decisiones* y además, si se *comparten responsabilidades con ellos sobre lo decidido*, se observó de entrada que las preguntas exigieron una mayor meditación en las respuestas, pues no suelen ser rutinarias; el conjunto aseguró que sí se les involucra en la toma de decisiones “*aunque se puede mejorar, creo eso nos falta*” (Docente, mujer) y uno de los ejemplos más repetidos sobre compartir responsabilidades fue la organización y ejecución de la *semana aniversario del colegio*. En el ámbito académico, el deber ser es que los planes de clases y evaluación sean negociados con los estudiantes, pero sobre ello no hay real seguimiento que conste en indicadores. En la reciente implementación de un programa de comedor escolar, algunos alumnos se involucraron e hicieron valiosos aportes para mejorar su funcionamiento. El uso de las canchas deportivas fue otro ejemplo al que hicieron referencia los entrevistados, donde los estudiantes suelen involucrarse y plantear soluciones. Desde la perspectiva del personal administrativo se sentenció: “*Los*

**Carla Serrano Naveda**

*profesores sí escuchan, sí apoyan... pero creo que... las decisiones siguen siendo de los Directivos, coordinadores [autoridades]. Tienen la última palabra aunque es un equipo que siempre hace las cosas en función de los chicos” (Administrativo, mujer). Coinciden docentes y personal administrativo que “los estudiantes responden cuando se sienten valorados, acogidos, recibidos” (Docente, hombre).*

Según Shier (2001), los niveles más altos de participación infantil se reconocen cuando los NNA no son exclusivamente supervisados, manipulados, sujetos que nada más reciben y cumplen órdenes, sino que existe la posibilidad de *tener propias iniciativas* y eso de diversas maneras implica el *poder es compartido con los adultos*. Al respecto, los entrevistados nos compartieron sus impresiones en la ETI-SJO, destacando pocas iniciativas generadas por los propios estudiantes y reconociendo falta camino por recorrer para desplegar mayores grados de autonomía, capacidad de pensar con cabeza propia y desarrollar músculo organizativo que habilite el ejecutar propuestas. Una iniciativa de adolescentes que si funcionó durante un tiempo, fue el modelo de Naciones Unidas en el SJO (SANJOMUN), liderado por un estudiante que sostuvo el grupo hasta egresar.

En resumen sobre este punto, docentes en general y personal administrativo coinciden en afirmar que hay incipientes prácticas de *poder compartido*, tanto entre colegas como entre adultos y estudiantes, y se ha dado un proceso en el que cada uno se ha ido empoderando. Como expresó el Director de la institución “*no siento el poder esté concentrado y me gusta que los demás opinen, desde mi punto de vista ha sido más compartido, nuestra dinámica como equipo es que cada uno haga lo suyo*”.

Según las voces adultas consultadas sobre *resolución de conflictos*, en la actualidad hay muy pocos problemas en la ETI-SJO, dentro de los parámetros esperados para una población de unos 400 estudiantes. De manera esporádica, pueden darse roces o diferencias entre estudiantes y en esos casos, cada uno llena su acta reportando la novedad y asentando por escrito su versión de lo que consideran ocurrió, “*si no pasó a mayores*”, allí mismo se piden disculpas; si la situación amerita sanción se les coloca y si hubo golpes, amenazas, peleas afuera, se cita a los representantes. Se trabaja para que los estudiantes sean parte de la solución al problema. Las versiones no coinciden pero los docentes de aulas entrevistados afirman que, procuran resolver por sí mismos los incidentes que se suscitan en los salones, mientras que desde la experiencia reportada en

**Carla Serrano Naveda**

las Coordinaciones se opina que reciben el 90% de los casos. Cuando se presentan casos de hurtos y se notifican de manera inmediata, muchas veces se logra resolver, se les recuerda a los estudiantes que desde los 14 años tienen responsabilidad penal. Las faltas que más se siguen cometiendo apuntan a daños al mobiliario e instalaciones, lo cual es indicativo de que está fallando la corrección. Reflexionaron sobre el agotamiento de ciertas *sanciones* empleadas con estudiantes y consideran toca reinventarlas. Curiosamente, ninguno de los entrevistados, se refirió a la Ley de Educación del 2009 y sus efectos, en cuanto a Disciplina Escolar.

