



# Análisis de reglamentos escolares en educación media superior



Resultados de evaluaciones

Condiciones de la oferta

**INEE**  
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
México





Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

# Análisis de reglamentos escolares en educación media superior



Resultados  
de evaluaciones

**INEE**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación  
México

## **ANÁLISIS DE REGLAMENTOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Primera edición, 2019  
ISBN: en trámite

### **Coordinación**

Dirección General de Evaluación de la Oferta Educativa

### **Autoras**

María Cecilia Fierro Evans  
Patricia Carbajal Padilla  
María Bertha Fortoul Ollivier  
Paola Pedroza Obregón

---

D.R. © INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

### **Corrección**

Mónica Arrona  
Edna Morales Zapata

### **Diseño gráfico**

Martha Alfaro Aguilar

### **Formación**

Heidi Puon Sánchez

### **Fotografía**

Juan Carlos Angulo

Impreso y hecho en México. Distribución gratuita. Prohibida su venta.  
Consulte el catálogo de publicaciones en línea: [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del editor. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. México: autor.

# Índice

<b>Presentación</b> .....	<b>7</b>
<b>● Capítulo 1</b>	
<b>Referentes teóricos para el análisis de los reglamentos escolares en función de los procesos que privilegian</b> .....	<b>9</b>
1.1 Nociones básicas para el análisis de reglamentos escolares .....	10
1.1.1 Aprender a vivir juntos: el fundamento crucial de la educación .....	10
1.1.2 Disrupción, indisciplina, violencia y conflicto. Algunas distinciones necesarias .....	11
1.1.3 Conflicto .....	13
1.1.4 Convivencia escolar .....	15
1.2 Orientaciones sobre la convivencia escolar: entre el propósito formativo y el control de conductas de los alumnos .....	15
1.2.1 Convivencia como seguridad: orientada a enfrentar la violencia e indisciplina a través del control y el castigo .....	16
1.2.2 Convivencia como formación: orientada al desarrollo de habilidades comunicativas y comportamientos prosociales .....	18
1.3 Enfoques de los reglamentos escolares .....	20
1.3.1 Primer enfoque: reglamentos que promueven el control y el autocontrol de los comportamientos de los estudiantes .....	20
Reglamentos con orientación punitiva .....	21
Enfoque de autorregulación .....	23
1.3.2 Segundo enfoque: reglamentos orientados al desarrollo de habilidades para enfrentar constructivamente los conflictos interpersonales .....	23
Enfoque comunicativo .....	23
Enfoque de mediación .....	25
Enfoque restaurativo .....	26
1.3.3 Tercer enfoque: reglamentos que promueven el desarrollo de comportamientos prosociales .....	28
Enfoque de inclusión .....	29
Enfoque de equidad .....	29
Enfoque de participación y manejo dialógico del conflicto .....	29
<b>● Capítulo 2</b>	
<b>Metodología del estudio</b> .....	<b>31</b>
2.1 Criterios de organización de la población de estudio .....	32
2.2 Unidad de análisis .....	33
2.3 Dimensiones, ámbitos de la convivencia y categorías de análisis .....	33
<b>● Capítulo 3</b>	
<b>Resultados</b> .....	<b>37</b>
3.1 Panorama general de los reglamentos .....	37

3.1.1	Reglamentos según la escala de aplicación: institucional, estatal y nacional .....	37
3.1.2	Reglamentos según el tipo de sostenimiento de los bachilleratos .....	38
3.1.3	Reglamentos según el lugar geográfico de expedición .....	38
3.1.4	Fundamentación legal de los documentos .....	39
3.2	Ámbitos de la vida escolar aludidos en los reglamentos .....	39
3.3	Elementos normativos presentes en los reglamentos: derechos, obligaciones y faltas .....	40
3.4	Dimensiones de la convivencia en los reglamentos .....	41
3.4.1	Elementos discursivos de los reglamentos que aluden a la inclusión .....	43
3.4.2	Elementos discursivos de los reglamentos que aluden a la equidad .....	43
3.4.3	Participación y manejo dialógico del conflicto .....	45
3.5	Faltas establecidas en los reglamentos escolares .....	46
3.5.1	Contenido de las diez faltas más aludidas en los reglamentos .....	46
3.5.2	Importancia otorgada al uso de uniformes y disposiciones sobre arreglo personal en los reglamentos de bachillerato .....	48
3.5.3	Gradualidad de las faltas .....	51
3.6	Sanciones en los reglamentos escolares .....	53
3.6.1	Tipo de sanciones que privilegia el reglamento .....	54
3.6.2	Correspondencia y proporcionalidad entre faltas y sanciones .....	55
3.6.3	Ambigüedad en la formulación de algunas faltas .....	57
3.6.4	Escalamiento de faltas menores a graves vía la reincidencia .....	58
3.6.5	Utilización de un lenguaje judicializante en la referencia a sujetos, faltas y procedimientos .....	60
3.6.6	Normas y procedimientos reglamentados que atentan o pueden atentar contra derechos fundamentales de los estudiantes .....	62
3.7	Principales enfoques en los reglamentos de educación media superior desde una perspectiva de convivencia .....	63
3.7.1	Enfoques predominantes en los reglamentos .....	65
	1) Reglamentos con enfoque punitivo .....	67
	2) Reglamentos con tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad .....	69
	3) Reglamentos con tendencia punitiva y que presentan elementos de autorregulación .....	70
	4) Reglamentos con tendencia a la autorregulación .....	76

● **Capítulo 4**

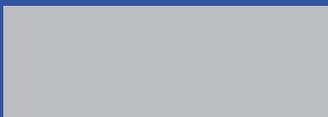
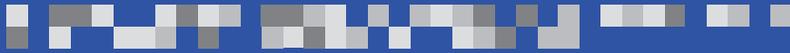
**Asuntos para la revisión de reglamentos escolares desde un enfoque formativo .....** **81**

4.1	Tensiones relativas a la inclusión .....	82
4.2	Tensiones relativas a la equidad .....	83
4.3	Tensiones relativas a la participación y el manejo dialógico del conflicto .....	84

**Reflexión final .....** **87**

**Referencias .....** **89**

**Anexo. Criterios para integrar la muestra de reglamentos .....** **95**







## Presentación

Este trabajo analiza una muestra de reglamentos escolares pertenecientes al nivel medio superior. Se trata de un estudio analítico-interpretativo a partir de documentos normativos recolectados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), durante la aplicación piloto de Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) Media Superior (EMS) en 2015, en tres estados de la República: Baja California, Guanajuato y Quintana Roo que representan el norte, el centro y el sur del país, así como dos reglamentos de escala nacional correspondientes a dos tipos de servicio del nivel medio superior. La recolección se llevó a cabo en el marco del trabajo empírico de evaluación en escuelas pertenecientes a dicho nivel educativo, y a cada institución le fue solicitado el reglamento escolar vigente, de lo cual se obtuvo un total de 75 documentos.

El estudio se propone dar cuenta de cuáles son las principales tendencias u orientaciones de los reglamentos escolares vigentes en el nivel medio superior y su significado, de cara a la formación para la convivencia escolar, entendida esta última como el aprender a vivir juntos. Se trata del cuarto pilar de la educación para el siglo XXI del Informe Delors (1996): “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. Con ello, se busca indagar en qué medida los reglamentos escolares contribuyen a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, así como a promover el desarrollo de capacidades para la vida en común y la vida ciudadana.

Esta investigación contempló, en primer término, una revisión teórica orientada a definir los elementos fundamentales de la convivencia escolar y sus principales dimensiones: inclusión, equidad y participación y manejo dialógico del conflicto. Paralelamente, se ordenó y analizó el material empírico con el propósito de identificar los grandes enfoques u orientaciones presentes en dichos documentos, así como el contenido específico al que alude cada una de las normas establecidas en ellos. En un proceso recursivo de los reglamentos a la teoría y viceversa se fueron construyendo las categorías del estudio, las cuales responden a las preguntas de cuáles son los enfoques presentes en los reglamentos escolares revisados y qué consecuencias formativas se desprenden de dichas orientaciones.



El informe contempla cuatro apartados. El primero, "Referentes teóricos para el análisis de los reglamentos escolares en función de los procesos que privilegian", desarrolla los fundamentos considerados para el análisis de reglamentos escolares. El segundo, "Metodología", presenta en detalle el enfoque y los procedimientos metodológicos utilizados en las distintas fases del estudio. El tercero, "Resultados", describe y analiza los reglamentos escolares, luego de un proceso de depuración. El cuarto y último apartado, "Asuntos críticos para la revisión y elaboración de reglamentos escolares desde un enfoque formativo", ofrece una breve discusión de siete tópicos centrales que aparecen como nudos problemáticos a lo largo del análisis realizado.





# CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LOS REGLAMENTOS ESCOLARES EN FUNCIÓN DE LOS PROCESOS QUE PRIVILEGIAN<sup>1</sup>

Los reglamentos escolares tienen una importancia muy especial en la vida de las escuelas, porque ofrecen el marco de referencia formal y público que prescribe los comportamientos esperados de parte de los miembros de la comunidad escolar, indicando las formas de conducta adecuadas y estableciendo los límites necesarios para construir la convivencia. Su propósito es contribuir a garantizar una convivencia armónica que prepare a niños y jóvenes para la vida democrática, según lo establece el artículo 3º constitucional, y que a la vez garantice el respeto a sus derechos humanos. Cuando surge un conflicto o se incumple alguna de las normas establecidas, los reglamentos establecen los procedimientos a seguir o las sanciones a que dará lugar, según su gravedad o su reincidencia.

En este apartado se propone ofrecer un encuadre teórico que pueda ser utilizado como referente tanto para el análisis como para la elaboración de reglamentos escolares. Se llevó a cabo a partir de un ejercicio de ida y vuelta entre una muestra de reglamentos escolares del nivel medio superior y algunos referentes teóricos básicos sobre convivencia. Algunos de los enfoques mencionados surgen de la teoría, mientras que otros son el resultado de los datos obtenidos en el proceso análisis de reglamentos escolares. Esto permite mostrar una gama más amplia de enfoques y sus variantes, recuperando así la diversidad presente y ofreciendo a la vez alternativas recuperadas tanto de la observación de prácticas de docentes mexicanos, como de experiencias exitosas que se han realizado en otros países.

El apartado consta de tres subtemas. En el primero se explican algunos conceptos básicos de convivencia. El segundo aborda las dos grandes orientaciones para analizar los reglamentos escolares desde la perspectiva de la convivencia escolar: el enfoque de seguridad orientado al combate de la violencia a través del control y el castigo, y el enfoque formativo orientado a garantizar el derecho en la educación, a partir de la implementación de prácticas pedagógicas y de gestión basadas en la inclusión, la equidad, y de la participación y manejo dialógico del conflicto. El tercero explica los cuatro enfoques que se desprenden de las dos grandes orientaciones arriba mencionadas, y que son los siguientes: 1) Enfoque de control

---

<sup>1</sup> Este texto retoma las ideas principales de Carbajal y Fierro (2019).



y autocontrol de los comportamientos de los estudiantes, 2) Desarrollo de habilidades para enfrentar constructivamente los conflictos interpersonales, 3) Desarrollo de comportamientos prosociales (colaboración, respeto mutuo, solidaridad), a partir de prácticas pedagógicas y actividades escolares, 4) Negación de derechos de los estudiantes.

## 1.1 Nociones básicas para el análisis de reglamentos escolares

A continuación presentamos algunos conceptos que serán básicos para el análisis de los reglamentos escolares desde la perspectiva de convivencia.<sup>2</sup>

### 1.1.1 Aprender a vivir juntos: el fundamento crucial de la educación

El trascendental informe presentado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) por la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI: "La Educación encierra un tesoro" (Delors, 1996), argumenta que la educación debe basarse en cuatro pilares fundamentales de aprendizaje para ayudar a "proporcionar mapas de un mundo complejo en constante confusión", así como también "la brújula que permitirá a las personas encontrar su manera de hacerlo" (Delors, 1996, p. 85). Los cuatro pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, a vivir con los demás.

De los cuatro pilares, la Comisión Delors dio especial importancia al cuarto pilar: *aprender a vivir juntos* ya que, según sus autores, *se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse, por lo tanto, como el fundamento crucial de la educación*. "Aprender a vivir juntos" implica tres procesos esenciales:

- a) desarrollar una *comprensión de los demás y su historia, tradiciones y valores espirituales*, y sobre esta base,
- b) crear un nuevo espíritu que, guiado por el *reconocimiento de nuestra creciente interdependencia y análisis común de estos riesgos y desafíos del futuro*, induce a las personas a *implementar proyectos comunes*, y
- c) *gestionar los conflictos inevitables en una manera inteligente y pacífica* (Delors, 1996, p. 22).

---

<sup>2</sup> Landeros y Chávez (2015) llevan a cabo un ejercicio análogo a partir del análisis de reglamentos escolares de nivel básico, desde la perspectiva de derechos humanos, por lo cual ambos estudios comparten elementos centrales tanto en el desarrollo de fundamentos como en resultados y conclusiones.



