

# La transgresión de los estudiantes al orden jurídico instituido en la escuela<sup>1</sup>

Catalina Andrea Machado Serna y Liz Johana Castaño Zapata<sup>2</sup>

## Resumen

El presente artículo es el resultado de una investigación cuyo fin es develar los motivos por los cuales los estudiantes del grupo Pensar II, transgreden las normas u orden instituido en la I. E. Ana Gómez de Sierra., ubicada en Rionegro, Antioquia. Parte desde una reflexión acerca de los debates de filosofía política para desembocar en la norma jurídica, revisando las categorías de transgresión y orden jurídico desde Michel Foucault y otros autores. La metodología empleada para dicho fin fue el enfoque cualitativo, con el paradigma interpretativo comprensivo, con un diseño metodológico etnográfico desde la observación participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, aplicados a la muestra significativa del grupo de estudiantes del modelo flexible Pensar II.

Los hallazgos demostraron que los motivos que generan las transgresiones se dan por la tensión que existe en la incompatible relación entre los estudiantes con algunos docentes y directivos docentes, la incoherencia del Manual de Convivencia y su aplicación de las sanciones normalizadas y a su vez injustas con los derechos constitucionales, y que, en el contexto de los estudiantes, se encontraron diversas problemáticas personales, familiares y sociales, que impiden el cumplimiento a algunas normas instituidas en la I. E., haciendo uso de la violencia como medio para ejercer poder social y reconocimiento, replicando de esta manera los abusos a los que ellos mismos han sido sometidos. Con base en lo anterior, se encontró que los motivos por los cuales los estudiantes transgreden el orden jurídico de la escuela se clasifican en: directos, estructurales y culturales.

*Palabras claves: Transgresión, orden instituido, castigo, norma, poder.*

---

<sup>1</sup> Artículo de resultados como requisito para optar al título de Maestría en Educación.

<sup>2</sup> Estudiantes de Maestría en Educación de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Oriente, Colombia.

## Abstract

This article is the result of a research aimed at revealing the reasons why the students of the group Pensar II, transgress the norms or order instituted in the public institution Ana Gómez de Sierra, located in Rionegro, Antioquia. It starts from a reflection about the debates of political philosophy to culminate in the juridical norm, reviewing the categories of transgression and juridical order from Michel Foucault and other authors. The methodology used for this purpose was the qualitative approach, with the comprehensive interpretative paradigm, with an ethnographic methodological design from participant observation, semi-structured interview and focus group, applied to the significant sample of the group of students of the flexible model Pensar II.

The findings showed that the reasons that generate the transgressions are given by the tension that exists in the incompatible relationship between students and some teachers and teachers' directors, the inconsistency of the Behaviour Manual and its application of standardized and unfair sanctions, with constitutional rights, and that in the context of students, diverse personal, familiar and social problems were found, which prevent the compliance with some rules instituted in the school, using violence as a means to exercise social power and recognition, thus replicating the abuses to which they themselves have been subjected. Based on the above, it was found that the reasons why students transgress the legal order of the school are classified as: direct, structural and cultural.

*Key words: Transgression, instituted order, punishment, norm, power.*

## Introducción

La Institución Educativa (en adelante I. E.) Ana Gómez de Sierra del municipio de Rionegro, Antioquia, cuenta dentro de su programa de formación con un modelo flexible llamado Pensar, el cual está conformado por dos grupos que se caracterizan por ser de extraedad y entre quienes nos enfocamos en el grupo Pensar II (estudiantes con edades de 16 a 18 años que se encuentran cursando los grados octavo y noveno), quienes tienen en común que fueron expulsados de otras I. E. o tienen procesos disciplinarios en la propia Institución por hechos como: agresiones físicas y verbales, amenazas con armas, irrupción constante de clase, incitación a peleas, desacatos a llamados de atención o consumo y tráfico de sustancias psicoactivas.

Al consultar los motivos por los que ellos tienden a no acatar las normas vigentes de la I. E. y no encontrarse las respuestas, surgió la pregunta de investigación: ¿Por qué los estudiantes del grupo Pensar II transgreden las normas jurídicas instituidas?, de lo que se establece “develar los motivos por los cuales los estudiantes transgreden las normas jurídicas en la escuela” como objetivo general. Basados en esto, se tuvo como objetivos específicos: reconocer, describir y analizar los motivos que generan la transgresión de las normas jurídicas.

Para desarrollar esta investigación se tuvo en cuenta la revisión de doce antecedentes relacionados con la naturaleza del problema, entre los que se encontró como elementos significativos que los estudiantes transgreden el orden instituido como manifestaciones de las realidades sociales externas que ellos viven en sus contextos, tales como el escenario socioeconómico de la familia, las realidades sociales de los sectores donde habitan, por la aceptación y la pertenencia al grupo de amigos, la influencia de los medios de comunicación o por la incapacidad financiera para satisfacer la adicción a las sustancias alucinógenas.

Asimismo, se encontró que los manuales de convivencia van en contravía de los estándares internacionales de derechos humanos, la Constitución y la ley, que los manuales riñen con las concepciones de dignidad humana de los estudiantes, que los procedimientos no corresponden con el debido proceso y que el castigo se entiende por algunos docentes como una estrategia que posibilita un ambiente propicio para el desarrollo de sus procesos educativos. También, se halló que hay signos de estigmatización por parte de docentes y directivos sobre quienes se considera son infractores de la norma. Además, se identificó que los deseos e intereses de los estudiantes no corresponden con los intereses de las I. E. y que, en algunos casos, son los padres o quienes tienen la patria potestad de ellos quienes los obligan a estar en el sistema educativo.

La investigación partió en su construcción teórica desde una reflexión ética, política y jurídica sobre algunos debates de la filosofía política para desembocar en la norma jurídica, en este caso, las normas instituidas en el Manual de Convivencia y la percepción de los estudiantes sobre las prácticas de aplicación de la norma jurídica por parte de los docentes, así como sobre los procedimientos instaurados en la I. E.

A partir de lo anterior se asumió el abordaje de las categorías: transgresión y orden jurídico. Por una parte, la transgresión se entendió como “cruzar los límites materiales, sociales y simbólicos vigentes hasta ahora, extender el espacio de actuar, romper el tabú, transgredir lo que el individuo es y lo que le pertenece” (Kozielecki, 1997, p. 10, citado por Mamzer H., 2001). Y, por otra parte, el orden jurídico instituido se entendió como “la norma, y las prescripciones que la regulan” (Mendoza Parra, 2021, p. 5). Así, en esta investigación la transgresión del orden jurídico se encuentra en el cruce de los límites materiales y simbólicos de las normas establecidas en la I. E., específicamente las expresadas en el Manual de Convivencia.