Sobre la claridad de las *normas* no hubo quejas ni dudas, en opinión de la mayoría de los adultos entrevistados los desafíos se presentan en la implementación de los *procedimientos*, sobre todo por parte de los profesores que tienden a ser poco sistemáticos, aunque reciben inducciones sobre los Acuerdos de CE, en especial, los nuevos ingresos. De manera que, puede inferirse la impresión que causa en los estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, si los docentes que deben aplicar los procedimientos relativos a faltas en la CE no los conocen. En varias entrevistas también se aludió al tema de los procedimientos que se llevan a cabo dentro de los centros educativos, pero ya no por faltas cometidas por los estudiantes, sino por integrantes del personal docente, administrativo u obrero. En esta línea, se formularon preguntas un tanto retóricas sobre qué pasa con las sanciones o medidas para profesores y el resto del personal, puesto que los Acuerdos de Convivencia Escolar y sus regulaciones, no se reducen a la población estudiantil.

Finalmente, sobre los cambios más resaltantes notados por los entrevistados en la CE, durante el período -marzo a julio 2020- en el que se ensayó una modalidad de educación a distancia, de entrada se subrayó lo obvio, dado que existen relevantes diferencias entre las “clases presenciales” y las “clases a distancia”, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en las interacciones cotidianas, entre otros aspectos. A las fallas estructurales en servicios básicos, la inseguridad alimentaria, el hundimiento económico y la migración forzada, entre otras variables, se le sumó el abrupto e improvisado mandato oficial de convertir “Cada familia en una escuela”. Los cambios en la CE fueron radicales, las interacciones humanas puntuales, solo cuando se recibían tareas de los estudiantes, justamente por carecer de los dispositivos tecnológicos que

**Carla Serrano Naveda**

posibilitaran las entregas en línea, y tales encuentros estuvieron impregnados del esperable temor al contagio del virus. Entre pares, muy poco se pudo compartir y convivir, pues no todos tenían teléfonos (de ningún tipo) y la mayoría de los contactos en línea pasaron a estar mediatizados por madres, padres y representantes quienes recobraron un protagonismo considerable en este periodo. En general, una preocupación compartida por todos los entrevistados fue cómo ayudar a los que se estaban quedando aislados, tanto estudiantes como docentes.

En palabras de un docente, se vivió una suerte de “*educación conductual*”, en el sentido de que la institución es la que tiene la última palabra, incluso el MPPE es el que tiene la última palabra y los lineamientos no se consultan, solo se imponen. Se tornó en un proceso muy mecánico, indicar tareas y recibir “*productos físicos*” de regreso, lo cual no permite ir observando el aprendizaje. Otro consenso apreciado en las opiniones registradas es que urge un manual o equivalente para trabajar a distancia familias-escuela. Varias voces advirtieron no haber estado preparados en realidad para afrontar una experiencia de educación a distancia y agregaron que la CE en estos términos amerita mucho estudio.

Sobre la participación de NNA, núcleo de interés del presente estudio, los hallazgos arrojaron que durante la cuarenta por Covid-19 cambió muchísimo, el derecho a la participación condicionado a la posesión o uso del recurso tecnológico, lo cual incrementó brechas. Se interpretó como buena participación en este contexto, que la mayoría de los estudiantes cumplieran sus responsabilidades académicas, aunque de manera flexible. Varios docentes de aula expresaron su preocupación por aquellos casos en donde se notó una suerte de usurpación de algunos representantes, pues en varias ocasiones quedaron dudas de que los estudiantes hubieran hecho sus propias tareas. Sobre la CE en el futuro, se expresó la inquietud de lo que se debe normar, las pautas que corresponderá crear.

## **VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON RESPECTO A LA SITUACIÓN DE LA CE EN LA ETI-SJO**

En esta sección se ofrece el análisis de resultados alcanzados, integrando los datos arrojados por la Escala ECE y los testimonios obtenidos a través de las entrevistas. En el



**Carla Serrano Naveda**

caso de la ECE, el grupo de estudiantes evaluado obtuvo un puntaje global de 235 puntos –en un rango posible de 96 a 324 puntos–, indicativo de una *percepción general intermedia*, la cual resulta mayormente favorable en cuanto a CE cotidiana y los esfuerzos realizados para propiciarla, aunque es posible y necesario insertar mejoras con el fin de optimizarla. El desglose por categorías se detalla a continuación:

El puntaje obtenido en la ECE en la categoría *Noción de CE* fue de 23 puntos (en un rango posible de 11 a 29 puntos), lo cual revela que los estudiantes poseen nociones conceptuales bastante claras o acertadas en materia de CE. Coinciden en sostener de manera mayoritaria que la convivencia en la escuela tiene que ver con una coexistencia pacífica entre todos sus integrantes o una relación positiva entre los miembros de la misma. También coinciden mayoritariamente en sostener que la convivencia ayuda al cumplimiento de los objetivos previstos a nivel escolar, a la vez que favorece un espacio en el que es posible el desarrollo integral de los estudiantes. Al profundizar en este aspecto, en las voces de los estudiantes entrevistados que contaban con mayores facilidades de expresión verbal, se encontraron definiciones que amplían el sentido de lo alcanzado haciendo mención a términos como *confianza, seguridad, familiaridad, unión, trabajo en equipo* e, implícitamente, la *diversidad de interacciones* posibles en el ámbito escolar, y aspectos conexos a congeniar (llevarse bien). Al ser interpelados, los estudiantes reconocen por unanimidad que la CE implica a todos los actores que hacen vida en la escuela, extendiéndolo incluso al resto de la comunidad escolar y que incluye a padres, madres, representantes. Es posible afirmar que el clima en la escuela es percibido como mayormente agradable, estimulando la asistencia diaria (sus condiciones físicas contribuyen a la CE). Ello no es óbice, sin embargo, para que los estudiantes revelen en sus entrevistas que conciben pensar en una CE sin conflictos. Es decir, la visión de los estudiantes es realista y se encuentra libre de cualquier dejo de romanticismo o del idealismo que quizás han querido imprimirle, algunas de los autores o personas que trabajan este tema. Las entrevistas fueron reveladoras al dejar en evidencia algunas de las medidas que se han tomado a nivel de sectorialización de ciertos espacios del liceo, para aminorar contactos que puedan redundar en situaciones tensas o problemáticas.

La puntuación obtenida en la ECE en la categoría *Existencia, conocimiento y aplicación de los Acuerdos de CE* fue de 17 puntos (en un rango posible de 6 a 24 puntos),

**Carla Serrano Naveda**

siendo posible afirmar que los estudiantes sostienen de manera mayoritaria conocer acerca de la existencia de los “Acuerdos de Convivencia” en su escuela. Sin embargo, aunque también se observa una tendencia mayoritaria a afirmar que tienen conocimiento acerca del contenido de dichos Acuerdos, la distribución en el patrón de respuesta permite cuestionar qué tan cabal es el conocimiento de dicho contenido. Hay un conocimiento referencial y genérico de lo que se podría llamar el “resumen” de los Acuerdos de Convivencia del liceo, que se les presenta al inicio del periodo académico –sobre todo en los años iniciales de su formación–, pero del *verbatim* de los entrevistados se desprende que no existe por parte de los estudiantes la soltura o dominio que otorgaría el conocimiento cabal de su contenido. Por el contrario, la referencia está llena de generalidades y abstracciones imprecisas, que muchas veces parecen apelar al sentido común. Así, es posible destacar que, según la percepción de los estudiantes, el énfasis de los “Acuerdos” de la escuela está puesto en aspectos relacionados con la apariencia personal y algunos otros lineamientos generales que en muchos casos están sobrentendidos –como la puntualidad, el respeto a profesores y compañeros, y la responsabilidad en el cumplimiento de obligaciones académicas, la comisión de “errores” (faltas o infracciones)– que no permiten esclarecer si la mención que se hace de ellos responde a conocimiento certero o si son meras referencias de lo que se ha ido transmitiendo oralmente por repetición habitual. Una exploración adicional permite observar que a los estudiantes no se les consigna el cuerpo escrito de tales Acuerdos ni existe una vía determinada para acceder a ellos y revisarlos si hubiera el interés o la necesidad de hacerlo. Según lo esclarecen los testimonios de los entrevistados, algunas normas relacionadas con la apariencia personal, que ellos reportan como elemento de énfasis, se han visto flexibilizadas por la coyuntura actual del país, pero no hubo un proceso de consulta específico a los estudiantes sino una detección de los profesores y directores.

El puntaje obtenido en la ECE para la categoría *Actividades para promover CE* fue de *10 puntos* (en un rango posible de 4 a 16 puntos), lo cual revela que los estudiantes perciben de manera mayoritaria la realización efectiva de actividades que favorecen la CE, tales como charlas, talleres, actividades grupales, juegos cooperativos y/o retiros, las cuales son habituales dentro de la escuela y contribuyen a establecer un clima ameno. A

**Carla Serrano Naveda**

partir de estas actividades han surgido iniciativas para beneficio del resto de la comunidad, lo cual contribuye a generar una mayor cohesión con el conglomerado que rodea a la escuela, ejemplo de ello, la apertura de un comedor social que cuenta con la colaboración de representantes que se encargan de la preparación de los alimentos allí dispendiados.