A finales de la década de 1990, en España y en diversos países latinoamericanos, empezó a utilizarse el término convivencia para aludir a este cuarto pilar de la educación. A partir de entonces, se han establecido políticas públicas de convivencia escolar con distintos niveles de adaptación y de desarrollo (Carbajal, 2013); mientras que en España se considera un tema prácticamente consolidado en las escuelas (Zaitegi, 2010), en México su desarrollo es aún incipiente (Fierro y Tapia, 2013).

### 1.1.2 Disrupción, indisciplina, violencia y conflicto. Algunas distinciones necesarias

En la vida de las escuelas resulta difícil, en ocasiones, nombrar y diferenciar algunas situaciones que alteran el orden del trabajo en el aula y que obedecen a razones de diferente índole, por lo que puede ser inadecuado tratarlas de la misma manera. En los siguientes párrafos planteamos algunas distinciones importantes entre situaciones conflictivas que normalmente aparecen en el ámbito escolar.

El punto de partida de estas distinciones es la consideración sobre la naturaleza del conflicto. La confusión más frecuente que se da en las escuelas es considerar que todo conflicto es violencia o conduce, necesariamente, a ella. Esta manera de entenderlo como sinónimo de violencia parece ignorar que se trata de un fenómeno presente en cualquier espacio de interacción humana, el cual no siempre desemboca en violencia. Por tanto, se deja de lado el carácter formativo que puede tener el conflicto si éste es manejado de forma adecuada.

*Disrupciones.* Se habla de disrupción para referir a aquellas conductas de los estudiantes que alteran las normas del trabajo en el aula, tales como no guardar silencio, no poner atención, no permanecer sentados en su lugar, no cumplir con el trabajo indicado por el docente durante el periodo de clase, etc. Esto genera desgaste y malestar docente pero no debe ser considerado como violencia. En otras palabras, las disrupciones van directamente contra las normas dirigidas al logro de la tarea y del aprendizaje.

*Indisciplina.* Los problemas de indisciplina suponen un grado de conflictividad mayor que el que provocan las conductas disruptivas, ya que la indisciplina supone un constante desafío hacia la autoridad del profesorado por parte de los estudiantes (Martínez-Otero, 2005), a través de cuestiones como retrasos injustificados o incumplimiento reiterado de tareas escolares.

En muchos reglamentos escolares se considera también indisciplina al desacato de alguna de las normas escolares establecidas en los reglamentos específicos de la escuela y que aluden a cuestiones de vestimenta o de arreglo personal de los estudiantes, como uniformes,



tipo de ropa, peinados o cortes de pelo, maquillaje, adornos, tatuajes, etc. Si bien el incumplimiento de estas normas no afecta el trato a otras personas, ni compromete el desempeño académico, su incumplimiento es considerado por muchas escuelas como una afrenta al orden escolar establecido.

Para algunos estudiosos del tema se trata de prácticas culturales juveniles referidas a la construcción de la propia identidad y, por tanto, cuestionan la severidad con que muchas veces se manejan estas cuestiones poniendo en riesgo un valor superior, que es la permanencia de los estudiantes en la escuela (Saucedo y Furlán, 2009).

Otras formas de indisciplina que también son consideradas como parte del proceso de construcción de la identidad —particularmente de la masculinidad— son las referidas al juego rudo entre compañeros (Mejía, 2013). Éstas incluyen poner apodos, usar palabras altisonantes, o dar empujones o golpes. Si bien estas expresiones lúdicas son formas culturales de ser adolescente, la línea entre el juego y la violencia es tenue, por lo que los reglamentos escolares tienden a sancionar este tipo de conductas con el objeto de prevenir comportamientos agresivos entre los estudiantes.

*Violencia escolar.* La violencia es una condición relacional, no un rasgo inherente a determinadas personas o grupos de personas (Kaplan, 2014). De manera general, la entendemos como una forma destructiva de enfrentar los conflictos, en la cual se inflige daño físico o verbal *con la intención de lastimar a otro miembro de la comunidad.* A este tipo de violencia interpersonal también se le llama violencia directa, es decir, la que se hace visible cuando dos o más personas se confrontan.

Si bien existen múltiples formas de definir la violencia escolar (Saucedo y Guzmán, 2018), las diferentes perspectivas con las que ha sido abordada destacan un elemento en común señalado anteriormente: realizar “actos mal intencionados o ejecutados con saña que producen daño” (Furlán y Spitzer, 2013, en Saucedo y Guzmán, 2018).

La violencia escolar ha sido reconocida como un grave problema para la educación de calidad, no sólo por el hecho de poner en riesgo la salud y el bienestar emocional de los estudiantes, sino también porque se convierte en un grave obstáculo para el desarrollo de habilidades cognitivas, así como de responsabilidad social y ciudadana en parte de los de los estudiantes (UNESCO, 2005; Moore, Jones y Broadbent, 2008, en Carbajal, 2016).

Existen diversas formas de clasificar la violencia, las cuales demandarán, a su vez, distintos abordajes para su atención:



- *Violencia constante, también conocida como acoso escolar o bullying.* Aparece cuando uno o más estudiantes molestan de manera continua a algún compañero o compañera, aprovechando *el desequilibrio de poder* que existe entre ellos para evidenciar su indefensión (Olweus, 2006). No siempre supone agresión física, pero inevitablemente genera un daño psicológico tanto en los afectados como en los observadores y, desde luego, en los agresores. Tal es el caso de diversas formas de maltrato físico, vejaciones, humillaciones, aislamiento, destrucción de pertenencias, difamación o violencia en las redes sociales, también llamado *ciberbullying*. Este último representa un tipo especial de acoso, puesto que una sola publicación basta para que se replique un sinnúmero de veces; de ahí que el daño que ocasiona pueda resultar devastador.
- *Violencia esporádica.* Se utiliza para referir a situaciones aisladas de conflicto que escalaron hacia expresiones de violencia tales como peleas, empujones, palabras insultantes, amenazas, u otras. Este tipo de violencia difiere del *bullying* en dos aspectos importantes: por un lado, no se trata de un acoso constante, lo cual es uno de los rasgos centrales del acoso escolar (*bullying*). Por el otro, los estudiantes que se confrontan tienen una fuerza física o psicológica similar, cosa que no ocurre en el *bullying*, donde la fuerza es asimétrica, quedando la víctima en una posición de indefensión y desamparo frente al agresor o agresores.
- *Violencia institucional.* También puede hablarse de violencia estructural y violencia cultural. Éstas se concretan en la escuela en la llamada violencia institucional, la cual es responsable de *ofrecer de forma inequitativa* oportunidades distintas a los estudiantes según su condición social, su origen étnico, su género, sus creencias religiosas, o debido a sus capacidades diferentes. A través de la forma de organizar las tareas, el currículo y la vida cotidiana escolar, la escuela margina o excluye —aún sin proponérselo— a algunos alumnos, a la vez que beneficia a otros (violencia estructural). Por ejemplo, no dejar entrar a la escuela a estudiantes de nivel socioeconómico bajo por no haber adquirido el uniforme nuevo. Sin embargo, lejos de reconocer la manera en que ciertas prácticas excluyen sistemáticamente a algunos estudiantes, éstas se ven como “correctas o al menos como normales” (violencia cultural) (Galtung, 1990, p. 291); es decir, se naturalizan. Por tanto, no podemos hablar de una sola forma de violencia escolar. Se trata de un fenómeno con múltiples aristas y en el cual intervienen diversos agentes de distinta manera.

### 1.1.3 Conflicto

El conflicto es inherente a las relaciones humanas y, en gran medida, el resultado de la confrontación de la diversidad de necesidades, intereses, relaciones de poder y formas de ver el mundo. No refiere sólo a las situaciones que hacen evidente una confrontación o disputa (comportamientos agresivos o insultos), sino también a aquellas situaciones que generan dichas confrontaciones (desacuerdos, insatisfacción de necesidades, injusticia) (Bickmore, 2008).



Los conflictos pueden abordarse de manera constructiva, lo cual permite llegar a una resolución no violenta, o bien destructiva, que desembocará tarde o temprano en formas de violencia directa.

La construcción de una convivencia —entendida como aprender a vivir juntos— requiere también entablar un diálogo sobre los conflictos tanto interpersonales como sociales, que permita cuestionar y transformar las maneras destructivas e injustas de enfrentar esos conflictos, de modo que los eventos de violencia tiendan a presentarse con menor frecuencia. Por tanto, es importante enfatizar que *los conflictos no conducen de manera necesaria ni automática a la violencia*, pero un mal manejo de ellos puede desencadenarla. Tal como señala Galtung (2013), detrás de todo episodio de violencia hay un conflicto no resuelto; al contrario, un manejo constructivo puede llevar a la transformación de relaciones sociales, así como a la construcción de sociedades más justas y democráticas y, por ende, más pacíficas.

Las escuelas, por ejemplo, son los primeros espacios públicos en los cuales los estudiantes entran en contacto a diario con la diversidad social expresada en la pluralidad de creencias religiosas, de identidades de género, de habilidades e intereses, así como de contextos sociales, económicos, culturales o étnicos contrastantes (Parker, 2006, 2010; Reimers, 2003). Esto hace de las escuelas y de las aulas sitios clave en los cuales los estudiantes pueden tener la oportunidad de aprender a convivir con los otros distintos, a ofrecer y recibir un trato justo. Sin embargo, frecuentemente las escuelas son lugares donde los estudiantes enfrentan la exclusión y la descalificación constantes (violencia cultural y estructural), así como diversas formas de agresión (violencia directa) (Hevia, 2009; Bush y Saltarelli, 2000; Davies, 2004). *Puesto que los conflictos son inevitables en las relaciones humanas, las escuelas y las aulas también son espacios donde los estudiantes pueden tener la oportunidad de aprender a enfrentarlos de manera constructiva.*

Un elemento importante de consideración a propósito del conflicto es que está inevitablemente envuelto en relaciones de poder (Bickmore, 2001). Estas relaciones ponen de manifiesto distintos grados de asimetría entre personas o grupos; es decir, unos se sienten menos tomados en cuenta o en desventaja en relación con otros. Por ello, en el espacio escolar hay ciertas prácticas pedagógicas y de gestión que tienen un fuerte impacto en la disminución de conflictos con y entre los estudiantes, como el ofrecerles espacios para expresar sus necesidades, intereses, preocupaciones y perspectivas sobre diferentes temas, así como para participar en la toma de decisiones colectivas en relación con problemas que les conciernen. En otras palabras, las prácticas que promueven la inclusión, la equidad y la participación contribuyen a la construcción de relaciones pacíficas duraderas, al apuntalar el desarrollo de capacidades democráticas en los estudiantes, como la apertura al diálogo con el otro diferente, así como la autonomía y la capacidad de acción (Bickmore y Kovalchuck, 2012).



#### 1.1.4 Convivencia escolar

Entendemos la convivencia escolar como aprender a vivir juntos, lo cual refiere a los *procesos cotidianos* de construcción de relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de *prácticas pedagógicas y de gestión que sean inclusivas, equitativas y participativas*, y que promuevan un *manejo dialógico del conflicto* (Carbajal y Fierro, 2018).

Esta toma de postura sobre convivencia escolar nos permite sostener que los reglamentos escolares pueden y deben asumir una perspectiva formativa, que se oriente a garantizar el pleno ejercicio del derecho en la educación, tal como lo plantea Tomasevski (2004).

#### 1.2 Orientaciones sobre la convivencia escolar: entre el propósito formativo y el control de conductas de los alumnos

El marco para el análisis de reglamentos escolares retoma de Johan Galtung (1969) los conceptos de *la paz negativa y la paz positiva o duradera, los cuales servirán de base para identificar dos orientaciones que han predominado en el tema de la convivencia escolar*. La paz negativa se caracteriza por la ausencia de violencia directa (pleitos, guerras, abuso físico o psicológico); en cambio, el concepto más complejo y completo de paz positiva implica no sólo contener la violencia directa sino también revertir la estructural, ejercida a través de la exclusión y la distribución inequitativa del poder y de los recursos. Asimismo, construir una paz positiva lleva a cuestionar y a eliminar la violencia cultural, es decir, las creencias que justifican la violencia estructural. *En otras palabras, la paz positiva se propone construir relaciones humanas basadas en la justicia social y la autorrealización humana, lo cual implica eliminar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social* (Galtung, 1990).

Desde la filosofía, Nancy Fraser (2003, 2005) presenta un marco teórico para un análisis de la justicia social en sociedades contemporáneas, el cual contempla tres dimensiones: reconocimiento, redistribución y representación. Esta perspectiva tridimensional de la justicia social permite examinar de una manera profunda distintos aspectos de la violencia estructural y la violencia cultural, con el fin de encontrar alternativas que lleven a la construcción de una paz positiva duradera; es decir, a la construcción de una convivencia justa como forma de vida. A continuación se describe, brevemente, cada una de las tres dimensiones:

- Reconocimiento: constituye la *dimensión cultural de la justicia social*; implica la valoración de las diversas identidades y necesidades de las personas, así como la toma



de conciencia de que ciertos individuos o grupos son o han sido considerados como “inferiores, excluidos o simplemente invisibles” (Fraser, 2000, p. 13).