De acuerdo con la naturaleza del problema y la teoría abordada, la ruta metodológica que se utilizó tuvo en cuenta el paradigma interpretativo comprensivo porque la investigación buscó develar los motivos, es decir, hacer una interpretación crítica de lo que motivaba a los estudiantes para transgredir el orden instituido en la escuela.

También, se tuvo en cuenta el diseño metodológico etnográfico. Según Martínez Miguelez (2005), una investigación etnográfica es la que busca crear una imagen realista y fiel de los contextos donde se realiza, siendo su intención contribuir a la comprensión de aspectos simbólicos y materiales de sectores o grupos poblacionales que tienen características similares, es por ello que en este diseño etnográfico se buscó interpretar los motivos aparentemente aislados que incitan a los estudiantes para transgredir el orden jurídico en la I. E.

Se utilizó la técnica de grupo focal, la que, según Galeano (2004), se ha constituido como una estrategia de investigación cualitativa “con la que se pretende reproducir una determinada situación microsocial a imagen de lo que sería la situación macrosocial, a través de la interacción de sus participantes con el fin de posibilitar la generación de un discurso-texto, que, analizado, fija y ordena el sentido social correspondiente a un campo o temática concreta” (Galeano, 2004 p. 311).

De este modo, se establecieron técnicas e instrumentos pertinentes como la observación participante, para lo cual una de las investigadoras ejerce como docente en la I. E. donde se realizó

la investigación. El proceso de observación se constituyó de manera sistemática para la generación de información y de registros acerca del comportamiento de los estudiantes, referidos a los tipos y las características de las transgresiones, con quiénes las realizaban y en qué contexto. Se aplicó la entrevista semiestructurada a algunos estudiantes con el fin de generar información acerca de lo que a juicio de ellos fueron los motivos que los llevó a transgredir la norma, narrando esto desde sus percepciones.

La población para el desarrollo de la investigación fueron los estudiantes de la I. E. Ana Gómez de Sierra del grupo Pensar II, de quienes se extrajo una muestra significativa intencionada entre los estudiantes que cumplieron los siguientes criterios: haber sido expulsados por procesos disciplinarios de otras instituciones, tener procesos disciplinarios abiertos en la I. E. Ana Gómez de Sierra o haber sido estigmatizados por parte de la comunidad educativa por su comportamiento frente a la norma y la autoridad.

Para el análisis y la interpretación de la información generada a partir de las técnicas de investigación y los referentes teóricos conceptuales, se recurrió a matrices con fuentes primarias y matrices con fuentes secundarias. Con ellas, se descargó la información de las diferentes técnicas y conceptos, permitiendo contrastar y encontrar regularidades y semejanzas, así como desencuentros y debates, con cuyo contenido se contrastó la información generada con los instrumentos y técnicas de la investigación bajo un paradigma interpretativo comprensivo.

La última técnica utilizada fue la revisión documental, la cual se utilizó en el Manual de Convivencia, haciendo una lectura a la luz de los estándares internacionales de los derechos humanos bajo los supuestos que los antecedentes de investigación formularon, donde dichos manuales, por lo general, tienen vacíos en esta materia. Por ende, partiendo de la normalización de ciertas injusticias en los ordenamientos jurídicos, la construcción de dichos manuales, al no ser coherente con los estándares, vulnera los derechos humanos de los estudiantes. En el ejercicio de la investigación, esto fue encontrado como una especie de transgresión normativa por parte de la I. E. en una forma represiva normalizada y naturalizada dentro de ella, sin ocultar las prácticas naturalizadas de vulneración de los derechos humanos de los estudiantes por parte de los docentes.

Con base en lo anterior, al analizar los motivos que generan la transgresión de las normas jurídicas en la escuela, esta investigación se centra en la tensión que hay entre la injusticia normalizada, la incoherencia del Manual de Convivencia con respecto a los estándares internacionales de los derechos humanos y las prácticas docentes que han naturalizado la

vulneración de los derechos humanos de los estudiantes sin encontrarle suficiente sentido ni a la norma jurídica ni a su paso por el sistema educativo como espacio de generación de conocimiento, “protector” y de socialización.

### **Referentes teóricos, conceptuales y normativos**

#### **La evolución del castigo, el sistema jurídico y la transgresión**

En el libro *Vigilar y castigar* (2009) publicado en 1975, el filósofo francés Michel Foucault escribe sobre el nacimiento y desarrollo de la prisión, y sobre la evolución o, bien, transformación de los mecanismos de castigo mediante los que el poder se ejerce desde distintos niveles de opresión sistémica por parte de instituciones como el Estado o la religión a favor de la ley y el orden sociales.

Comienza el libro por mencionar las prácticas punitivas en el siglo XVIII, edad del humanismo occidental, en las cuales bajo el sistema jurídico de la monarquía el criminal sufría terribles y mortales castigos públicos plagados de crueldad y oprobio, lo cual -confrontado de hecho con la sociedad refractaria que legaliza los derechos del hombre- empieza a ser visto como un arma con doble filo, pues es el rey y soberano quien recae con sus órdenes en el doble crimen de torturar y asesinar al criminal, por eso es “feo ser digno de castigo, pero poco glorioso castigar” (2009, p. 19).

Luego, para apaciguar esta última percepción por parte de la masa social, se recrean mecanismos como el confinamiento en el sistema penitenciario y las torturas por dentro de sus instalaciones, lejos de la vista de los curiosos, o también mecanismos mucho más refinados como la guillotina, puesto que su efecto resultaría distinto.

El cuerpo real del individuo, sobre el cual antes se ejecutaba el castigo más cruel, ahora es reconocido como un sujeto jurídico que vela y es digno de sus derechos, por eso el organismo del Estado utiliza otras formas de castigo con que someterlo: la privación de la libertad, el racionamiento de la alimentación, los golpes, la privación sexual y la celda (el encierro), entonces el “castigo ha pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos” (2009, p. 20), sin los cuales no puede considerarse libre al ciudadano.

En comparación con los castigos de un siglo antes, los del siglo XIX se refinan en su técnica: “Casi sin tocar el cuerpo, la guillotina suprime la vida, del mismo modo que la prisión quita la libertad o una multa descuenta bienes” (2009, p. 22), y se entra, poco a poco, en la era de la

sobriedad punitiva: el refinamiento y la sutileza del castigo ya no recae directamente sobre la carne del cuerpo de los individuos, sino en la atadura y el sufrimiento más profundo de las almas: la privación de los derechos al sujeto jurídico.

Los reformadores humanistas de la época se ocuparon de propiciar una transformación en el uso del poder, pues se pasó del espectáculo bestial en el que se extraía solo dolor y sufrimiento del sujeto a un castigo detrás de los muros de una prisión, sin dolor, pero con una cuidadosa administración de la conducta.