La puntuación obtenida en la categoría *Conocimiento de normativa relacionada con la CE* fue de *12 puntos* (en un rango posible de 4 -16 puntos). Se encontró que los estudiantes afirman tener conocimiento, principalmente de la LOPNNA, aunque las entrevistas revelan que ocurre algo parecido a lo que se ha mencionado, muchas veces hacen afirmaciones ligeras con respecto al conocimiento de la ley –como lo hacían con respecto a los Acuerdos– sólo porque tienen una noción referencial y difusa a ella, que muchas veces no trasciende del título y una breve explicación acerca de su contenido genérico. Se observó que, según los estudiantes, los docentes conocen el contenido de la LOPNA en materia de disciplina escolar de manera más detallada que ellos. En este punto habría que atender al pragmatismo característico de la etapa del desarrollo evolutivo adolescente, pues no cabe esperar que el conocimiento legislativo en profundidad sea una temática particularmente afín, llamativa o de interés. De este modo, es posible concluir que el conocimiento en torno a la normativa relacionada con NNA puede ser fortalecido, para optimizarlo en aras de que constituya un elemento más a favor de la CE, ello implicaría hacer más atractivos los contenidos, a través de la forma en que los mismos son impartidos.

En materia de *participación general de los estudiantes*, el puntaje alcanzado en la ECE fue de *50 puntos* –en un rango posible de 19 a 76 puntos–, lo cual revela, que la muestra estudiantil evaluada tienen una percepción mayormente orientada al hecho de que los directores y los docentes NO son los únicos que establecen las reglas para la convivencia dentro de la escuela, y que hay un sincero interés, junto con disposición y apertura de parte de los adultos para incentivar o estimular la participación de los estudiantes, aunque se trata de una oportunidad que no siempre es aprovechada en su máxima expresión por parte de éstos. Se observaron elementos en el orden de la afiliación, la identidad institucional y la cohesión del conglomerado que forman los estudiantes con los profesores. Así como, la percepción de un nivel de intercomunicación íntimo, en el

**Carla Serrano Naveda**

que se puede leer agradecimiento por el cuidado y la preocupación institucional recibidos que, pudiendo no ser perfecto, es el único que realmente hace presencia tangible en la vida de estos jóvenes en el contexto de un país en el cual la institucionalidad del Estado es caótica, cuando no abandonante. No solo hay disposición de los adultos a la participación, sino genuina preocupación de parte de los profesores hacia los estudiantes, lo cual es un factor emotivo que ciñe lazos importantes de aprecio, respeto, valoración, todo lo cual contribuye a la CE como fenómeno integral complejo.

Las oportunidades para participación están dadas, pero los estudiantes no las aprovechan en el nivel que se podría esperar, pues pese el incentivo adulto, no todos los adolescentes tienen ánimo o ganas para involucrarse en actividades que van más allá del estricto cumplimiento académico. Al preguntar acerca de cuál podría ser la razón de esa apatía de los estudiantes para tener una participación mayor, la respuesta permite inferir una inhibición fundada en no estar acostumbrados a opinar, no saber cómo comunicar, el temor por no saber cómo será recibido el criterio propio, responsabilizarse por él y correr el riesgo de estar solo o ser atacado por fijar una posición frente a algo. También se consigue que la apatía pueda responder a la situación del país, a lo que se observa en el funcionamiento general de la sociedad nacional actual. Aun así, cuando las oportunidades de participación son aprovechadas, los estudiantes perciben y afirman que las iniciativas por ellos propuestas gozan de aceptación y confianza por parte de los adultos, y que hay apertura para ensayar maneras nuevas de resolver los problemas de convivencia que puedan surgir. Forma parte de la percepción general de los estudiantes que los docentes no son indiferentes a los problemas de CE. Es significativo que, cuando se trata de la *toma de decisiones en general*, la opinión docente tiene el mayor peso, seguida del personal administrativo y obrero junto con la de los estudiantes, pero la que menos es tomada en cuenta según la percepción de los estudiantes es la de los representantes.