- **Redistribución:** refiere a la *dimensión económica de la justicia social*; alude al acceso y la distribución equitativa de recursos y de bienes, generando estrategias de atención que permitan reducir las brechas en el estatus socioeconómico de los sujetos, derivadas de la violencia estructural.
- **Representación:** esta *dimensión política de la justicia social* consiste en las oportunidades que tienen los individuos y grupos para expresar sus propias voces y perspectivas, para ser escuchados y participar en términos equitativos en procesos de toma de decisiones sobre asuntos que les conciernen.

Con base en lo antes expuesto, Carbajal (2016, 2018) adapta al ámbito educativo las tres dimensiones de Fraser arriba señaladas, las cuales permitirán orientar las prácticas pedagógicas y de gestión en el espacio de la escuela, que contribuyan a construir la convivencia. Estas dimensiones son:

**Tabla 1.1** Dimensiones de la convivencia escolar

Dimensiones de la convivencia escolar	Descripción
Inclusión (reconocimiento)	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase.
Equidad (redistribución)	Se orienta a construir oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes.
Participación y manejo dialógico del conflicto (representación)	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen al nivel individual y colectivo, así como el desarrollo de habilidades para el manejo dialógico de los conflictos. Puesto que las relaciones humanas están permeadas inevitablemente por conflictos, el aprender a enfrentarlos de una manera no violenta y constructiva es un aspecto político primordial en el aprender a vivir juntos.

Fuente: elaboración propia, con base en Carbajal (2016, 2018).

Los conceptos de paz negativa y paz positiva de Johan Galtung, así como las tres dimensiones de la convivencia escolar adaptadas de la teoría de justicia social de Fraser, permitirán identificar dos grandes polos en un continuo correlacionado, cuyos extremos reflejan dos perspectivas distintas de la convivencia, como se describe en los dos siguientes apartados.

### 1.2.1 Convivencia como seguridad: orientada a enfrentar la violencia e indisciplina a través del control y el castigo

En el ámbito escolar, *la perspectiva de convivencia como seguridad se orienta a enfrentar la indisciplina y la violencia a través del control y el castigo y, por lo tanto, mantiene un enfoque*

*punitivo*, ya que entiende la convivencia como relaciones basadas en la ausencia de violencia directa y en la obediencia a las normas establecidas por las autoridades. El principal objetivo es establecer el orden, imponiendo para ellos regulaciones disciplinarias, así como un conjunto de medidas de seguridad, como revisar mochilas, colocar cámaras de seguridad, realizar pruebas antidoping, entre otros.

De acuerdo con Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2012), las estrategias de prevención de la violencia basadas en el control y la sanción de los comportamientos de los estudiantes responden a una perspectiva de la convivencia que emana del concepto de seguridad nacional.<sup>3</sup> El supuesto subyacente es que la violencia se reducirá a partir del control y la vigilancia de la población. Las políticas de “mano dura”, por tanto, estarán justificadas especialmente hacia cierto tipo de personas o grupos estigmatizados como problemáticos.

Una característica de esta perspectiva de convivencia, como seguridad en el ámbito escolar, es prestar gran importancia a toda conducta de los estudiantes que altere el funcionamiento o las expectativas de la escuela. Para ello se echa mano de regulaciones disciplinarias que, a través de sanciones de distinto grado, apuntan a controlar los comportamientos o el arreglo personal de los estudiantes. Estas medidas se complementan con la utilización de distintas estrategias de vigilancia encaminadas a prevenir y atender situaciones ilícitas que puedan presentarse en la escuela.

El poner el foco de atención en las conductas de los estudiantes que comprometen la seguridad en el ámbito escolar tiene una grave consecuencia: *las causas de fondo que dan lugar a dichas conductas no son reconocidas ni abordadas* (Carbajal, 2016). Por tanto, la perspectiva de convivencia como seguridad da lugar a una *paz efímera*, sostenida en acciones o reglas impuestas por la autoridad, muchas de las cuales implican el uso de la fuerza, así como la amenaza de castigo.

Por otro lado, además de generar desconfianza y rupturas en el tejido social de la escuela, esta perspectiva tiene otra limitación: no desarrolla en los estudiantes un sentido de identificación y apropiación de los propósitos de fondo de las reglas establecidas. En cuanto la presencia de la autoridad desaparece o la vigilancia disminuye, los estudiantes tienden a reincidir en las conductas prohibidas.

---

<sup>3</sup> Recordemos que el Programa Escuela Segura surgió en 2007, a partir de una estrategia de seguridad llamada “Limpiemos México”, en la cual la Secretaría de Seguridad Pública tuvo un papel central en su coordinación (Zurita, 2009).



## 1.2.2 Convivencia como formación: orientada al desarrollo de habilidades comunicativas y comportamientos prosociales

Esta segunda perspectiva de la convivencia propone privilegiar procesos formativos enfocados a aprender a vivir juntos, y que al mismo tiempo aseguren el derecho a la educación de los estudiantes. A diferencia del concepto de seguridad nacional, toma como referente el concepto de *seguridad humana*, el cual se centra en construir una vida digna para todas las personas, especialmente para aquellos que están en situaciones de desventaja (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2012). Se trata de proporcionar los mecanismos para desarrollar relaciones equitativas que respondan a las necesidades humanas, y promuevan el diálogo, la participación social y la resolución no violenta de conflictos. En otras palabras, la seguridad humana parte de un concepto de convivencia basado en la construcción de una paz positiva y duradera.

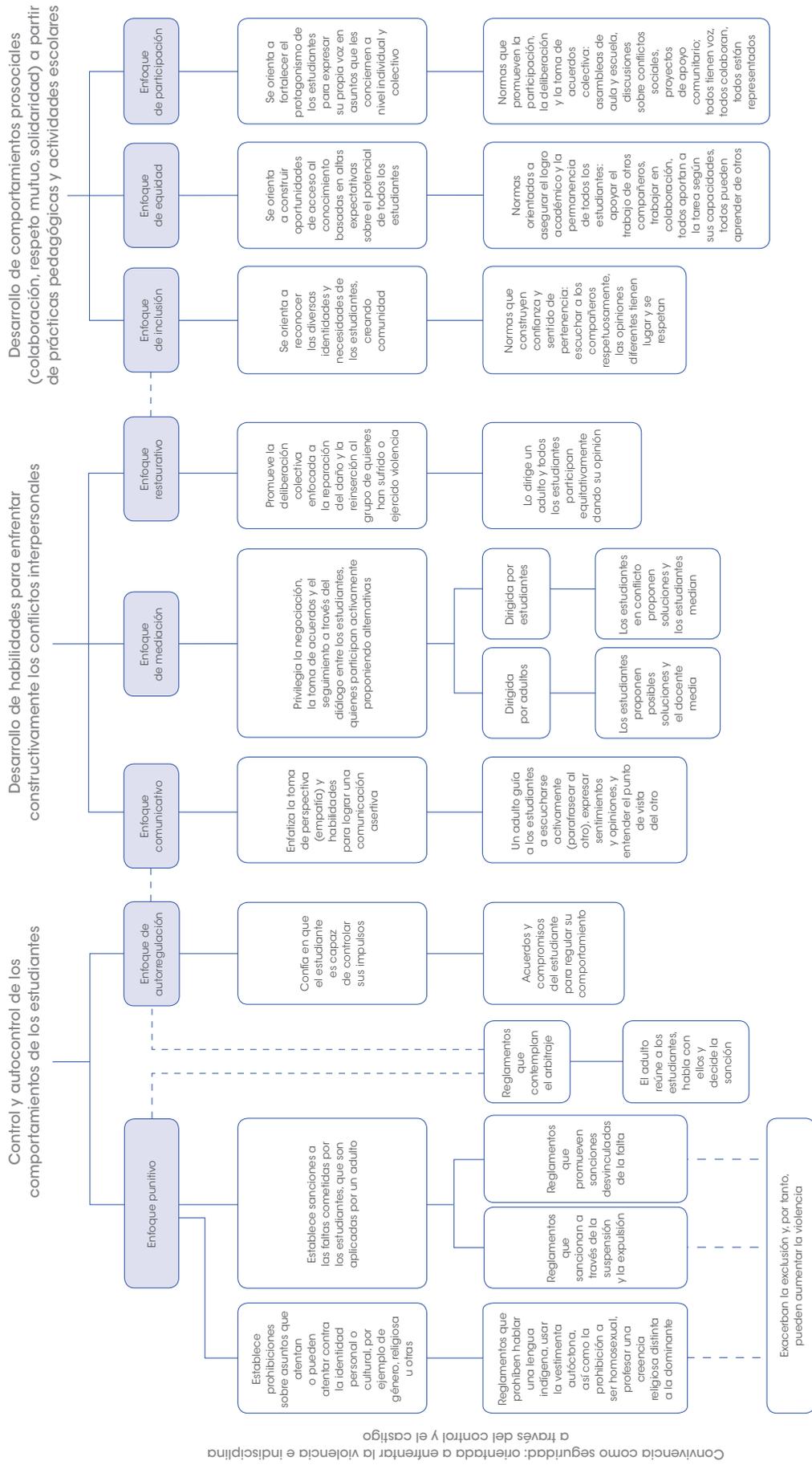
La perspectiva de convivencia como formación supera ampliamente a la de seguridad. El aprender a vivir juntos implica una visión comprehensiva de la educación, la cual permite implementar prácticas pedagógicas que favorecen relaciones inclusivas y equitativas, así como estructuras de participación y representación de los estudiantes, tanto al nivel de aula, de escuela, como de espacios sociocomunitarios.

Dichas prácticas van dando lugar a experiencias formativas que permiten construir una paz duradera o sustentable. ¿Por qué?, porque se basan en la generación de vivencias en las que está implicada la aceptación de la diferencia, el sentimiento de pertenencia y de responsabilidad hacia el otro, la experiencia de ser capaz de lograr aprendizajes y de ser tomado en cuenta. Todo esto ofrece a los estudiantes oportunidades para desarrollar capacidades prosociales, a la vez que *se atienden las causas profundas que generan la violencia escolar*, como el sentimiento de fracaso, la marginación y la exclusión social. Abordada desde este marco de referencia, tal como se ha planteado anteriormente, *la convivencia escolar remite de manera clara a una perspectiva amplia*.

El siguiente esquema resume la síntesis de fundamentos para interpretar los enfoques y los alcances de los reglamentos escolares. En él se presenta un continuo que va desde los reglamentos centrados en el control y autocontrol de los comportamientos de los estudiantes, seguido de los reglamentos que promueven procesos más formativos, como el desarrollo de habilidades para enfrentar constructivamente los conflictos interpersonales y los procesos que privilegian el desarrollo de comportamientos prosociales en los estudiantes, basados en la colaboración, el respeto mutuo y la solidaridad. Los dos ejes que guían esta clasificación se asientan en los dos enfoques predominantes de la convivencia, a los que llamaremos enfoque punitivo y enfoque formativo.



**Esquema 1.1** Marco teórico para el análisis de reglamentos desde la perspectiva de la convivencia escolar



Fuente: elaboración propia basada en Galtung, 1969; Corbajal, 2013, 2016 y 2018; Fierro, Corbajal y Martínez-Parente, 2010.