Dichos espacios de confinamiento surgen de acuerdo con el discurso de progreso según el cual la sociedad sería cada vez más civilizada y menos bestial. De acuerdo con estos preceptos, la sociedad es un conjunto de individuos unidos entre quienes debe curarse a aquellos que violan la ley del contrato social como debe curarse el miembro herido de algún organismo viviente.

Desde esta pretensión de administrar las conductas de los individuos, Foucault (2009) plantea la naturaleza genealógica de los cuerpos, no postulando una búsqueda hacia un origen como principio sino como estructura histórica del fenómeno. La operación de disciplinas, prácticas, dinámicas y mecanismos a través de los que el poder opera con diferentes fuerzas y prácticas sociales, controlan y dictan -con nuestro propio consentimiento- lo que podemos decir, pensar e, incluso, anhelar.

Esta vulnerabilidad de los cuerpos ante el poder es lo que permite entenderlos como “cuerpos dóciles” que se moldean, se transforman, someten y perfeccionan por medio de la tecnología disciplinaria que supone el ordenamiento meticuloso de la prisión. No obstante, así como la prisión, otras instituciones se encargan de modelar y disciplinar los cuerpos: instituciones como el ejército, el hospital, la fábrica y, por supuesto, la escuela.

La sociedad, de ser una masa peligrosa, pasa a ser individualizada en términos de distinción en diferentes niveles y valores: los sujetos ahora hacen parte de una institución en la que son cuerpos dóciles ubicados en un espacio determinado, calificado, revisado y en constante vigilancia. En su propia dinámica, el poder se desplaza por las relaciones sociales ahora distinguidas por rangos y estatus, resultado de pruebas, rigurosas calificaciones y exámenes. Son entonces todas las posiciones de los funcionarios en dichas instituciones las operarias de la disciplina que excluye, fragmenta y clasifica. Los médicos, policías, jueces, jefes y docentes son los encargados de que funcionen los mecanismos.

En el sentido de estas relaciones jerarquizadas del poder, el sistema jurídico, según Alchourrón y Bulygin (1975), es “el sistema normativo que contiene enunciados prescritos de sanciones, es decir, entre cuyas consecuencias hay normas o soluciones cuyo contenido es un acto coactivo” (1975, citado por Zuleta H., 2013, p. 241), es decir, que en él se encuentran ya establecidas las normas que regulan, de manera convencional, el comportamiento y el control social y que, en caso de ser violadas, en ellas mismas se prescribe la sanción coercitiva sobre quien lo haga. Además, se establece que los sistemas jurídicos son dinámicos, cambiantes en el tiempo (como es comprensible que cambian las prácticas sociales), lo que afecta y remueve su contenido, pero no su identidad.

Este sistema, en la mayoría de los casos, apela a los valores que se basan en la idea de “orden natural” y los roles procreativos que surgen de él, tal como ya Bourdieu (1990) lo menciona, sirve no solo para establecer patrones de cumplimiento de leyes y normas, sino también para evitar que las acciones de los individuos contribuyan a un desorden social.

El sistema jurídico puede tener muchas características de acuerdo con la sociedad o la institución donde se construye. Por ejemplo, en las instituciones escolares se forma un sistema jurídico para evitar que el ordenamiento de acuerdo con la caracterización del *statu quo* o las diferentes posibles estructuras, jerarquizaciones o clasificaciones sociales, sea interpretado de una manera contraria o permita múltiples interpretaciones que desacomoden o incomoden lo que se ha instaurado como normal o legal. Es decir, el orden jurídico se refiere a “aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social” (Schvarstein, 1992, p. 26).

Siempre que hay un cambio político o jurídico se debe a una respuesta de una fuerza instituyente que se manifiesta en forma de protesta y de negación a lo instituido, en este sentido, esta lo transgrede, y ese se acomoda en un ajuste o en un nuevo ordenamiento judicial. En otras palabras, los cambios políticos o jurídicos solo se dan cuando existe una dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, el orden normativo establecido y unas prácticas contrarias a esas normas, lo que desemboca en los ajustes o los cambios de ese ordenamiento.

El sistema jurídico contempla la normatividad legal del sistema educativo donde, según (Beccaria, 2007, p. 19), son las leyes las condiciones con que los hombres independientes y aislados se unieron en sociedad. Esto configura un horizonte en el que sólo legisla “el soberano de la sociedad” (2007, p. 22) y en el que se genera una disputa entre las partes que allí convergen.



Las preguntas que emergen desde el enunciado de Beccaria (2007), entre otras, serían: ¿Qué intereses o pasiones mueven a quienes establecen el orden jurídico a nombre de todos y todas? ¿Qué tan independientes son los ciudadanos que son objeto de cumplimiento de la norma jurídica? ¿A quiénes afecta y a quiénes beneficia el orden jurídico?

Este sistema jurídico, a su vez, “disciplina así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles” (Foucault, 2009, p. 160), los cuales se alejan de toda palabra y participación en todos los escenarios, pues “es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio” (2009, p. 199). La imposición de la norma permite, como lo establece Foucault (2009), que se controle cada una de las esferas de los cuerpos disciplinados, pues de este modo se garantiza una imposición y una complicidad de lo dócil y lo útil, la obediencia.

Por un lado, tal disciplinamiento se convierte en un método por medio del cual se controlan todas las formas de manifestación del cuerpo, pues asegura que se impongan los intereses y pasiones de quienes legislan, dictaminando formas de doblegación de la voluntad, la autonomía y la subjetividad.

De otro lado, se hace imprescindible entender que este sistema jurídico como tesis genera, a su vez, una antítesis, que se representa a manera de transgresión, entendiendo esta como “la aproximación que se tiene a un límite, esa cercanía, trayectoria y el mismo cruce o traspaso de una frontera” (Foucault, 1999). Visto desde la dialéctica, esto conlleva a la transgresión, al quebrantamiento de las leyes, los códigos o costumbres establecidos al interior de una I. E. (Lezcano, 2012).

Esa transgresión busca liberar su razón de los patrones o códigos propuestos por la sociedad o impuestos por un sector de esta (Foucault, 1999), pues en la mayor parte de los casos tales patrones o códigos califican la transgresión de ilegítima o ilegal dado que irrumpe en esa relación de docilidad-utilidad, obediencia que compromete el *statu quo*. En este sentido, la transgresión como una acción consciente y que pretende mover los límites referidos, adquiere una condición ética y de justicia.

Se sabe, pues, que los sistemas jurídicos establecen lo que es legal e ilegal y, desde una perspectiva utilitarista, la regla de su aplicación estaría condicionada a las afectaciones o daños que pudiesen ser efecto del acto a ser calificado. Es importante apuntar a esto, puesto que las leyes no deben tender a castigar la conducta moral de las personas, puesto que solo incumben a la utilidad

de la sociedad y no a la moralidad de los individuos (Beccaria, 2007). Por tanto, esto apunta a que los códigos señalan al delincuente como un enemigo social, tachado a raíz de los principios de ilegalidad.