El puntaje obtenido en *Resolución de conflictos* en la ECE fue de *50 puntos* (en un rango posible de 20 a 65 puntos), lo cual es indicador de que los estudiantes perciben la existencia de situaciones de agresión o violencia dentro de la escuela –incluyendo el “bullying” o acoso escolar–, aunque no aparecen como un factor de excesiva alarma o preocupación para ellos. En cuanto a las conductas que perciben como más frecuentes, por llevarlas a cabo ellos mismos o por observarlas en otros, se observa que el 71%

**Carla Serrano Naveda**

sostiene no verse mayormente afectado por conductas de agresión, provocación o eventualidades que puedan considerarse como molestias. Un dato interesante en cuanto a la calidad de la cohesión escolar es que algunos estudiantes señalaron por iniciativa propia que, *aunque no llevan mayormente a cabo este tipo de conductas y/o no las padecen de manos de otros, son proclives a intervenir en defensa de terceros al observar que se están llevando a cabo*. Se observa que se trata de una escuela que presenta un contexto de poca conflictividad y conductas orientadas a ser mayormente pacíficas, pues solamente un 13% reporta ser molestado o recibir algún tipo de conducta agresiva, y 16% admite llevarlas a cabo.

En cuanto a la identificación del tipo de agresor más frecuente, el sexo masculino es señalado con preeminencia, sea por obrar en solitario o de manera grupal. Se observa que los tres principales tipos de agresiones que más molestan a los estudiantes son que otros hablen mal de ellos o recibir burlas, seguido de que se ataque a la propia familia. Le sigue el ser tocado de manera indebida, que es reportado por el doble de adolescentes mujeres que de varones. Al preguntar sobre la aplicación de *sanciones colectivas* a grupos de estudiantes por las faltas de unos pocos, pese a estar expresamente prohibidas en el artículo 57 de la LOPNNA, el patrón de respuesta muestra una ligera tendencia asimétrica positiva, lo cual quiere decir que la sanción colectiva no se descarta en las prácticas disciplinarias llevadas a cabo dentro de la escuela, con cierta frecuencia. Es casi unánime la percepción de que la opinión de los docentes es muy tomada en cuenta para efectos de decidir en la *resolución de conflictos*, una percepción probablemente teñida, no sólo por la experiencia previa, sino también en razón de la jerarquía, “auctoritas” o el temor reverencial del estudiantado hacia la figura del docente. Se reconoce que se tiene el derecho a la defensa, pero no todos opinan que se le pueda ejercer de manera efectiva, favorable o que sea para todos igual.

La puntuación obtenida en la ECE para la categoría *Disciplina y sanciones* fue de 59 puntos (en un rango posible de 27 a 78 puntos), la misma es indicadora de que los estudiantes perciben que las decisiones relacionadas con la disciplina no son tomadas únicamente por los directores y/o los docentes, y que los estudiantes participan en ellas. Al menos con respecto a las normas y procedimientos básicos necesarios para la CE, los estudiantes encuentran claridad, reconociendo los lineamientos a seguir, las limitaciones

**Carla Serrano Naveda**

impuestas y las posibles consecuencias que pueden ocasionar su no cumplimiento, agregando que es discurso aparte el que los estudiantes no les conozcan o pretendan desconocerles. No existe un concierto muy arraigado con respecto a la aplicación estandarizada de las sanciones por parte de directivos y docentes, en el sentido de que todos ellos apliquen a los estudiantes la misma sanción por la misma conducta considerada como falta. No existe una particular percepción de que las sanciones y castigos aplicados a los estudiantes dentro de la escuela sean excesivamente rígidos e inflexibles en ningún caso. Por el contrario, la percepción delata que más bien son bastante flexibles o blandos. Algunos estudiantes tienen la expectativa de que, al menos en materia académica, la exigencia disciplinaria sea más firme. Aun así, la laxitud punitiva no parece constituir un incentivo a la trasgresión, en vista de que la percepción de los estudiantes consultados revela que al estudiantado le importa o le preocupa ser sancionados por sus faltas.

El puntaje obtenido de *14 puntos* en la categoría *Comunicación y publicidad* (rango posible de 5 a 20 puntos), revela que los estudiantes perciben como claras tanto las comunicaciones en aras de la CE como la publicidad de la normativa que la regula o facilita, aunque esta última se refiere a lo que se les transmite en medio de la interacción dentro de la escuela para el funcionamiento más habitual, y no de las que se encuentran establecidas por escrito. Incluso, cuando la mayoría responde afirmando que las faltas siempre son sancionadas conforme al reglamento respectivo, coinciden al reflejar que no existe cabal conocimiento con respecto a los *procedimientos* disciplinarios a seguir. La evaluación general de esta categoría permite indicar que se podrían introducir mejoras que ayuden a optimizar la comunicación y/o la publicidad de aspectos de alta relevancia para la CE. Una buena forma de lograrlo, sería colocando en la sección de archivos de la página de Facebook del liceo la versión actualizada de los “Acuerdos de Convivencia” en formato pdf para facilitar el acceso a todo aquellos que deseen consultarlo o sean referidos a hacerlo.