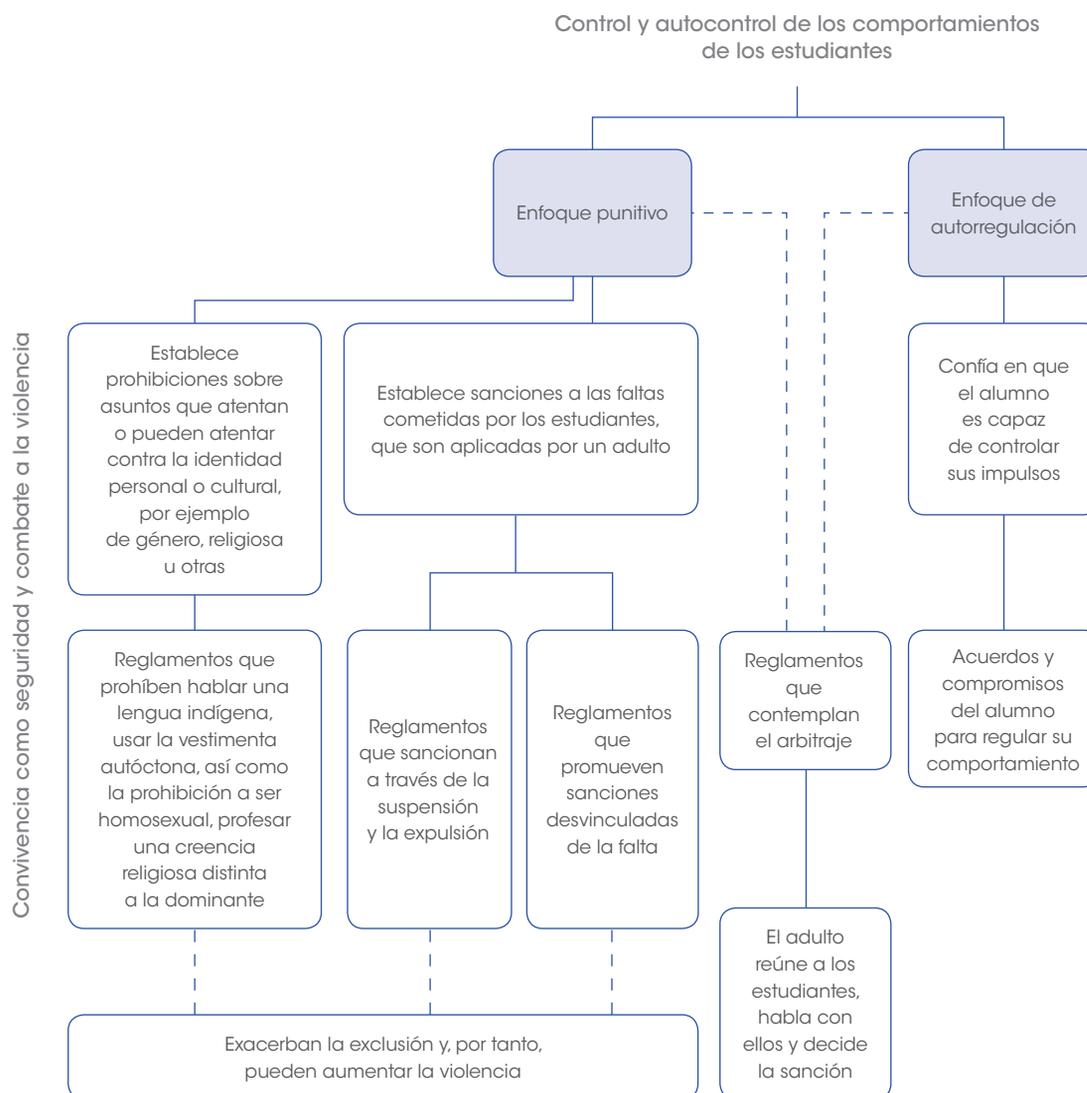


### 1.3 Enfoques de los reglamentos escolares

#### 1.3.1 Primer enfoque: reglamentos que promueven el control y el autocontrol de los comportamientos de los estudiantes

Este enfoque se divide en dos grandes ramas: reglamentos con orientación punitiva y los que promueven la autorregulación de los estudiantes. La principal característica es establecer el orden y la seguridad a partir de normas dirigidas a controlar los comportamientos de los estudiantes.

Esquema 1.2



## Reglamentos con orientación punitiva

Se caracterizan por establecer distintas sanciones a las faltas cometidas por los estudiantes, las cuales son aplicadas por un adulto (docentes o directivos).

Este tipo de reglamentos, a su vez, se divide en dos grupos:

- los que contemplan sanciones como la suspensión y la expulsión, y
- los que promueven sanciones desvinculadas de la falta.

### *Suspensión y expulsión*

Desde la perspectiva de la convivencia, como la construcción de relaciones pacíficas duraderas, los reglamentos que enfatizan el castigo tienden a ser ineficaces o incluso contraproducentes, ya que los estudiantes, en lugar de apropiarse del sentido de la normatividad escolar y del respeto a las demás personas, estarán actuando en función de evitar sanciones, bajo la presión de la autoridad externa que se impone.

De especial preocupación son los reglamentos que contemplan la suspensión y la expulsión como medio para controlar las faltas o los comportamientos de los estudiantes. Como se señaló con anterioridad, estas medidas punitivas, lejos de resolver el problema, pueden agravarlo ya que *generan exclusión y desvinculación, dañan el tejido social y, sobre todo, atentan contra el derecho a la educación*. Investigaciones internacionales muestran que los métodos disciplinarios punitivos son un factor importante en el abandono escolar. Por ejemplo, un estudio realizado en el nivel de bachillerato (a escala nacional), en Estados Unidos, muestra que es tres veces más probable que estudiantes que han sido suspendidos abandonen la escuela, en comparación con aquellos que no han recibido ese tipo de sanciones (Skiba y Knesting, 2001). En México, el trabajo de Abril, Román, Cubillas y Moreno (2008) da cuenta de dos factores implicados en la deserción escolar en bachillerato: el bajo rendimiento académico y los problemas de conducta de los estudiantes, lo cual nos remite al tema de las reglamentaciones en este nivel.

Los estudios ya mencionados muestran que las políticas disciplinarias que promueven la exclusión de estudiantes problemáticos tendrían que ser severamente cuestionadas, ya que *se pierde la oportunidad de integrarlos a un proceso formativo donde aprendan a construir lazos positivos, a vivir con la diferencia y a enfrentar los conflictos de una manera constructiva*. Evidentemente, en los casos de faltas graves o de delitos cometidos en el espacio escolar deben aplicarse los protocolos correspondientes.



### *Reglamentos con sanciones desvinculadas de la falta*

El segundo conjunto de reglamentos son los que promueven sanciones desvinculadas de la falta. El problema con este tipo de normatividad es que no aporta a la toma de conciencia sobre las consecuencias de las propias conductas. Además, envía mensajes contradictorios al considerar que acciones tan importantes, como es un servicio a la comunidad, sean catalogadas como castigo. Estos reglamentos, al causar confusión, se alejan del concepto de convivencia como un proceso formativo y dialógico, indispensable en el complejo trayecto de aprender a vivir juntos, de aprender a vivir con los demás.

En síntesis, los reglamentos con enfoque punitivo no promueven la formación democrática ni la construcción de relaciones pacíficas duraderas, ya que están basados en la obediencia a la autoridad y el miedo al castigo (Bickmore, 2004), que son los móviles más incipientes del comportamiento humano. Al no haber un proceso educativo que explique a los estudiantes el sentido de las normas, se restan oportunidades para su interiorización y para su cumplimiento de manera autónoma (Fierro y Carbajal, 2003). Por tanto, la vinculación directa de la autoridad a la normatividad hace que ésta pierda vigencia en cuanto dicha autoridad desaparece; en otras palabras, se construye una paz efímera, no una paz duradera.

### *Reglamentos que atentan contra derechos fundamentales de los alumnos*

Finalmente, ubicamos aquí los casos de reglamentos escolares que establecen prohibiciones sobre asuntos que atentan o pueden atentarse contra la identidad personal o cultural, por ejemplo, de género, religiosa u otras, contra la equidad, así como contra la participación de los estudiantes en asuntos que les conciernen; por ejemplo, reglamentos que prohíben hablar una lengua indígena, usar la vestimenta autóctona, o la prohibición a ser homosexual o a profesar una creencia religiosa distinta a la dominante.

Estas prácticas excluyentes, si son establecidas en reglamentos escolares, representan por sí mismas formas de violencia institucional, debido a que tienden a normalizar la discriminación hacia determinados grupos o personas al interior de la escuela. No es de extrañarse, entonces, que otras maneras de violencia directa entre los estudiantes, tales como el *bullying*, se hagan presentes, tomando como víctimas a este tipo de estudiantes a quienes la misma escuela coloca en una posición de mayor vulnerabilidad.



## Enfoque de autorregulación

La autorregulación se entiende como el dominio que ejerce el sujeto sobre sí mismo, controlando su comportamiento en función de las necesidades y acuerdos sociales vigentes (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010). Este enfoque permite que, en un momento de conflicto, los estudiantes sean invitados a reflexionar y a asumir compromisos para manejar su enojo. En otras palabras, la autorregulación comunica confianza en la capacidad del alumno para controlar sus impulsos e implica también un proceso de comunicación con el adulto —docente o directivo— alrededor de la falta, no una simple acusación y establecimiento de sanciones. Ambos aspectos, la confianza en la capacidad de autocontrol del alumno y la actitud comunicativa de la autoridad, generan oportunidades para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, un elemento central en la formación para una convivencia democrática.

*Reglamentos que contemplan el arbitraje: un enfoque intermedio entre el castigo y la autorregulación*

Este enfoque se caracteriza por un adulto que reúne a los estudiantes en conflicto, habla con ellos y, *sin la participación de los estudiantes*, decide cuál va a ser la sanción consecuente. Se considera un enfoque intermedio porque el adulto (docente o directivo) puede decidir aplicar un castigo o convocar a los alumnos a generar ciertos compromisos para mejorar su comportamiento, lo cual implica un paso importante hacia la autorregulación. En este sentido, *el proceso está al arbitrio de la autoridad, dejando a los estudiantes en una posición subordinada en la toma de decisiones*.

### **1.3.2 Segundo enfoque: reglamentos orientados al desarrollo de habilidades para enfrentar constructivamente los conflictos interpersonales**

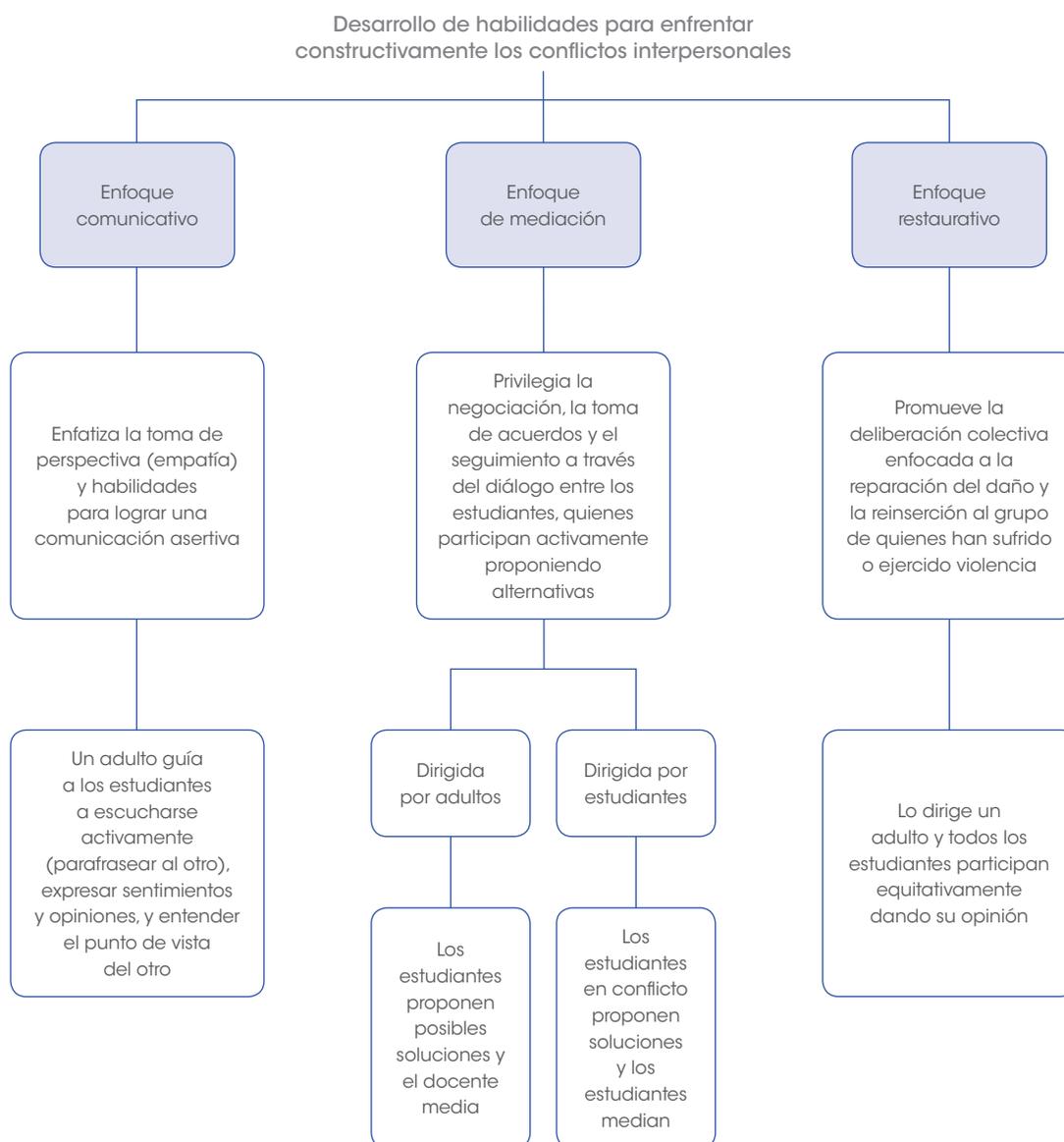
En este segundo conjunto de reglamentos se presentan tres enfoques: el comunicativo, el de mediación y el restaurativo, tal como lo muestra el esquema 1.3.

#### Enfoque comunicativo

Aprender a resolver los conflictos por la vía del diálogo implica *hacer explícitos los intereses y las necesidades de las partes antagónicas*, con el objeto de llegar a un entendimiento mutuo (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010). El enfoque comunicativo enfatiza la toma de

perspectiva, la empatía y el desarrollo de habilidades para lograr una comunicación asertiva. En este proceso un adulto guía a los estudiantes a escucharse activamente, esto es, a parafrasear al otro, a expresar sentimientos y opiniones, y a entender el punto de vista del otro. En el fondo, el enfoque comunicativo implica aprender a manejar la tensión que existe entre el reconocimiento de las diferencias y la construcción de acuerdos para la vida en común, así como para la realización de proyectos compartidos; todos aspectos clave en el proceso de aprender a vivir juntos y, por ende, para la construcción de una convivencia que forme para una ciudadanía democrática.