Al seguir con lo expuesto, un prejuicio intelectual sería pensar que hay en primer lugar prohibiciones y en segundo lugar transgresiones; si una prohibición debe comprenderse y analizarse en relación con lo que prohíbe, también hay que analizarla en función de quiénes prohíben y de aquellos a quienes afecta la prohibición (Foucault, 1999, p. 175).

Por lo tanto, también cabe señalar que las faltas o delitos (trasgresión), son mecanismos que, impuestos bajo una visión de justicia, se dictaminan a un culpable que instó por romper los límites y los intereses de quienes dominan la sociedad. Esa transgresión al sistema jurídico se convierte en una falta y en un delito puesto que se aproximó o traspasó los límites establecidos.

Desde la transgresión se nota una especie de inversión crítica importante en la que se permite evitar nociones como las de anomalía o de falta que son enunciados prescriptivos de la ley. Así las cosas, las nociones sobre la norma jurídica ya no estarían en relación con un orden jerárquico de mayor a menor o de menor a mayor, sino alrededor del límite, antes o después del mismo (Foucault, 2016, p. 21).

Como respuesta a la transgresión en los ordenamientos jurídicos y como protección del *statu quo* surge el castigo como un ritual que se usa sobre el cuerpo de aquellos que han sido sometidos a la docilidad-utilidad, y obediencia, donde se impone una imagen de terror pública para la cual la presencia de quien hace cumplir el ordenamiento, el juez-verdugo, despliega su poder coercitivo fundado en el ordenamiento jurídico, siendo un agente de una violencia que, instituida y normalizada, aplica para dominar la violencia del “crimen” (Foucault, 2009).

De la misma manera se afirma que “el castigo es un ceremonial de soberanía; utiliza las marcas rituales de venganza, que aplica sobre el cuerpo del condenado, y despliega a los ojos de los espectadores un efecto de terror tanto más intenso cuanto que es discontinuo e irregular” Foucault, (2016, p. 153).

Según Beccaria (2007), el castigo se impone a todo aquel que violara las leyes establecidas. Ese que ejerce las veces de verdugo en el castigo debe “castigar y eliminar a los malhechores y alabar y dar recompensa a quienes hacen el bien; debe proteger la persona y los bienes de los hombres en contra de las fechorías y las violencias de los malvados” (2007, p. 20).

En todo castigo hay una figura de vigilante, un observador que se asegura de que el castigo sea impuesto. Este vigilante no necesariamente es quien impone el castigo (verdugo); en ocasiones se delega ello a un ente que administre el ordenamiento jurídico como también puede tratarse de agentes que no hacen parte oficialmente del sistema jurídico (y que son terceros), pero asumen la función del mantenimiento de este.

Asimismo, el castigo se encamina a “reparar” una acción que ha generado afectaciones o daños por medio del establecimiento de responsabilidades individuales o colectivas que, por un lado, señalan al transgresor y la naturaleza de su transgresión y, por otro, evitan que tal evento quede sin reconocimiento alguno. En ese sentido, el castigo cumple una doble función, “reparar” a los afectados, pero también “generar terror” para evitar nuevas transgresiones.

En el ejercicio de la transgresión, se da el nacimiento de un lugar completamente disidente, aquel donde se pone en duda la norma jurídica y donde la praxis misma se hace irreal, y obvia todo sentido de coerción. Contravenir esas reglas por parte de un transgresor genera un camino para que el juez-verdugo y el vigilante impongan y verifiquen, respectivamente, el diseño y el cumplimiento de toda norma instituida, de todo orden impuesto, tal como sucede en las I. E. con los manuales de convivencia.

Cabe mencionar que la escuela también es un escenario que está regido por un sistema jurídico como lo afirma Mendoza Parra (2021) diciendo que lo instituido en la escuela hace referencia a la norma, las prescripciones que la regulan. Esto es, en términos curriculares, las normas y todo el sistema de valores que se construye para gestionar los espacios y ambientes escolares de forma adecuada. Todo lo que sale de esos límites está por fuera del sistema instituido.

Por lo tanto, este sistema instituido, en su mayoría de casos, apela a los valores que se basan en la idea de “orden natural” y los roles procreativos que surgen de él, tal como ya Bourdieu (2013) lo ha mencionado. Es decir, sirve para establecer patrones de cumplimiento de normas jurídicas, para evitar que las acciones de los individuos en la escuela generen un desorden social y estos a su vez pongan en duda el orden instituido.

Cuando los sujetos transgreden dentro del orden jurídico lo establecido en la escuela hacen que la norma jurídica por un instante sea irreal, como ya Foucault (2016) lo ha dicho, lo cual puede implicar el establecimiento de dos percepciones frente al mismo: por un lado, a que “cada acto transgresor va a implicar que el sujeto conozca los modos de reacción de las autoridades y las grietas que tiene el sistema formal” (Mujica, 2008, p. 359) de la escuela; y, por otro lado, que dicho

sujeto sea reconocido como un actor poderoso si cuenta con el respaldo de su núcleo social, llevando a perfeccionar a lo largo del tiempo las prácticas transgresoras, agresivas y violentas de manera más sutil.

De esta manera, se puede señalar que los sujetos transgresores también buscan ser reconocidos dentro del escenario escolar pese a que ello traiga consigo grandes consecuencias de castigo y represión, y que sus actos no están mediados necesariamente por la consciencia en búsqueda de presionar los límites de la norma.

Desde un enfoque a los derechos humanos, la transgresión de la norma puede darse: a. porque el ordenamiento jurídico presenta injusticias y violencias estructurales como sucede en la I. E., que se ha mostrado a lo largo del texto; b. porque los microordenamientos jurídicos como los que se dan en la escuela -adicional a las injusticias y violencias estructurales anteriores-, presentan incoherencias entre sí, generando aún más injusticias y violencias estructurales; c. porque las prácticas desarrolladas en las instituciones educativas, bien sea por los docentes en el ejercicio de su labor y la administración de la disciplina escolar, o en docentes asignados a las unidades creadas para la administración de la justicia, presentan sistemas de creencias cuyas prácticas y aplicación de la norma generan más injusticias y nuevas violencias desde lo cultural, pero que por su rol se convierten en violencias estructurales.

Para el segundo caso mencionado en el párrafo anterior, la transgresión en la escuela no se genera por el solo acto de no acatar una norma instituida, sino que exige de antemano que dicha norma esté en concordancia con los estándares internacionales de esta materia ratificados por el Congreso de la República, como lo establece el bloque de constitucionalidad (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 93).