## **VII. REFLEXIONES DE CIERRE**

**Carla Serrano Naveda**

- Se observa a nivel de *funcionamiento institucional*, que el tema de los Acuerdos y su impacto en la CE se puede analizar desde dos ángulos que se interconectan, la mayoría de las veces experimentando tensiones. Una perspectiva *externa*, está protagonizada por la autoridad competente, en este caso representantes del Ministerio de Educación, facultados para emitir resoluciones y lineamientos, en lo relativo a la normativa sobre CE, de modo que, un nivel implica la relación del colegio con estas autoridades externas que aprueban documentos. A la par, otra es la perspectiva interna, la manera que tiene el colegio de recibir, interpretar y apropiarse de los lineamientos oficiales. En el cruce de ambas visiones, se presentan una variedad de situaciones que inciden en la manera de experimentar la CE, en una suerte de dualidad informal-formal.
- En la *lógica externa*, participan diversos actores como Zonas Educativas, Consejos Municipales de DDHH de NNA, Defensorías de NNA, entre otros, los cuales no siempre coinciden en el enfoque sobre los Acuerdos de CE, es decir, los criterios pueden hasta contradecirse. Tales situaciones crean disonancias, al tener que seguir en los colegios instrucciones de personas no idóneas pero con rol de autoridad, quienes no están formadas en Doctrina de la Protección Integral a NNA.
- Se nota en la *lógica interna*, que evidentemente no es igual un centro educativo público, que uno privado, que uno subvencionado y desde esos recursos, capacidades y particularidades, en cada plantel se procesa este tema relativo a la CE. En el caso de la ETI-SJO, como colegio perteneciente a la red de Fe y Alegría, tuvo la oportunidad de participar del proyecto Convivencia Democrática con el Centro Gumilla. Durante la ejecución de ese proyecto (2013-2016), se sembraron inquietudes, se plantearon debates y ejecutaron metodologías novedosas, en el tema de la CE y los Acuerdos a ser implementados en el colegio, cuyo legado mantiene vigencia en el tiempo.
- Se tiene contacto dentro del colegio de manera diferenciada, con los lineamientos emanados del Ministerio de Educación en CE, algunos docentes con rango directivo fungen como responsables directos. Así, docentes de aula, representantes, estudiantes, personal administrativo o de apoyo, suelen recibir fragmentadas estas instrucciones.

**Carla Serrano Naveda**

- Plantearon los adultos entrevistados, que muchas veces los Acuerdos de Convivencia Escolar son percibidos como mero *requisito* a cumplir ante *instancias burocráticas*, admitieron que ha tomado tiempo verle la utilidad y disminuir la animadversión hacia la LOPNNA. Se ha desarrollado muy gradualmente una visión más integral de la CE que no se reduce a lo disciplinario-punitivo, sino al “buen vivir entre diferentes”.
- Se reconocen los esfuerzos realizados por la ETI-SJO para afrontar la *emergencia humanitaria compleja* en curso y que aun así, en general, el balance sea positivo en materia de CE. Fue recurrente la mención a la difícil situación económica de estudiantes y miembros de la comunidad educativa y cómo las fallas estructurales, obviamente, afectan el cumplimiento de los Acuerdos de CE.
- Se tienen nociones claras y muy básicas acerca de lo que implica la CE, incluyendo en ella los esperables conflictos. Dimensiones como inclusión de la diversidad, competencias socio-emocionales, desarrollo moral, no suelen ser aludidas por los entrevistados y se sugieren como ámbitos a considerar y fortalecer.
- La realización de *actividades que favorecen la CE* se ha perfilado como una fortaleza dentro de la institución pero pueden ser diversificadas, aumentando su frecuencia. Cabe recordar en este punto que a nivel de dirección se reconoce que muchos esfuerzos existen pero no se practican de la manera sostenida en que sería recomendable hacerlo. Se reportaron mejoras en el clima o ambiente del colegio a raíz de actividades intencionadas a esos fines, talleres sobre crecimiento personal, manejo de emociones, terapias de respiración, entre otras.
- Aspectos como el *conocimiento de los Acuerdos de Convivencia* del centro educativo, de la *normativa relacionada con la materia* (en el nivel propiamente legal), y, sobre todo, la *participación* por parte de la población estudiantil –tanto en la elaboración de los Acuerdos como en otros temas que puedan resultar de su interés– pueden ser mejorados. En los dos primeros casos se lograría a través de la implementación de estrategias de formación que hagan más atractivos contenidos que, de por sí, pueden no serlo para los adolescentes, así como optimizando estrategias de comunicación y publicidad. Esto traería aparejado ventajas en el tema de la *resolución de conflictos*.
- En el caso de la *participación*, sería útil atender a aspectos motivacionales y de orden intrapsíquico de los adolescentes, ya que se evidencia en el estudio que la ocasión de