**Esquema 1.3**



## Enfoque de mediación

Este enfoque privilegia el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto, quienes son guiadas por una tercera persona neutral y aceptada por ellas para fungir como mediador. A diferencia del arbitraje en el cual el adulto es quien toma las decisiones, aquí los estudiantes involucrados en el conflicto participan activamente proponiendo alternativas. La función principal del mediador es ayudarlos a "explorar los diversos elementos del conflicto de modo tal que puedan encontrar opciones de solución satisfactorias y acordar las formas y mecanismos para llevarlas a cabo" (Garretón, 2009, p. 22).

Este enfoque, a su vez, contempla dos tipos de mediación:

- *Mediación dirigida por los adultos.* En este tipo de mediación los estudiantes en conflicto proponen posibles soluciones, y el adulto media entre ellos para llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes involucradas. Cuando esto no se logra, el mediador también puede proponer alternativas, *pero son los estudiantes quienes toman la decisión.* El proceso de mediación, por tanto, requiere tres habilidades básicas: a) poner en práctica *la empatía* para entender la lógica de cada una de las partes en conflicto, b) identificar metas comunes y proponer *formas no violentas* para llegar a ellas, y c) estimular *la creatividad* de todas las partes para encontrar modos viables de trascender las incompatibilidades o desacuerdos (Galtung, 2013).
- *Mediación entre pares.* Consiste en que estudiantes, previamente formados en las habilidades mencionadas en el punto anterior, fungen como mediadores de conflictos entre sus compañeros. Este tipo de mediación ha sido implementada en un gran número de escuelas en diversos países con resultados muy positivos, no únicamente en relación con problemas de disciplina y violencia, sino también en función de la mejora del clima escolar, así como del rendimiento académico de los estudiantes (Jones, 2004; Bickmore, 2002).

Una experiencia en Argentina sirve de ejemplo. En 1997 un alumno fue herido de bala por un compañero en la ciudad de San Carlos Bariloche. Tomando ese evento como antecedente, se decidió implementar en las escuelas de la localidad un programa de prevención de la violencia escolar basado en la mediación entre pares. Dicho programa ha beneficiado durante 12 años a más de diez mil estudiantes, tanto niños como jóvenes, de escuelas públicas y privadas. Los resultados del informe del proyecto muestran una disminución significativa de eventos violentos y una mejor relación entre docentes y estudiantes (CEPAL, UNICEF, OREALC-UNESCO, 2009).

El éxito de la mediación entre pares requiere el compromiso de toda la comunidad educativa, ya que implica un proceso de formación inclusiva, no sólo de los estudiantes mediadores sino



también de docentes y directivos. Asimismo, implica un rompimiento con una serie de prejuicios, como considerar que los estudiantes son incapaces de dirigir estos procesos, o incluso uno mayor: que los estudiantes problemáticos no pueden asumir la función de mediadores, siendo que al involucrarlos éstos mejoran sustancialmente su comportamiento (CEPAL, UNICEF, OREALC-UNESCO, 2009).

A pesar de los buenos resultados de este tipo de mediación no se recomienda su utilización si se trata de casos de *bullying* entre compañeros. El acoso constante y el abuso de poder por parte del acosador(es) hacia la(s) víctima(s) requieren un abordaje más sistémico. Las estrategias de apoyo individualizado a las víctimas y el establecimiento de límites claros a los acosadores son importantes, pero no suficientes. Se necesita construir relaciones solidarias y cooperativas entre los todos los alumnos, a través de las cuales el mismo grupo de compañeros pueda generar una "fuerza" de protección (para las víctimas) y de contención (para los acosadores o *bullies*) (Salmivalli, 1999; Zaitegi, 2010).

Entre las distintas estrategias que han propuesto los estudiosos del tema del *bullying* para construir relaciones positivas o para reconstruirlas una vez que han sido dañadas, destaca el enfoque restaurativo (Bickmore, 2011b; Krieger y Mendes do Santos, 2012; Morrison, 2006), el cual se aborda en el siguiente apartado.

### Enfoque restaurativo

Dentro del conjunto de normativas orientadas al desarrollo de habilidades, el enfoque restaurativo promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas que desencadenaron un conflicto, identificar alternativas para la reparación del daño, y facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y ejercido violencia.

Este enfoque se basa en una forma de proceder observada en las comunidades originarias de Norteamérica y de Oceanía (como Nueva Zelanda), en las cuales se parte de la base de que toda la comunidad se ve afectada cuando alguien entra en conflicto. Si bien se origina en el ámbito anglosajón, las comunidades indígenas mesoamericanas ofrecen experiencias muy valiosas y vigentes bajo estos mismos principios, como forma privilegiada de enfrentar los conflictos. No se trata de sancionar excluyendo, sino de reparar el tejido social de la comunidad a partir de la reintegración del ofensor, del acompañamiento al ofendido y de la participación de los miembros de la comunidad como "un todo" que ha sido afectado por esa situación (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2013). Se trata de enfatizar la *reparación de las relaciones*, lo cual asegura la cohesión comunitaria.



El enfoque opera como sigue: se forma un círculo que simboliza una comunidad, que puede involucrar a todo el grupo o a representantes del ofensor y del ofendido, así como a un dirigente del círculo. El dirigente es un adulto encargado de coordinar el proceso y de establecer los términos en que se dará el diálogo (respeto, veracidad, comprensión). Algo característico de esta metodología es facilitar la participación equitativa de todos los miembros del círculo a través de un objeto (en inglés es denominado *talking piece*), que pasará de mano en mano entre todos los participantes. Este objeto simboliza la oportunidad que tiene cada uno de los miembros del círculo para compartir su perspectiva de cómo sucedieron las cosas y cómo se vieron afectados por esta situación. El ofensor tiene también la oportunidad de explicar las razones por las cuales actuó de esa manera. A modo de cierre, el dirigente del círculo invita a los participantes a proponer alternativas con vistas a acordar maneras de reparar el daño, siempre teniendo en mente la reinserción del ofensor a la comunidad.

El enfoque restaurativo ha mostrado tener un índice de reincidencia (reiteración en las faltas cometidas) significativamente menor en comparación con el enfoque punitivo (Bickmore, 2011a; Morrison, 2006). La explicación de esta diferencia es que los estudiantes *comprenden las consecuencias de sus actos dentro de un contexto comunitario*. Se parte del supuesto de que al construir un sentido de pertenencia y vínculos comunitarios solidarios hay menos posibilidades de que los estudiantes se sientan en disposición de ofender a otros compañeros (Morrison y Vaandering, 2012).

Como podemos observar, existe una gradualidad entre los distintos enfoques normativos aquí expuestos. Salvo el enfoque punitivo, el cual tiende a enfatizar la exclusión de los estudiantes poniendo en riesgo su derecho a la educación, todos los demás —a partir del enfoque de autorregulación— van abonando progresivamente, con más elementos, al desarrollo de capacidades para vivir juntos enfrentando los conflictos de manera constructiva. Asimismo, la visión restringida presente en los reglamentos que culpabilizan a los estudiantes por la indisciplina y la violencia escolar (Zurita, 2012) se va desplazando hacia una perspectiva más sistémica, que incluye las prácticas de aula y la organización escolar para enfrentar de forma más integral esa problemática.

El último apartado da un paso adelante con relación con los enfoques ya expuestos en este documento: se transita de una orientación reactiva posconflicto a una *proactiva*; es decir, plantea el desarrollo de comportamientos prosociales a partir de prácticas pedagógicas y actividades escolares, con el objeto de crear ambientes que reduzcan los comportamientos agresivos y que, al mismo tiempo, propicien la construcción de una convivencia con orientación formativa, no punitiva.



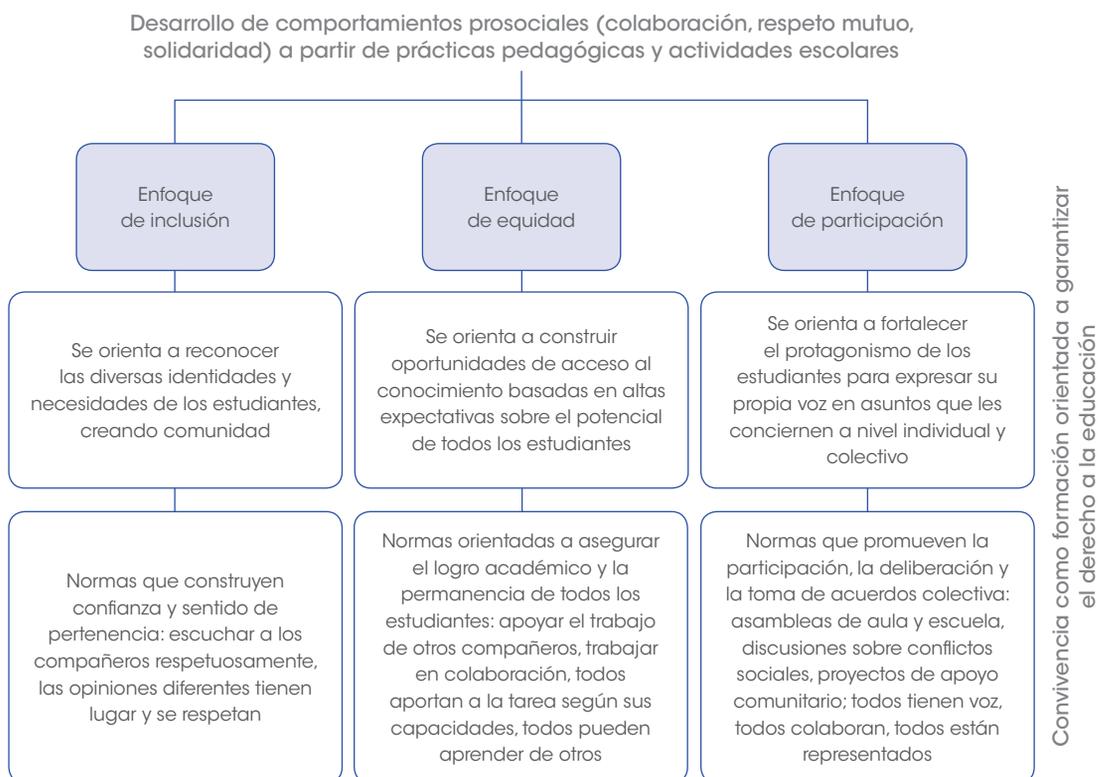
### 1.3.3 Tercer enfoque: reglamentos que promueven el desarrollo de comportamientos prosociales

El tercer enfoque, denominado de desarrollo de comportamientos prosociales, contempla orientaciones normativas estrechamente vinculadas a las prácticas pedagógicas, las cuales, sin que tengan necesariamente las características formales de una norma de clase —en el sentido de que su incumplimiento no conlleva una sanción—, orientan el comportamiento de los estudiantes a partir de formas de trabajo que se dan de modo constante en el aula, a través de actividades pedagógicas.

El argumento que hemos reiterado es que si se atiende a los elementos clave, que dan lugar a los conflictos, éstos se verán reducidos de manera muy significativa, tanto en lo que concierne a las disrupciones e indisciplinas, como las situaciones de violencia entre los estudiantes, considerando que los conflictos están siempre presentes en los salones de clase.

Así, tenemos nuevamente tres enfoques: de inclusión, de equidad y de participación y manejo dialógico del conflicto (tomado de Carbajal, 2016, con adaptaciones).

**Esquema 1.4**



## Enfoque de inclusión

Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase. Las orientaciones normativas están enfocadas a construir confianza, sentido de pertenencia, respeto a las opiniones, culturas, modos de vida distintos, creando comunidad. Estas guías de comportamiento que promueven la inclusión son, por ejemplo, escuchar a los compañeros activamente, respetuosamente. Las opiniones diferentes tienen lugar y se respetan.

## Enfoque de equidad

Se orienta a construir oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes. Las normas de clase centradas en la equidad se orientan a una distribución de recursos materiales y humanos para el aprendizaje, que ofrezca más a quienes presentan las mayores necesidades de apoyo.

Algunos ejemplos de orientaciones normativas de equidad son: apoyar el trabajo de otros compañeros, trabajar en colaboración, todos aportan a la tarea según sus capacidades, todos pueden aprender de otros, todos comparten su material.

## Enfoque de participación y manejo dialógico del conflicto

Este último enfoque se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen al nivel individual y colectivo; normas que promueven la participación, la deliberación y la toma de acuerdos colectiva; asambleas de aula y escuela, discusiones sobre conflictos sociales, proyectos de apoyo comunitario. Por ejemplo, todos tienen voz, colaboran y deben estar representados. El esquema conjunto de los distintos procesos que privilegian los reglamentos escolares ofrece pistas para avanzar en la dirección de hacer de un instrumento, como es el reglamento, un recurso formativo para todos los miembros de la comunidad escolar, y que implique una progresiva corresponsabilidad y participación de los estudiantes.