Así las cosas, los manuales de convivencia deben estar en concordancia con dichos estándares, pues, en caso contrario, serán estos manuales y, en especial, lo concerniente a lo tipificable como situaciones de tipo I, II y III, sus “protocolos de atención” y sus “acciones pedagógicas, reparadoras y correctivas” (Ley 1620 de 2013), los que estarían “transgrediendo” el ordenamiento jurídico de los derechos humanos.

Sin embargo, al ser este instituido, dicha transgresión aleja a los estudiantes del límite, es decir, de avanzar en la configuración y goce efectivo de nuevos derechos humanos, con lo que más que una transgresión se convierte en un acto de represión normalizada. En este segundo caso, los docentes pueden adquirir doble condición de jueces-verdugos: la primera situación se da cuando

los docentes buscan administrar una “disciplina escolar”; la segunda situación se da cuando es ejercida por un directivo docente que por lo general se le denomina “Coordinador de disciplina”, o cuando los profesores y demás integrantes de la comunidad educativa son elegidos al “Comité de convivencia”.

Por su parte, en el tercero de los casos, los sistemas de creencias de los docentes, directivos docentes y demás integrantes de la comunidad educativa inmersos en culturas donde los derechos humanos positivados son más garantistas que la realización de una reflexión moral, ética y política sobre el lugar y su contexto, hacen que en el cumplimiento y administración de la norma jurídica en las I. E. se conviertan en más represivos que los límites establecidos tanto en los manuales de convivencia como en los estándares internacionales de derechos humanos. En este caso, el juez-verdugo y el vigilante se fusionan en un solo aparato represivo que a su vez es incapaz de reconocer su propia condición.

### **Hallazgos y debates**

Los motivos por los cuales los estudiantes de la I. E. Ana Gómez de Sierra transgreden el orden jurídico instituido se clasificaron luego de hacer un cruce empírico y teórico en: directos, estructurales y culturales, haciendo uso de la clasificación de los tipos de violencia planteados por Galtung (2016).

La transgresión de la norma en la I. E. no significa que sea un acto ilícito en sí mismo, por el contrario, en algunos casos es una respuesta a violencias e injusticias instituidas en el ordenamiento jurídico (motivo estructural) o la forma en que algunos individuos encargados de administrar la norma, como los jueces, interpretan dicho ordenamiento condicionado por su propia experiencia y cultura (motivo cultural), haciendo que su aplicación sea más ilícita que su propio acatamiento, con lo que la transgresión es justa en las circunstancias ya mencionadas.

En este caso, para Beccaria (2007) toda la sociedad se funda en un pacto social basado en las leyes (deberes y derechos) que todas las partes se encuentran en el deber de cumplir, pero si alguna de las partes cometiera una violación a esos acuerdos, con ello autoriza a las otras a violarlos también. Complementariamente, la transgresión de una norma en un sistema injusto o represivo tiene un propósito loable, el cual es mover la frontera de los límites que condicionan la libertad. En este orden de ideas, Foucault plantea que “no podemos entender el funcionamiento de un

sistema penal, de un sistema de leyes y prohibiciones, si no nos preguntamos por el funcionamiento positivo del ilegalismo” (2009, p. 175).

Para Foucault (1999, p. 90), “la transgresión no busca franquear lo infranqueable, solo busca liberar su razón de los patrones o códigos propuestos por la sociedad”; en esta dirección, es posible afirmar que las normas instituidas en la I. E. no corresponden necesariamente a la razón o a la verdad y, en el caso de que lo fueran, estas también se modifican en tiempos y contextos, por lo cual una posible infracción acá y ahora mismo, puede no serlo en otro lugar o en otro momento.

Si bien los estudiantes presentaron sistemáticamente transgresión de la norma, la aplicación de la norma y su posterior penalización es “un mecanismo de los signos, de los intereses, y de la duración. Sin embargo, el culpable no es más que uno de los blancos del castigo” (2009, p. 126). Con esto, se tiene que la pena o el castigo no tiene fines educativos y mucho menos formativos, lo que busca es doblegar “el espíritu” de las personas para que en nombre de la cultura o la civilización puedan ser de manera forzada incluidos: obedientes, cuerpos dóciles.

Con esto, las penalidades o castigos que son la parte más visible que identifican los estudiantes (motivos directos), pero no por ello más injusta o violenta (motivos estructurales y culturales), se convierten en una disputa entre una fuerza instituida, normalizada, y otra que subvierte el ordenamiento, pero que carece del interés por subvertirlo. Entretanto, la norma o su transgresión en últimas no es lo que le importa al estudiante, sino al poder instituido, por lo que la desobediencia del estudiante a la norma es un medio para suplir su falta de reconocimiento e inseguridad que presentan ante las personas que integran sus contextos (motivos culturales).

Por lo encontrado, los motivos por los cuales los estudiantes no conciben las normas impuestas en la I. E., están condicionados por las manifestaciones de la realidad aparente de su propio contexto y la incapacidad de develar aspectos estructurales. En el marco de las relaciones que motivan la transgresión de los estudiantes al orden instituido, se destacó la tensión que generó la relación con algunos docentes y directivos docentes y el Manual de Convivencia o la aplicación del mismo (motivos directos).

Al respecto, al preguntarle a uno de los estudiantes cuándo considera que la I. E. transgrede la norma, respondió: “lo regañan a uno sin saber los hechos y los profes no atienden a las explicaciones, solo se limitan a regañar y dicen que no tienen tiempo para escuchar cosas falsas” (Pers. 1). Desde esto se puede inferir que el docente, si bien puede conocer la situación particular de los estudiantes, carece del interés, conocimientos o la sensibilidad para abordar situaciones

como la anterior. En este caso, el juez-verdugo (Foucault, 2016, p. 62), de forma deliberada, no despliega el ordenamiento jurídico instituido, pero sí somete y castiga a través del linchamiento social al que es sometido el estudiante, favoreciendo el estado de naturaleza de la “ley del más fuerte” para que doblegue la demanda de justicia de quienes les han sido vulnerados sus derechos.

Ahora bien, también es cierto que el número de estudiantes por docente es de aproximadamente veinticinco, por lo que al tener en cuenta las condiciones particulares de esos estudiantes se complejiza un proceso más comprometido con sus necesidades a este respecto. Visto así, el punto de tensión de la problemática no reside solo en el docente, la cual es una tendencia deliberada del sistema por hacerlo responsable y liberarse de sus responsabilidades, al adoptar un sistema administrativo-educativo que, en nombre de la eficiencia, se centra en indicadores como los de cobertura que hacen que las particularidades de los estudiantes y su contexto no sean tenidas en cuenta.