**Carla Serrano Naveda**

participar existe y es reconocida como tal por los diversos actores, incluyendo a los propios estudiantes, pero que la misma no es aprovechada por razones tales como el temor reverencial al asumir que hay una experticia o conocimiento superior de parte de algunos adultos que contribuye a intimidar o inhibir, interfiriendo que los adolescentes puedan expresarse haciendo aportes de manera más abierta. Esta categoría se presenta como uno de los aspectos más complejos por cuanto entronca con lo analizado en otras áreas y aglutina factores que justifican el no involucramiento de los adolescentes estudiantes en ciertas temáticas, por razones tales como las características de la adolescencia como etapa del desarrollo evolutivo, la economía cognitiva y el hecho de que, aunque se reconozca la eventual utilidad de la ley, no puede ser negada la realidad institucional de discrecionalidad arbitraria, anomia y caos, impuesta como política de funcionamiento habitual por parte del Gobierno venezolano. Desde el punto de vista psicológico la apatía y la desidia de parte de los adolescentes estudiantes, que sintetiza el miedo a exponerse, a vivir, “entrar al juego”, es en la materia que nos ocupa quizá lo más temible y engañoso, porque, si bien aparentemente no perjudica ni afecta la vida de nadie, es una omisión que se constituye en obstáculo apriorístico que bloquea la comunicación, interfiere la interacción e imposibilita la construcción de cualquier tipo de experiencia realmente profunda en su ámbito de desenvolvimiento diario.

- Sobre la *vocería estudiantil en la ETI-SJO*, sería conveniente introducir ajustes oportunos para evitar retrocesos a extremos negativos de participación infantil como la conocida *participación decorativa de los NNA*. La ETI-SJO, en general, parece se caracteriza por escuchar a los estudiantes, apoyarlos para que expresen opiniones, se toman en cuenta sus opiniones y hasta se involucran en algunas decisiones y aunque el poder no es concentrado, las decisiones siguen siendo de los Directivos, coordinadores [autoridades]. Falta desarrollar metodologías que permitan medir este fenómeno, tienen la disposición de cumplir con el máximo nivel de *participación infantil*, pero no han desarrollado indicadores ni sistematizado los progresos.
- Se confirma que en la *cuarentena por Covid-19 no es posible hablar CE*, más allá del cumplimiento de las responsabilidades académicas. Como podía esperarse fue radical el cambio entre la habitual dinámica presencial y el tener que encontrarse ahora por medios digitales, aquellos que contaron con los dispositivos para hacerlo.

**Carla Serrano Naveda**

Sobre los Acuerdos de Convivencia la siguiente frase fue lapidaria: “*lo que nos tomó años y creíamos listo, ahora toca volver a empezar con lo de la pandemia y la distancia*”.

- En el caso de NNA y de todas las oportunidades de *educación jurídica, cívica y democrática* que pueden y deben llevarse a cabo en los centro educativos, la apuesta es por inculcarles a través de la CE, unas nociones y una praxis de cultura de la legalidad, en donde haya respeto y aprecio a las leyes; que se reduzca la cultura del incumplimiento de normas; que los procedimientos disciplinarios llevados adelante en la escuela se caractericen por ser imparciales y justos, que los integrantes de la comunidad educativa se sientan escuchados y reciban un buen trato, así como, que se supere la conciencia jurídica del enfrentamiento. Un desafío en la gobernanza de la escuela consiste en fomentar las emociones que ayuden a vivir juntos en la diferencia.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Asamblea General ONU. «Convención Sobre los Derechos del Niño» Resolución 44/25, 20 de noviembre de 1989.

Asamblea Nacional . *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Gaceta Oficial N° 5.929, 13 de agosto de 2009.

Asamblea Nacional. *Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente*. Caracas: Gaceta Oficial N° 5859 Extraordinario, 10 de diciembre de 2007.

—. *Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes*. Caracas: Gaceta Oficial N° 6185 Extraordinario, 8 de junio de 2015.