El panorama presentado en este documento da cuenta de los principales enfoques identificados en reglamentos escolares vigentes en México, en el nivel medio superior. Asimismo, reporta las tendencias y las propuestas de orientaciones normativas derivadas de la literatura internacional y de experiencias de docentes mexicanos que han tratado de dar respuesta a



los desafíos que implica la violencia escolar; docentes que han logrado transitar desde una visión de control y de sanción frente a las transgresiones de sus estudiantes, a una mirada formativa que pone su atención en las prácticas pedagógicas como espacios privilegiados de formación para aprender a vivir juntos. Sus esfuerzos muestran enfoques de disciplina en aula asimilados al trabajo pedagógico, y en los cuales prevalece la colaboración, la autorregulación y el gusto por saberse parte de una pequeña comunidad con un proyecto común, que es el aprendizaje de cada uno.





## CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este trabajo analiza una muestra de reglamentos escolares pertenecientes al nivel medio superior. Se trata de un estudio analítico-interpretativo a partir de documentos normativos recolectados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), durante la aplicación piloto de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) Media Superior (EMS) en 2017, en tres estados de la República: Baja California, Guanajuato y Quintana Roo que representan el norte, el centro y el sur del país, así como dos reglamentos de escala nacional correspondientes a dos modalidades del nivel medio superior nivel. La recolección se llevó a cabo en el marco del trabajo empírico de evaluación en escuelas pertenecientes a dicho nivel educativo, y a cada institución le fue solicitado el reglamento escolar vigente, de lo cual se obtuvo un total de 75 documentos.

El estudio se propone dar cuenta de cuáles son las principales tendencias u orientaciones de los reglamentos escolares vigentes en el nivel medio superior y su significado de cara a la formación para la convivencia escolar, entendida esta última como el aprender a vivir juntos. Se trata del cuarto pilar de la educación para el siglo XXI del Informe Delors (1996): “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”. Con ello se busca indagar en qué medida los reglamentos escolares contribuyen a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes, así como a promover el desarrollo de capacidades para la vida en común y la vida ciudadana.

Esta investigación mixta de corte analítico-interpretativo contempló, en primer término, una revisión teórica orientada a definir los elementos fundamentales de la convivencia escolar y sus principales dimensiones: inclusión, equidad, y participación y manejo dialógico del conflicto. Paralelamente, se ordenó y analizó el material empírico con el propósito de identificar los grandes enfoques u orientaciones presentes en dichos documentos, así como el contenido específico al que alude cada una de las normas establecidas en ellos. En un proceso recursivo de los reglamentos a la teoría y viceversa se fueron construyendo las categorías del estudio, las cuales responden a la pregunta de cuáles son los enfoques presentes en los reglamentos escolares revisados y qué consecuencias formativas se desprenden de dichas orientaciones.



## 2.1 Criterios de organización de la población de estudio

Como señalamos, el corpus inicial (total de documentos recolectados) fue de 75 reglamentos. Los tipos de servicios representados, de acuerdo con los dominios muestrales de las evaluaciones de ECEA, EMS, se presentan en la tabla 2.1.

Es importante señalar que los 75 documentos fueron elaborados por distintas instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (la Subsecretaría de Educación Media Superior —SEMS—, la Dirección General de Bachillerato —DGB—, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial —DGETI—, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria —DGETA— y la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente —CNSPD—) o de las escuelas privadas.

**Tabla 2.1** Reglamentos por tipo de servicio, según dominios muestrales de las evaluaciones de la ECEA, EMS

Tipo de servicio	Reglamentos
Secretaría de Educación Pública (SEP)	4
Telebachilleratos comunitarios (TBC)	3
Telebachilleratos estatales	0
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	1
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	8
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	14
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)	21
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	3
Preparatorias estatales	1
Colegio de Bachilleres (CoBACH)	12
Privado	8
<b>Total general</b>	<b>75</b>

Como se observa, existe mayor presencia de algunos tipos de servicios —CECyTE, 28%; DGETI, 19%, y CoBACH, 16%—, mientras que los Telebachilleratos estatales no están representados.

Este universo de 75 reglamentos fue depurado con base en los siguientes criterios:

- escala de aplicación (nacional, estatal o institucional),
- repeticiones (reglamentos iguales pertenecientes a instituciones diferentes),
- derogaciones (reglamentos no vigentes),
- consistencia teórica (reglamentos que no abordan asuntos de la vida académica o interpersonal y que refieren a procedimientos administrativos o de otra índole) y
- destinatarios, descartando aquellos que no contemplan a los estudiantes.

Así, la población estudiada fue de 32 reglamentos como se aprecia en la tabla 2.2. Existe mayor presencia de algunos tipos de servicios —DGETI, 21.9%; DGETA, 15.6%, y CECyTE 15.6%—, mientras que los EMSAD, CONALEP y las preparatorias estatales (3.1%) son escasos y los Telebachilleratos estatales no están representados.

En el anexo de este documento se detallan los procedimientos seguidos en la depuración de la muestra de reglamentos.

**Tabla 2.2** Reglamentos por tipo de servicio, según dominios muestrales de las evaluaciones de la ECEA, EMS

Tipo de servicio	Reglamentos
Telebachilleratos comunitarios (TBC)	1
Telebachilleratos estatales	0
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	1
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	5
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	7
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)	5
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	1
Preparatorias estatales	1
Colegio de Bachilleres (CoBACH)	4
Privado	7
<b>Total general</b>	<b>32</b>

## 2.2 Unidad de análisis

La presente investigación utiliza dos unidades de análisis:

- a) el reglamento como documento completo. El total es de 32, y
- b) el fraseo, es decir, la manera en que está redactada cada una de las afirmaciones presentes en los apartados correspondientes a derechos, obligaciones, faltas y sanciones. El total es de 1 300 frases.

## 2.3 Dimensiones, ámbitos de la convivencia y categorías de análisis

Como se señaló, la mirada teórica desde la cual se desarrolla el marco teórico para el análisis de reglamentos escolares desde la perspectiva de convivencia escolar, toma como base dos referentes fundamentales: desde la sociología, Johan Galtung (1969, 1990, 2013), con su concepto de paz positiva y paz negativa. donde paz negativa equivale a la ausencia de



conflictos y paz positiva, a justicia social, y desde la filosofía, la perspectiva de Nancy Fraser (2003, 2005), con su marco teórico para el análisis de la justicia social en sociedades contemporáneas, el cual contempla tres dimensiones: reconocimiento, redistribución y representación.

Adaptadas por Carbajal (2016, 2018) al ámbito pedagógico, las tres dimensiones de Fraser arriba señaladas se describen como sigue:

**Tabla 2.3** Dimensiones de la convivencia escolar

Dimensiones de la convivencia escolar	Descripción
Inclusión (reconocimiento)	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los alumnos, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase y la escuela.
Equidad (redistribución)	Se orienta a construir oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los alumnos.
Participación y manejo dialógico del conflicto (representación)	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen al nivel individual y colectivo, así como el desarrollo de habilidades para el manejo dialógico de los conflictos. El aprender a enfrentarlos de una manera no violenta y constructiva es un aspecto político primordial en el aprender a vivir juntos (Bickmore, 2008).

Fuente: elaboración propia con base en Carbajal (2016, 2018).

Por tanto, *entendemos la convivencia como el aprender a vivir juntos, lo cual refiere a los procesos cotidianos de construcción de relaciones pacíficas duraderas entre los miembros de la comunidad escolar, a través de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas, que promuevan un manejo dialógico del conflicto.*

Desde esta perspectiva, los procesos de formación para la convivencia escolar se orientan a ofrecer a todos los estudiantes el acceso efectivo a una educación de calidad a través de pedagogías, así como de formas de gestión escolar, que promuevan la inclusión, la equidad y la participación de los estudiantes, y las maneras de abordar constructivamente los conflictos, atendiendo a las causas profundas que los generan.

De acuerdo con Galtung (1969, 1990) y Fraser (2003, 2005), Carbajal (2016, 2018) propone tres categorías para el análisis de reglamentos escolares.

- a) orientados hacia el control y el autocontrol de los comportamientos de los alumnos,
- b) orientados hacia el desarrollo de habilidades para enfrentar constructivamente los conflictos interpersonales,

- c) orientados al desarrollo de comportamientos prosociales (colaboración, respeto mutuo, solidaridad), a partir de prácticas pedagógicas y actividades escolares.

A partir de los referentes teóricos considerados se identifican los siguientes enfoques en los reglamentos escolares:

**Tabla 2.4** Enfoques de los reglamentos escolares

Enfoques de los reglamentos escolares	Descripción
1. Punitivo	Se caracteriza por establecer distintas sanciones a las faltas cometidas por los alumnos, las cuales son aplicadas por los docentes o directivos.
2. De autorregulación	Este enfoque promueve que, en un momento de conflicto, los alumnos sean invitados a reflexionar y a asumir compromisos para manejar su enojo, con vistas a controlar su comportamiento en función de las necesidades y acuerdos sociales vigentes.
3. Comunicativo	Enfatiza la toma de perspectiva, la empatía y el desarrollo de habilidades para lograr una comunicación asertiva. En este proceso un adulto guía a los alumnos a escucharse activamente, esto es, a parafrasear al otro, a expresar sentimientos y opiniones, y a entender el punto de vista del otro.
4. De mediación	Privilegia el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto, quienes son guiadas por una tercera persona neutral y aceptada por las partes para fungir como mediador. Los alumnos involucrados en el conflicto participan activamente proponiendo alternativas.
5. Restaurativo	Promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas que desencadenaron un conflicto, identificar alternativas para la reparación del daño, y a facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y ejercido violencia.
6. De inclusión	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los alumnos, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase. Las orientaciones normativas están enfocadas a construir confianza, sentido de pertenencia, respeto a las opiniones, culturas, modos de vida distintos, creando comunidad.
7. De equidad	Se orienta a construir oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes. Las normas de clase centradas en la equidad se orientan a promover la cooperación entre compañeros, así como a una distribución solidaria de recursos materiales y humanos que equilibre las oportunidades para el logro académico de todo el alumnado.
8. De participación y manejo dialógico del conflicto	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen al nivel individual y colectivo. Se proponen normas que promueven la participación, la deliberación y la toma de acuerdos colectiva a través de asambleas de aula y escuela, discusiones sobre conflictos sociales, proyectos de apoyo comunitario.

Fuente: elaboración propia.



Los ámbitos o espacios de la vida escolar que pueden ser aludidos en los reglamentos escolares son tres:

**Tabla 2.5** Enfoques o ámbitos de la gestión escolar

Ámbitos o espacios de la gestión escolar	Descripción
Pedagógico-curricular	Remite a las prácticas docentes tanto en su manejo de aspectos didácticos como organizativos y relacionales, relativos a la planeación, desarrollo curricular y prácticas de enseñanza orientadas a propiciar la construcción de aprendizajes —tanto de orden disciplinar como formativos para la vida— por parte de los estudiantes.
Organizativo-administrativo	Refiere a las prácticas directivas y docentes involucradas en los procesos de gestión institucional de construcción de un proyecto educativo escolar; enfoca el liderazgo directivo, así como los acuerdos generados por el colectivo docente en cuanto tal, que tienen que ver con la conducción y el funcionamiento cotidiano de la escuela.
Socio-comunitario	Se trata de prácticas y procesos de la gestión directiva y de los docentes, orientados a establecer vínculos con los padres de familia, con la comunidad externa en que se sitúa la escuela y con otras dependencias e instancias de apoyo al trabajo de la escuela. Atiende a los esfuerzos que se llevan a cabo con el propósito de establecer lazos de colaboración y apoyo al quehacer de la escuela en su función primordial que es la formación de los alumnos.

Fuente: elaboración propia con base en Hirmas y Eroles (2008); Fierro y Tapia (2013).

En suma, este apartado presenta los lineamientos teóricos en función de los cuales fueron analizados los reglamentos escolares. A partir de la convivencia escolar, como el aprender a vivir juntos, se desprenden tanto las tres dimensiones analíticas consideradas (inclusión, equidad, y participación y manejo dialógico del conflicto), como los ámbitos o espacios de la gestión escolar en los que se llevan a cabo tales procesos (pedagógico-curricular [aula], organizativo-administrativo [escuela] y socio-comunitario).

En el siguiente apartado se presentan los resultados del análisis realizado.





## CAPÍTULO 3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados derivados de analizar los reglamentos escolares de educación media superior (EMS) a partir de un conjunto de referentes teóricos centrados en el concepto de convivencia escolar.

### 3.1 Panorama general de los reglamentos

#### 3.1.1 Reglamentos según la escala de aplicación: institucional, estatal y nacional

Los reglamentos revisados varían de manera significativa en cuanto a su alcance, el cual puede ir desde un nivel institucional, hasta uno de orden estatal o incluso nacional. Esto significa que su impacto tiene una extensión muy diversa en función de su rango de aplicación. Mientras que algunos reglamentos impactan a miles de alumnos, otros tendrán un alcance que no excede la población de estudiantes de una sola institución.