Lo paradójico es que la trampa puesta por el sistema sea asumida sin reflexión suficiente por docentes y estudiantes, haciéndolos creer que son antagónicos. Tanto así es, que ni los estudiantes ni los docentes alcanzan a develar las injusticias y violencias instituidas, ni la falsa dialéctica a la que son sometidos, por eso las voces tanto de docentes como de estudiantes se reducen a situaciones comportamentales.

Con base en lo anterior, al preguntar, ¿qué motiva a tus compañeros a transgredir las normas de la I. E.?, uno de ellos respondió:

los mismos problemas familiares, no los mismos, porque no todos vivimos las mismas situaciones, pero yo opino que puede ser también falta de apoyo de los padres a los jóvenes o que ellos se sientan muy desolados y sea la manera en que los papás noten que ellos sí están ahí. Es la manera en que pues, yo como joven lo digo, que es una manera en que nosotros lo hacemos para sacar todo lo que llevamos dentro y demostrar que nosotros también podemos tener el mismo poder que tienen los adultos y también las inseguridades que nosotros nos generamos mutuamente; eso hace que nosotros queramos abusar de otro compañero. (Pers. 2)

Así las cosas, la violencia se convierte en un medio para adquirir el poder social que la estructura y la subjetividad de algunos directivos y docentes o adultos en general les desconocen a los jóvenes que fungen de estudiantes. De alguna manera, la violencia como partera de la historia (Pastor, 2014) encuentra en el contexto un lugar para su manifestación. Al ser esta situación una

constante, hace que en el mismo escenario se presenten permanentemente disputas entre pares, con docentes y directivos, las que, al no interpretarse y no ser gestionadas adecuadamente, alimentan el círculo de violencia en la I. E. (Galtung, 2016), el reduccionismo en la interpretación del problema y la inadecuada gestión del mismo.

Después de una trasgresión procede, en la lógica del poder instituido, el castigo contra el que poco pueden hacer, pues el “soberano poder” al que corresponde el “derecho” de castigar no puede en caso alguno pertenecer a la multitud. “Ante la justicia del soberano, todas las voces deben callar” (Foucault, 2009, p. 45). En ese sentido, después de la infracción surge el castigo y, luego, la demanda de una enmienda que, como se dijo, no es formativa, pero sí es disciplinante y ante todo deja un mensaje claro, el poder instituido tiene la facultad de doblegar el espíritu del sujeto si este no se somete a sus designios.

No obstante, así el castigo sea recurrente y su alcance no logre el propósito de doblegar el espíritu del sujeto o, más aún, de desplegar el miedo para que no vuelva a cometerse la infracción e, inclusive, cuando el sistema retorna al estado de naturaleza, el sujeto pierde el reconocimiento que le otorga al sistema y el sistema mismo abre la puerta para su propia destrucción, permitiendo el surgimiento de la desobediencia y la transgresión, tal como lo muestra Foucault cuando afirma que la “desobediencia es un acto de hostilidad, un comienzo de sublevación que no se funda en un principio diferente al de la guerra civil” (2009, p. 68).

Para el sistema, la desobediencia se convierte en una amenaza que debe ser castigada generando terror; para los docentes, como agentes del poder instituido, es una amenaza a su autoridad y visiones de orden; para los estudiantes, la desobediencia no es un acto de hostilidad consciente contra el sistema, pero sí es un comienzo inconsciente de sublevación del mismo.

Por otro lado, el falso problema de cómo es interpretada la transgresión y su gestión en la I. E. y la sociedad en general, abre la puerta a una romantización en la imagen del estudiante hacia el docente, y una imagen prejuiciosa del docente hacia el estudiante, desconociéndose ambos. Como ya se ha dicho, la naturaleza y propósitos del sistema educativo es la instauración de una representación del poder u orden instituido, representada mediante el Manual de Convivencia o las prácticas docentes, las cuales están construidas para ser infranqueables (eso no significa que no se puedan franquear) o, en el mejor de los casos, eludibles, lo que induce la deserción como ruta de escape a ese estado de represión. Con base en esto, un estudiante manifestó:



Cuando estamos en una clase y el profesor no se presta para hablar bien, sino que quiere imponer, a mí me molesta mucho que me quieran imponer; yo siento que un profesor más allá de imponer, si es docente, es porque le tiene amor a su profesión y porque de alguna manera tiene la paciencia. (Pers. 3)

Ante el estado de naturaleza o la ineficacia del castigo, el transgresor o transgresora se convierte en un referente de poder entre sus pares que busca ser reconocido por los otros y a su vez es imitado por esos otros, lo que genera una recompensa social. Es así como desde una dimensión subjetiva la transgresión es un efecto y un llamado a la falta de atención de estos estudiantes en el lugar donde habitan. Menciona una de las estudiantes:

buscar la atención que de pronto uno no tiene en su casa, buscar que la gente lo vea a uno como ¡uy!, no, ella es la más fuerte, ella hace lo que quiere, o sea, por ejemplo, yo he escuchado comentarios hacia mí como: es que ella hace lo que quiere, mire que ella no le tiene miedo a nada ni a nadie, y eso a uno lo llena, pues le da en el ego, porque uno cree que puede hacer lo que uno quiera y que como la gente lo apoya de cierta manera a uno - los otros estudiantes más que todo- uno se crece más y uno como que ve que aplauden eso, entonces yo también puedo seguir haciéndolo. (Pers. 4)

Con base en lo expresado por la estudiante, señala Mujica:

El transgresor reta las estructuras formales de acción, se dirige consciente y directamente a ellas para construir modos de evasión o enfrentamiento y generando, en esta actividad, patrones diferentes de acercamiento a la ley y a la norma y, al mismo tiempo, un aparato de poder sostenido en la antinomia de lo normal. (2008, p. 359)

La “rebeldía” expresada contra el orden instituido no pasa desapercibida por el sistema así el juez-verdugo haga caso omiso y no aplique el ordenamiento previsto; por el contrario, esta es la fuente del poder represivo del orden instituido, que hace uso a su conveniencia de lo formal y de lo no formal, aunque no sea consciente de que no está logrando restituir el orden, sino postergar la destrucción del mismo. Al no tener la desobediencia la pretensión de mover los límites (Foucault, 2016) y sí la de llamar la atención, termina, por un lado, siendo una rebeldía temporalmente conveniente para el sistema, pero a la larga abriendo grietas dentro del mismo; y, por otro lado, una rebeldía que no alimenta el espíritu del sujeto, puesto que su pretensión no es mover los límites.

Al indagar en el contexto de muchos estudiantes, se encontraron diversas problemáticas personales, familiares y sociales, que impiden un cumplimiento a algunas de las normas instituidas

en la I. E., tales como: la regularidad en la asistencia a clase, que porten completo y debidamente su uniforme, que realicen sus compromisos académicos y la naturalización de tratos inadecuados con los otros.