Biesta, G. y Maria-Carme Boqué. «¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela?» *Participación Educativa*, Vol 5, N° 8, 2018: 31-41.

CECODAP et al. *Petitorio a la Consultoría Jurídica del Ministerio del Poder Popular para la Educación*. Caracas, 19 de septiembre de 2011.

**Carla Serrano Naveda**

Cillero, M. «El Interés Superior del Niño en el marco de la Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño» En *Infancia, Ley y Democracia*, de García Méndez, E. y Beloff, Mary (compiladores). Bogotá-Buenos Aires: Temis-Ed. DePalma, 1998.

Civilis DDHH, Acceso a la Justicia, CDH-UNIMET y CDH-UCAB. «CIVILIS Derechos Humanos» abril de 2019. <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/Manual-Derecho-a-la-Protecci%C3%B3n-Internacional-en-Crisis-Mayores-20191.pdf> (último acceso: 14 de septiembre de 2020).

Comité de Derechos del Niño. «Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos» 2009. [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f12&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f12&Lang=en) (último acceso: 14 de febrero de 2020).

Congreso de la República de Venezuela. *Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*. Caracas: Gaceta Oficial N° 5266, 2 de octubre de 1998.

—. *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Gaceta Oficial N° 2.635, 28 de julio de 1980.

Delgado Salazar, R. y Lara Salcedo, L. «De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas» *UNIV. PSYCHOL.* V. 7, N° 3, 2008: 673-690.

Díaz, S. P. & Sime, L. E. «Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica» *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 2016: 125-145.

Fix-Fierro, H., Padrón, M. y Pozas, A. *Manual de sociología del derecho: dieciséis lecciones introductorias*. México: Fondo de Cultura Económica, 2018.

García Méndez, Emilio «Legislaciones Infanto-juveniles en América Latina: Modelos y tendencias» En *Derechos del Niño. Textos básicos*. UNIVEF Venezuela. Caracas, 1996: 58-71.

**Carla Serrano Naveda**

Hart, R. «UNICEF.» 1992. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf) (último acceso: 9 de noviembre de 2019).

Kerlinger, F. y Lee, H. *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGrawHill, 2002.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Resolución 058 Consejos Educativos*. Caracas: Gaceta Oficial 397.068, 16 de Octubre de 2012.

Moncrieff, H. *Significados de la violencia escolar. La perspectiva de alumnos, docentes y directores. Municipio Baruta*. Informe final de investigación, Caracas: CISOR-CECODAP, 2014.

Morais, María G. *Introducción a la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*. Caracas: Publicaciones UCAB, 2000.

Nail Kröyer, Oscar y Carles Monereo. *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar*. Santiago de Chile: RIL editores, 2018.

Peña P., Sánchez J., Ramírez J. y Menjura M. «La Convivencia en la Escuela. Entre el deber ser y la realidad» *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2017: 13 (1), 129-152.

Perales, C., Arias, E. y Bazdresch, M. *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 2014.

Perdomo, Gloria. «La Educación como práctica de los Derechos Humanos» *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, Vol. XXVI, 2012: 43-59.

Pereira, Fernando. «Teorías pedagógicas y la LOPNA.» En *VIII Jornadas de la LOPNA. Reconciliación de los Educadores con la Ley*, de María Morais y Cristóbal Cornieles (Coordinadores), 93-116, Caracas: Publicaciones UCAB, 2009.

Saraiba, A. y Trapani, C. «UNICEF Venezuela.» 2009. <https://www.unicef.org/venezuela/media/736/file/%C2%BFC%C3%B3mo%20d>

**Carla Serrano Naveda**

ise%C3%B1ar%20un%20reglamento%20Disciplinario%20Escolar?.pdf (último acceso: 19 de septiembre de 2020).

Serrano, Carla. «Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente. Breve historia de un proceso.» En *Introducción a la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente*, de María G. Morais, 27-37. Caracas: Publicaciones UCAB, 2000.

Shier, H. «Los caminos hacia la participación: aperturas, oportunidades y obligaciones. Un nuevo modelo para enriquecer la participación de la niñez en la toma de decisiones.» *Children & Society Volume 5*, 2001: 107-117.

Subirats, J. y Alegre, M. «Convivenia social y convivencia escolar» *Cuadernos de Pedagogía. Monográfico N°359*, 2006: 12-16.

Trilla, J. y Ana Novella. «Educación y participación social de la infancia» *Revista Iberoamericana de Educación*, 2001.