De acuerdo con su alcance, el corpus se clasifica en tres escalas de aplicación, a saber:

- a) reglamento de un sistema nacional cuyo alcance afecta a los centros o colegios estatales y planteles que lo integran (RI nacional),
- b) reglamentos de centros o colegios estatales que afectan los planteles que lo integran (RI\_estatal), y
- c) reglamentos de plantel (P).

En el corpus, los reglamentos de un solo plantel (P) son los más representados (62.5%), seguidos de los que cubren varios planteles al nivel estatal (31.3%) (tabla 3.1).

**Tabla 3.1** Reglamentos según la escala de aplicación

Tipo de servicio y alcance				
	RI_nacional	RI_estatal	P	Total general
CECyTE	1	4		5
COBACH		4		4
CONALEP	1			1
DGETA			5	5
DGETI		1	6	7
EMSAD		1		1
Preparatoria estatal			1	1
Privado			7	7
TBC			1	1
<b>Total general</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>20</b>	<b>32</b>

### 3.1.2 Reglamentos según el tipo de sostenimiento de los bachilleratos

Mientras 78.1% de los documentos corresponden a instituciones de sostenimiento público (federal, estatal o autónomo), 21.9% son de sostenimiento privado, como se muestra en la tabla 3.2.

**Tabla 3.2** Reglamentos por sostenimiento

Sostenimiento	Reglamentos
Público	25
Privado	7
<b>Total general</b>	<b>32</b>

### 3.1.3 Reglamentos según el lugar geográfico de expedición

Los estados de la República mexicana representados son Baja California Sur, con 37.5%, Guanajuato, con 31.3%, y Quintana Roo, con 25% de los documentos. Los reglamentos expedidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) o por una institución educativa al nivel nacional constituyen 6.3% del corpus (tabla 3.3).

**Tabla 3.3** Reglamentos por lugar geográfico

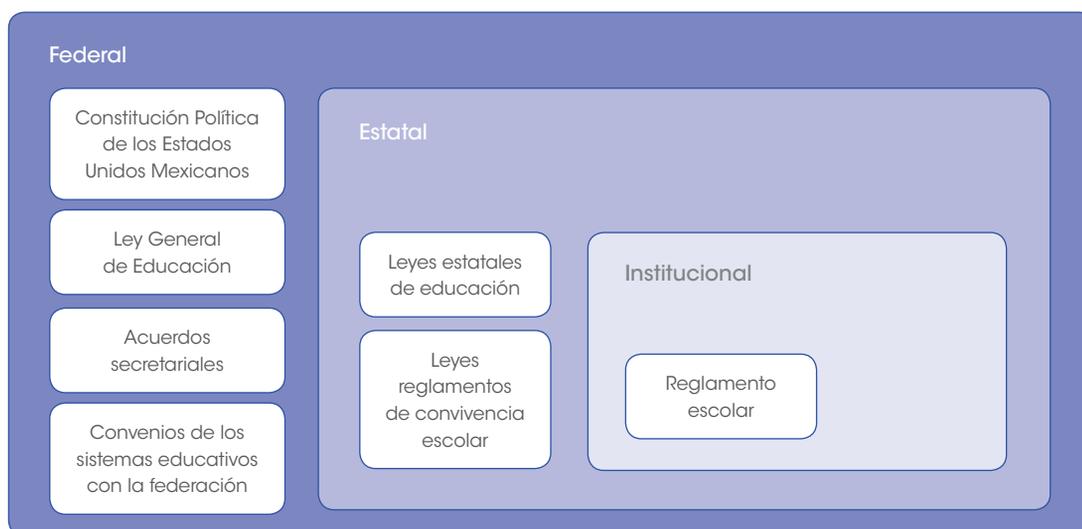
Lugar	Reglamentos
Nivel nacional	2
Baja California Sur	12
Guanajuato	10
Quintana Roo	8
<b>Total general</b>	<b>32</b>

### 3.1.4 Fundamentación legal de los documentos

Los documentos responden y están referidos a una estructura normativa al nivel nacional. La mayoría de los reglamentos de este corpus presenta su afiliación a documentos normativos nacionales, tales como la Constitución Política y la Ley General de Educación (LGE) y las estatales. Es remarcable el hecho de que documentos tan importantes como la Convención sobre los Derechos del Niño no sean mencionados en absoluto.

Si los reglamentos escolares se fundamentan en la estructura legal señalada, su contenido debería estar armonizado con los principios establecidos en estas leyes o reglamentos federales y estatales, asunto que se revisará más adelante.

**Esquema 3.1** Fundamentación legal de los documentos



Fuente: elaboración propia a partir de la información presente en los reglamentos escolares.

### 3.2 Ámbitos de la vida escolar aludidos en los reglamentos

Por lo que toca a los espacios o ámbitos de la vida escolar que son aludidos en los elementos normativos que establecen los reglamentos, tenemos lo que sigue: en poco menos de la mitad de los casos (48%), los elementos normativos se centran en el ámbito organizativo-administrativo. Esto puede significar que los reglamentos consideran la organización escolar como la unidad privilegiada a la cual se destinan los esfuerzos de regular los comportamientos de los miembros que la conforman, en especial, de los alumnos. Esto puede representar un reconocimiento tácito de la necesidad de regular comportamientos de índole general en

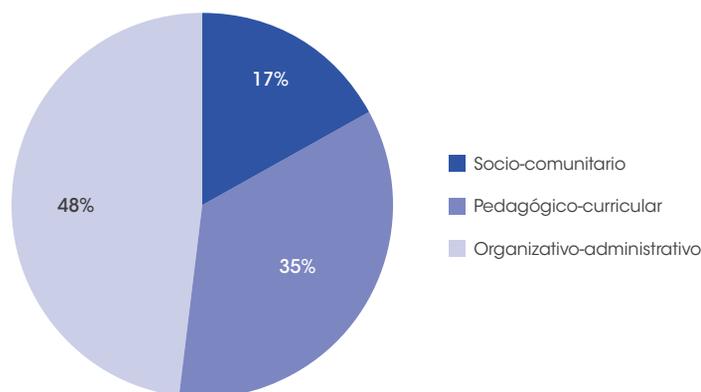


los distintos espacios, especialmente aquellos más proclives a ser escenario de episodios de conflicto. Asimismo, se reflejan los aspectos relativos a la organización y la operación de los planteles de EMS en los que intervienen diversos actores, instalaciones y recursos.

El aula, por su parte, es un espacio al que se alude de manera genérica en poco más de una tercera parte de los elementos normativos (35%), ya se trate de aulas, talleres, laboratorios: "cualquier aula", "cualquier taller", "cualquier laboratorio". Se distingue así de lo que es considerado como "reglamento específico de salón de clases", el cual refiere ya sea a un grupo en particular, o a una asignatura en concreto.

Finalmente, la regulación de los comportamientos de los estudiantes en el espacio socio-comunitario ocupa sólo 17% del total de los elementos normativos establecidos. Estas alusiones tienen que ver con cuestiones tales como la participación de estudiantes en actividades especiales o simplemente establecen la obligatoriedad de su presencia en actividades externas a la escuela (gráfica 3.1).

**Gráfica 3.1** Ámbito de la vida escolar aludido en los reglamentos



Fuente: elaboración propia a partir de los derechos, obligaciones y faltas presentes en los reglamentos. N = 1 300.

### 3.3 Elementos normativos presentes en los reglamentos: derechos, obligaciones y faltas

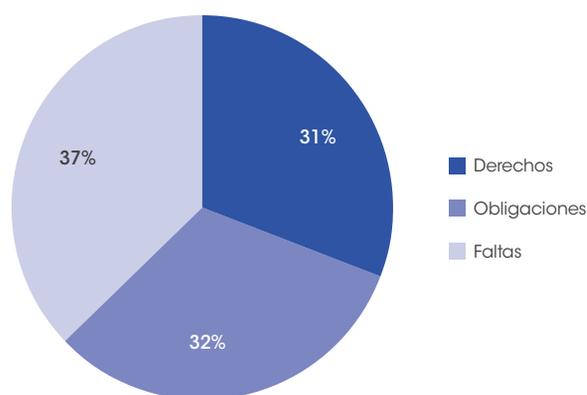
Los reglamentos escolares de EMS son documentos extensos que no se circunscriben al enunciado de un conjunto de prohibiciones, sino que contemplan varios apartados en los que se formula lo relativo a la convivencia; además de consideraciones generales se establecen



derechos y obligaciones. Esto obedece a los lineamientos normativos generales señalados en el nivel, por parte de la SEP. Por esta razón, la mayoría de los reglamentos sigue un mismo formato que contempla los aspectos antes señalados.

El elemento con más fraseos en los reglamentos de nivel medio superior corresponde al señalamiento de faltas (37%). Con una diferencia de 5 puntos porcentuales en relación con lo anterior, se alude a derechos y obligaciones de los estudiantes (31 y 32%, respectivamente) (gráfica 3.2). Como veremos más adelante en el análisis, se presenta una tensión entre la enunciación de derechos y obligaciones de los estudiantes y la definición de lo que se entiende como faltas, las cuales no necesariamente reflejarán las declaraciones previas sobre derechos.

**Gráfica 3.2** Importancia otorgada en los reglamentos a derechos, obligaciones y faltas



Fuente: elaboración propia a partir de los derechos, obligaciones y faltas presentes en los reglamentos. N = 1 300.

### 3.4 Dimensiones de la convivencia en los reglamentos

Uno de los ejercicios realizados con el propósito de identificar la presencia implícita o explícita de las dimensiones de la convivencia escolar definidas desde la teoría, fue tomar como unidad de análisis el fraseo de cada uno de los reglamentos escolares de la muestra depurada, con vistas a responder la siguiente pregunta: qué comportamientos humanos —relativos a la inclusión, la equidad y a la participación y manejo dialógico del conflicto— son enfatizados en los derechos, las obligaciones y las faltas de los reglamentos escolares. Este ejercicio, como se verá, pondrá de manifiesto ciertos énfasis discursivos que no necesariamente corresponderán al momento de definir las sanciones.

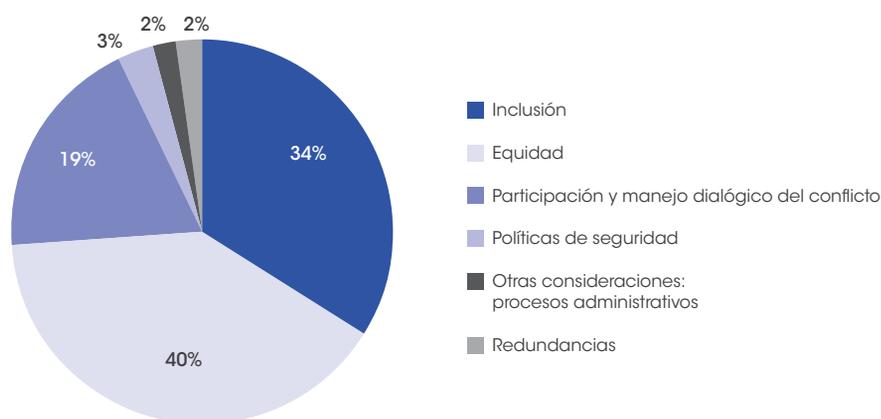


En el análisis de los reglamentos según su referencia a las dimensiones de la convivencia (gráfica 3.3), se observa que la dimensión equidad es la más referida tanto en derechos, como en obligaciones y faltas con 40%; le sigue inclusión con 34% de elementos que aluden a ella y, finalmente, 19% de las normas establecidas tienen como referencia la participación y el manejo dialógico del conflicto. La construcción de condiciones para el aprendizaje es el rubro más regulado para los estudiantes, seguido por temas de identidad y de trato entre los miembros de la comunidad escolar.

Esta mirada panorámica destaca ya una muy reducida atención discursiva a uno de los aspectos que debería ser central en los reglamentos, como es el abordaje del conflicto a través del diálogo.

Tenemos dos conjuntos de normas que quedan fuera de esta clasificación y que categorizamos como sigue: 3% referidas a políticas de seguridad (centralmente el uso de las credenciales dentro de los planteles escolares) y 2% a procesos administrativos. El restante 2% refiere a redundancias, reafirmando que las normas son para su cumplimiento (gráfica 3.3).

**Gráfica 3.3** Dimensiones de la convivencia referidas en los reglamentos



Fuente: elaboración propia a partir de los derechos, obligaciones y faltas presentes en los reglamentos. N = 1300.

A continuación se presenta una clasificación de los elementos discursivos identificados al analizar el fraseo de los reglamentos escolares (cualquiera de los apartados de derechos, obligaciones y faltas) y que aluden, de manera explícita o implícita, a alguna de las dimensiones de la convivencia. Asimismo, se hace notar la presencia de elementos discursivos que atentan o pueden atentar contra alguna de estas dimensiones.



### 3.4.1 Elementos discursivos de los reglamentos que aluden a la inclusión

Hemos definido inclusión como el esfuerzo por reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase.