De igual forma, se identificaron el tráfico y el consumo de sustancias psicoactivas al interior de la I. E. Estas son las transgresiones más recurrentes, ante lo cual los docentes y directivos suelen hacer la inspección jerárquica (Manual de Convivencia, Art. 15) y la respectiva “sanción normalizadora”, lo que consiste en la identificación y clasificación de la transgresión y la aplicación jerárquica del castigo que va desde la inducción a reconocerse culpable. Lo anterior vulnera el Artículo 33 de la Constitución Política de Colombia hasta la desescolarización, que se tensiona con el derecho a la educación Artículo 67.

Con respecto a la desescolarización como sanción, uno de los estudiantes planteó: cuando es suspendido y lo mandan para la casa, me parece que vulneran un derecho ya que le están quitando el derecho a la educación y al aprendizaje (...) a él le toca esforzarse el triple en hacer los trabajos, y creo que a veces no se valora ese esfuerzo que (...) venga y trate de cambiar y por circunstancias de lo que pase en su casa es un proceso más lento, entonces los profesores juzgan mucho eso y con una suspensión o con una echada del colegio piensan que van a solucionar un problema, sabiendo que puede verse afectada una familia y hasta el mismo estudiante. (Pers. 6)

En este caso, la I. E. no es coherente en todos los casos con las disposiciones constitucionales, por lo que las normas y sanciones pueden estar contempladas en el ordenamiento jurídico de la I. E., pero incumplen un ordenamiento jurídico superior. Ante esto, no todo lo que en el Manual de Convivencia es una transgresión o un castigo es transgresión o castigo, con lo que se retorna a las primeras ideas de este acápite en las que se planteaba que no toda transgresión ni todo castigo es normativamente válido, lo cual configura una violencia o injusticia normalizada, amparada en la niebla de un Manual de Convivencia. Recordemos que no necesariamente deben existir las prohibiciones del orden en primer lugar y, en segundo lugar, las transgresiones, sino que dichas prohibiciones deben analizarse e interpretarse en relación con lo que se prohíbe, quién lo prohíbe y a quiénes afecta la prohibición (Foucault, 1999).

Siguiendo el enfoque a los derechos humanos, la Corte Constitucional ha hecho mención en diversas sentencias emitidas hacia las Instituciones Educativas: una de ellas es la Sentencia T-349 de 2016, la cual plantea que, si bien las instituciones educativas en su Manual de Convivencia

buscan un orden, no por ello pueden convertirse en estructuras rígidas menos garantistas que la constitución. Asimismo, la sentencia T-120 de 2019 reclama que los colegios están en la obligación de respetar los derechos fundamentales de los alumnos, es decir, aquellos que están consagrados en la constitución y en los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el Congreso colombiano. Complementariamente, la Sentencia T-431 de 2018 hace un llamado al debido proceso y resuelve que se deben verificar las disposiciones contempladas en el Manual de Convivencia para evitar centrarse en una justicia punitiva y abrirse a una justicia restaurativa, en la misma hace mención que las normas establecidas en los manuales de convivencia no siempre están alineadas bajo los parámetros constitucionales.

Adicional a la posible incoherencia de algunos artículos del Manual de Convivencia con el espíritu de los derechos humanos y de la Constitución Política de Colombia, también se devela un desconocimiento en el contexto y una pérdida de sensibilidad ante la realidad material de los estudiantes por parte de algunos docentes. Es así como un estudiante expresó: “cuando los profesores desconocen las necesidades de las familias y nos exigen traer un uniforme, sin saber si en la casa hay siquiera para comer” (Pers. 5).

En este punto emerge una pregunta ética, política y jurídica sobre la primacía de cumplir una norma que no necesariamente es legal y si lo fuera no necesariamente es legítima ante una realidad material que exige a los estudiantes contar con uniforme cuando no se tiene los mínimos para la subsistencia, lo que en otras palabras podría entenderse como un estado de necesidad que prima sobre una norma y sanción que se configura por dicho estado de cosas de manera injusta y se establece más como un capricho para disciplinar y estandarizar a unos estudiantes.

Si bien se enuncia dentro del sistema educativo la separación entre lo que corresponde al proceso educativo del proceso disciplinario, al develarse este, la formulación y la práctica del sistema educativo confluyen en un sistema disciplinante, que pueden variar desde formas sutiles hasta formas concretas, una de estas hace referencia a la evaluación como un instrumento instituido y a su uso por parte de los docentes como medio de castigo. Al respecto, señala Foucault (2009), el éxito de la disciplina consiste en el empleo de instrumentos simples de inspección, sanciones normalizadoras, estándares codificados y procedimientos específicos de clasificación como el examen.

Las transgresiones en algunos casos son efecto de actos que son entendidos por parte de los estudiantes como injustos contra ellos y esa carga termina siendo desplazada contra otras

personas bien sea en el contexto familiar, social o en la I. E. Esto lo deja ver, entre otros, uno de los estudiantes cuando señala que:

la verdad, para yo hacer eso tengo que pasar por malos momentos, problemas, peleas familiares o, de pronto, con los mismos profesores o cualquier persona por ahí que tenga un problema conmigo. Yo posiblemente, si pasa algo malo, me desquito con los superiores o con alguien que tenga al lado. (Pers. 4)

Lo cual evidencia la necesidad que tienen los estudiantes de imitar todo lo que viven en su cotidianidad, replicando dichas prácticas de venganza con quienes habitan el espacio escolar.

### **Conclusiones**

Durante el desarrollo de la investigación se encontró que los motivos por los cuales los estudiantes transgreden el orden jurídico de la escuela se clasifican en: directos, estructurales y culturales.

Como resultado estructural se pudo develar que la transgresión no es un acto ilícito en sí mismo, sino una respuesta por parte de los estudiantes a las violaciones instituidas en el ordenamiento jurídico de la escuela. Violencias que están incorporadas por medio de sanciones normalizadas donde se violan derechos constitucionales como el derecho a la educación, al libre desarrollo de su personalidad y la libertad de no declararse culpable ante alguna situación, puesto que el ordenamiento jurídico de la I.E incumple un ordenamiento jurídico superior (La Constitución Política de Colombia). Con esto, se comprendió que el castigo o dichas sanciones normalizadas no tienen fines educativos y mucho menos formativos, lo que buscan es disciplinar los cuerpos dóciles y obtener la obediencia de los estudiantes.

En cuanto a los motivos directos, se identificó que las penalidades o castigos que son la parte más visible que identifican los estudiantes, genera una disputa entre una fuerza instituida, normalizada y, otra, que subvierte el ordenamiento, cuando sienten que son señalados con una imagen prejuiciosa por parte de la institucionalidad, especialmente en las relaciones con los docentes y directivos docentes, así mismo por el abuso físico y verbal que han padecido durante su vida en los contextos que habitan, lo que lleva a los y las estudiantes a replicar dichas prácticas de abuso en el contexto escolar, viéndose reflejadas en el maltrato físico y verbal hacia sus pares, la destrucción de los bienes institucionales y el consumo y venta de sustancias psicoactivas, entre otros. Sin embargo, es importante aclarar que en el docente, que se caracteriza por ser Juez-

verdugo, y en los estudiantes, quienes hacen parte del sistema, se identifica que no alcanzan a develar las injusticias instituidas, puesto que el docente termina siendo un instrumento del sistema garante del “orden” y el estudiante en su actitud transgresora tiene un interés más centrado en obtener un poder social que en mover los límites, como lo establece Foucault (2009).

Asimismo, los motivos culturales son una reclamación por parte de los estudiantes hacia la institución y la familia para ser visibilizados y reconocidos dentro del contexto escolar, mediante prácticas como las agresiones físicas y verbales, la irrupción en la clase, el abandono del plantel educativo antes de terminar la jornada, el consumo y venta de sustancias psicoactivas, el daño a los bienes materiales, entre otros. Con base en lo anterior se evidencia que el uso de la violencia se convierte en un medio para adquirir el poder social y reconocimiento, generando que dichos estudiantes transgresores se conviertan en un referente de poder frente a los demás, terminando por imitar y legitimar las prácticas abusivas de quienes son abusados.

Además, se infirió que los docentes y directivos, si bien pueden conocer la situación particular de los estudiantes, carecen del interés, conocimientos o de sensibilidad sobre la realidad material de los estudiantes para abordar situaciones, reduciendo sus prácticas a las limitaciones que solo emplea el sistema y llevando a cabo las sanciones correspondientes que se establecen.

Finalmente, persiste la pregunta ética, política y jurídica sobre la primacía de hacer cumplir una norma que no necesariamente es legal y, en caso de serlo, no necesariamente es legítima ante una realidad material que exige a los estudiantes contar con determinados mínimos materiales cuando no se tiene los mínimos para la subsistencia. Esto, en otras palabras, podría entenderse como un estado de necesidad que prima sobre una norma y sanción que se configuran de manera injusta y se establecen más como un capricho para disciplinar y estandarizar a los estudiantes.

### **Recomendaciones**

Al haber reconocido los motivos por los cuales los estudiantes transgreden el orden jurídico de la I. E., se hace necesario sensibilizar a los docentes y directivos docentes frente a sus prácticas represivas que, en muchas ocasiones, vulneran la misma integridad de los y las estudiantes; además, para ello es necesario emplear estrategias a partir de las cuales puedan generarse espacios de diálogo donde los estudiantes posibiliten la expresión de sus emociones y realidades sociales, sin dañar la integridad de los otros.

Es claro que este conocimiento del entorno de la población estudiantil no se da *per se* en dichos espacios de diálogo, sino desde los efectos que subyacen a las propuestas estratégicas que se generen desde la Institución. Por ejemplo, además de encuentros de diálogo, podrían proponerse ciclos periódicos de talleres formativos desde pedagogías activas, disruptivas, con contenidos atractivos, que promuevan en los estudiantes el desarrollo de la creatividad, la crítica, el sentido de pertenencia y el compañerismo.

Se recomienda a la I. E. hacer una revisión exhaustiva de su Manual de Convivencia donde se revise la pertinencia, legitimidad de las normas y la aplicación jerárquica del castigo allí establecidas y su coherencia con las normativas superiores como lo es la Constitución Política de Colombia.

## Referencias

- Beccaria, C. (2007). *Tratado de los delitos y las penas*. Editorial Heliasta. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (1999). Prefacio a la transgresión. En Ediciones Paidós Ibérica, *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales* (Trad. Miguel Morey). (Vol. 1, pp.163-180). Barcelona, España.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores. (Trabajo original publicado en 1975). México D. F.
- Foucault, M. (2016). *La sociedad punitiva. Curso en el Collège de France (1972-1973)*. Editorial Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en ). México D. F.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, Vol. 183, 147-168 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*. 8 de febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. 15 de marzo de 2013. Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>
- Lezcano M. (2012). *Causas que originan la transgresión a la norma escolar en el grado 8 de la Institución Educativa Luis Eduardo Posada Restrepo del municipio de El Retiro, Antioquia – 2012* [Trabajo de grado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Medellín, Colombia.
- Mamzer H. (2001). La identidad y sus transgresiones. *Revista Przeglad Bydgosk*, núm. 13, pp. 65-85 <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n24/1405-9436-laven-3-24-118.pdf>
- Martínez Miguelez M. (2005). El método etnográfico de investigación. [http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/HACIAUNAEVEQUITATIVAYREFLEXIVA16/document/ETNOGRAFIA/El\\_metodo\\_Etnografico.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/HACIAUNAEVEQUITATIVAYREFLEXIVA16/document/ETNOGRAFIA/El_metodo_Etnografico.pdf)

- Mendoza Parra E. (2021). *La “limpieza social” como orden jurídico: una aproximación desde el pluralismo jurídico en la localidad de Ciudad Bolívar* [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Mujica J. (2008). Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria. En *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (Ed. Martín Benavides). GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo). Lima, Perú.
- Ordóñez Andrade, G. M. (2018). *Mutaciones de las prácticas disciplinarias en la escuela colombiana*.  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2408/Tesis%20Gina%20Marcela%20Ordo%C3%B1ez.pdf?sequence=1&isAllowed=ySencia>
- Pastor, J. (2014). Marx y Engels. La violencia, partera de la historia. En *Paz para la paz. Prolegómenos a una filosofía contemporánea sobre la guerra*. Barcelona, Horsori, pp. 73-94  
[https://www.academia.edu/31430412/MARX\\_Y\\_ENGELS\\_LA\\_VIOLENCIA\\_PARTERA\\_DE\\_LA\\_HISTORIA\\_1\\_Jaime\\_Pastor](https://www.academia.edu/31430412/MARX_Y_ENGELS_LA_VIOLENCIA_PARTERA_DE_LA_HISTORIA_1_Jaime_Pastor)
- Schvarstein, L. (1992). Psicología social de las organizaciones [Cap. 1], en *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.  
<https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/04/schvarstein-leonardo-psicologc3ada-social-de-las-organizaciones.pdf>
- Zuleta H. (2013). El concepto de orden jurídico en la teoría de Alchourrón y Bulygin. *Revista Análisis Filosófico*, Vol. 33, núm. 2. Universidad de Buenos Aires. Argentina.  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/anafil/v33n2/v33n2a07.pdf>