En la tabla 3.4 se presentan los elementos discursivos identificados, sea en derechos, obligaciones o faltas de los reglamentos, los cuales de manera explícita o implícita generan oportunidades para la inclusión:

**Tabla 3.4** Elementos discursivos de los reglamentos que aluden a la inclusión

Asistir a sesiones de orientación educativa y en caso de ser necesario informar y recibir apoyo especializado para asuntos personales.
Informar a padres de familia o a tutores sobre asuntos académicos, conductuales, reuniones escolares y solicitar su autorización para que los estudiantes participen en actividades fuera del plantel.
Respetar los bienes particulares y los de la institución (por ejemplo, Cuidar y mantener en buen estado las instalaciones, materiales, mobiliario / Conservar en estado de limpieza las aulas y áreas que ocupen / Cuidar jardines, macetas, árboles).
Contar con espacios para compartir los propios puntos de vista (Expresar libremente sus ideas).
Tratar respetuosamente a los miembros de la comunidad escolar (Respetar a sus compañeros / Tratar con respeto a los docentes / No faltar el respeto a los miembros de la comunidad escolar / No proferir palabras altisonantes).
Recibir un trato digno e igualitario (No ser discriminado / Profesar la creencia religiosa, política o económica que más le agrade / Comulgar con la ideología económica o política que mejor le convenga / Ser tratado igual que sus compañeros / Contar con espacios libres de acceso/ No realizar actos de discriminación, ni de marginación).
Respetar la imagen de la escuela (Honrar a la institución / Conducirse con respeto y responsabilidad en actividades externas al plantel).

Fuente: elaboración propia a partir de la información presente en los reglamentos.

En la tabla 3.5 se presenta un elemento discursivo que atenta de manera directa o puede atentar contra la inclusión, al no reconocer situaciones tanto de orden económico como culturales de los estudiantes de los bachilleratos.

**Tabla 3.5** Elemento normativo que atenta de manera directa o puede atentar contra la inclusión

Ajustarse a las disposiciones institucionales sobre apariencia personal y uniforme (No portar el uniforme escolar / Usar cabello largo en el caso de varones / Usar cortes estrafalarios / Usar <i>piercings</i> / Portar gorras, sombreros, paliacates o lentes oscuros).
--

Fuente: elaboración propia a partir de la información presente en los reglamentos.

### 3.4.2 Elementos discursivos de los reglamentos que aluden a la equidad

Por equidad entendemos el conjunto de esfuerzos orientados a construir oportunidades para el logro académico, así como el acceso al conocimiento basado en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes.



En la tabla 3.6 se presentan elementos discursivos —derechos, obligaciones y faltas— que refieren de manera explícita o implícita a la generación de oportunidades para la equidad.

**Tabla 3.6** Elementos normativos que promueven la equidad

Asistir a sesiones de asesoría académica.
Recibir información sobre planes de estudio, programas, normatividad y evaluación (Obtener asesoría sobre el contenido de planes y programas de estudio y otros servicios / Conocer el plan y programas de estudio / Conocer el sistema de evaluación de las asignaturas).
Conducirse con honestidad en las evaluaciones y en procesos escolares (No copiar, ni cometer fraude en el examen / No sustraer, ni robar instrumentos de evaluación / No falsificar documentos internos / Ser suplantado o suplantar en evaluaciones).
Gestionar los asuntos relacionados con su situación académica de manera personal, ante las autoridades del plantel.
Cumplir con las actividades académicas marcadas en los planes de estudio, con su calendario, con las actividades solicitadas por los docentes (Entregar las tareas a tiempo/ Asistir a las actividades del laboratorio escogido).
Participar en actos cívicos, culturales, artísticos, deportivos, de desarrollo sostenible y programas de la comunidad (Participar en las actividades de la institución fuera del plantel/ Recibir formación humana, científica, tecnológica y profesional).
Acceder a todos los servicios, instalaciones, equipos, herramientas y materiales de la escuela (Hacer uso de la biblioteca / Usar las instalaciones deportivas/ Acceder al material de los laboratorios).
Asistir, ser puntuales y permanecer en las actividades curriculares y extracurriculares (Respetar los horarios de clases, bibliotecas, laboratorios y talleres / Contar con 10 minutos de tolerancia en horarios de entrada / Participar de inasistencias colectivas en una o más asignaturas durante el semestre / Permanecer en la escuela).
Solicitar baja temporal cuando los estudiantes lo consideren necesario.
Respetar el espacio colectivo de aprendizaje (No interrumpir las clases, ni el trabajo de clase / No usar dispositivos tecnológicos sin autorización del docente / No introducir alimentos, ni bebidas al salón de clases / No introducir objetos que no sean de uso educativo: maquillaje, alhajas en exceso, videojuegos, etc./ Guardar el orden en el aula / Observar disciplina).
Contar con docentes que posean los conocimientos y las competencias necesarias.
Facilitar el acceso al conocimiento considerando la diversidad de los estudiantes (Contar con contenidos curriculares para alumnos que presentan discapacidad).
Recibir apoyos para la permanencia en los estudios (seguro médico, beca, carta de buena conducta / documentos que acrediten su situación escolar).

Fuente: elaboración propia a partir de la información presente en los reglamentos.

En la tabla 3.7, se presenta un elemento discursivo que puede atentar contra la equidad, al limitar las posibilidades de los estudiantes de acceder al conocimiento por cuestiones que responden más a factores estructurales de orden socioeconómico, que a la voluntad y disposición del estudiante para cumplir con esta norma.

**Tabla 3.7** Elemento normativo que puede atentar contra la equidad

Sufragar los gastos solicitados por la institución (Cubrir cuotas o importe por servicios / Traer el material solicitado por el docente).
---

Fuente: elaboración propia a partir de la información presente en los reglamentos.

### 3.4.3 Participación y manejo dialógico del conflicto

Esta última dimensión se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen al nivel individual y colectivo.

En la tabla 3.8 se presentan elementos discursivos en derechos, obligaciones o faltas, que contribuyen a la generación de oportunidades para la participación y el manejo dialógico del conflicto.

**Tabla 3.8** Elementos discursivos que promueven la participación y el manejo dialógico del conflicto

Contar con espacios para expresar inconformidades (Solicitar rectificación en las evaluaciones / Ser escuchado por las autoridades / Acudir con autoridades educativas cuando se impide el ejercicio de sus derechos / Ser atendidas sus quejas / Manifestar las inconformidades por escrito).
Expresar ideas y opiniones sobre problemas que les conciernen (Realizar propuestas y sugerencias sobre servicios educativos recibidos / Ser escuchados para el planteamiento de necesidades académicas / Emitir opiniones respecto al desempeño docente / Opinar sobre planes y programas de estudios/ Solicitar que se cumpla con el plan de estudios vigentes).
Abstenerse de dañar la integridad física y psicológica de los miembros de la comunidad (Pelear contra cualquier persona / Participar en riñas / Abstenerse de acciones violentas o agresivas en el aula / Agredir, calumniar, difamar a cualquier miembro de la comunidad tanto presencialmente como en redes sociales / Chantaje, intimidación, amenazas o difamación a través de diferentes medios).
Abstenerse de utilizar el soborno como recurso para solucionar problemas u obtener privilegios (Recibir o pedir a profesores o colaboradores de la institución ayuda indebida para obtener o aumentar sus calificaciones / Reducir su número de faltas de asistencia a clase o gozar de privilegios en el curso ofreciéndoles a cambio gratificaciones de cualquier especie).
Colaborar en la búsqueda de soluciones ante los conflictos que se presentan (Asumir actitudes irresponsables e irreconciliables ante las autoridades educativas en la búsqueda de soluciones a controversias que se suscitan).
Contar con espacios de representación colectiva de estudiantes (Elegir o ser electo como representantes de grupo/Participar y pertenecer a las organizaciones estudiantiles).
Abstenerse de introducir o consumir-usar juegos a azar, objetos que representen peligro para la integridad física de los miembros de la comunidad escolar, tabaco, alcohol y drogas, o de llegar bajo los efectos de los dos últimos.
Implementar las medidas pertinentes en caso de faltas relacionadas con la salud y la seguridad (Vender armas /Vender y comprar sustancias embriagantes o ilícitas / Portar y promover material pornográfico); con la documentación (Sustraer documentos / Falsificar certificados, evaluaciones y documentos oficiales / Hackear sistemas / Suplantar logotipo, lema o nombre de la institución en organización de eventos que puedan poner en riesgo la integridad de los participantes y de la propia institución / Registrar y apropiarse sin autorización de los derechos de autor, patente o certificados de invención pertenecientes al colegio).

Fuente: elaboración propia a partir de la información presente en los reglamentos.

En la tabla 3.9 se presentan elementos discursivos —derechos, obligaciones y faltas— que pueden atentar contra la participación y el manejo dialógico del conflicto al obstaculizar las posibilidades de los estudiantes a expresar su propia voz en asuntos que directamente les conciernen o a desarrollar habilidades para el manejo dialógico de los conflictos.



En este caso está en tensión el no cuestionar las normas ni la autoridad y la justicia, el derecho a la participación colectiva orientada a apoyar a personas o causas específicas que lo justifiquen, o movimientos que puedan responder a demandas justas.

**Tabla 3.9** Elementos discursivos que pueden atentar contra la participación y el manejo dialógico del conflicto

Atender indicaciones del personal del plantel (No presentar desafío abierto a las normas escolares o a la autoridad del personal de la institución).
Abstenerse de organizar colectas, de participar en movimientos de paros de labores, huelgas, protestas o alterar el orden establecido y el calendario escolar (Participar en actos de proselitismo religioso y político / No vender artículos en la escuela).
Abstenerse de divulgar ideas subversivas con respecto a las normas escolares y a las leyes del país.

Fuente: elaboración propia a partir de la información presente en los reglamentos.

### 3.5 Faltas establecidas en los reglamentos escolares

En los reglamentos escolares analizados las faltas representan una versión en formulación negativa de las normas que rigen la vida escolar. Por lo tanto, equivalen al código ético establecido en la institución. Este apartado describe las faltas mencionadas con mayor frecuencia en los reglamentos y las clasifica en tres categorías según sus características.

- a) las que apuntan a construir convivencia basada en el respeto y el cuidado,
- b) las que previenen riesgos personales y colectivos y la violencia,
- c) las que refieren a usos y costumbres escolares.

Posteriormente se analiza la gradualidad de las faltas en los reglamentos y las consecuencias de su ausencia.

#### 3.5.1 Contenido de las diez faltas más aludidas en los reglamentos

El contenido de las diez faltas que presentan mayor frecuencia en los 32 reglamentos del corpus dan cuenta de cuáles son los comportamientos de los estudiantes que generan mayor preocupación (tabla 3.10).



**Tabla 3.10** Contenido de las faltas con más alusiones en los reglamentos

Contenido de las faltas	F	%
1. Dañar la infraestructura, equipamiento, material / rayar paredes / destruir áreas verdes.	27	84
2. Ingerir / introducir alcohol, tabaco, fármacos / cualquier sustancia tóxica dañina.	26	81
3. Agredir, calumniar, difamar a cualquier miembro de la comunidad / Evitar el uso de redes sociales u otros medios para difundir imágenes que lesionen la integridad de estudiantes o de miembros de la comunidad escolar / Pelear contra cualquier persona o participar en riñas / Dañar la integridad física, psicológica de los miembros de la comunidad escolar / Abstenerse de acciones violentas o agresivas en el aula.	25	78
4. No respetar las pertenencias de los demás / Sustraer libros, material, herramientas, materiales, equipo / Dañar patrimonio de algún miembro de la institución.	21	66
5. Portar/ usar armas de fuego prohibidas.	20	62
6. No portar el uniforme escolar / Portarlo de forma incorrecta (uso de gorras, lentes oscuros, uso de falda, corte de cabello, tinte, uso de cadenas, <i>piercings</i> ).	20	63
7. Dañar la imagen del plantel/ Participar en videos que deterioren la imagen del plantel y subirlos a internet.	18	56
8. Faltar al respeto a los miembros de la comunidad escolar.	18	56
9. Salir del aula y la escuela sin autorización de las autoridades respectivas / No entrar a clase / Salirse por la ventana.	17	53
10. Evitar "manifestaciones afectivas excesivas", del noviazgo en la escuela.	16	50

N = 32 reglamentos.

Estas preocupaciones tienen que ver con tres asuntos primordiales.

La primera preocupación está relacionada con construir formas de convivencia basadas en el respeto y el cuidado. El sentido al que apuntan es propiciar formas dignas de relación entre los miembros de la comunidad escolar.

**Tabla 3.11** Faltas que aluden a construir formas de convivencia basadas en el respeto y el cuidado de los demás

1. Dañar la infraestructura, equipamiento, material/rayar paredes / destruir áreas verdes.	27
3. Agredir, calumniar, difamar a cualquier miembro de la comunidad / Evitar el uso de redes sociales u otros medios para difundir imágenes que lesionen la integridad de estudiantes o de miembros de la comunidad escolar / Pelear contra cualquier persona o participar en riñas / Dañar la integridad física, psicológica de los miembros de la comunidad escolar / Abstenerse de acciones violentas o agresivas en el aula.	25
4. No respetar las pertenencias de los demás / Sustraer libros, material, herramientas, materiales, equipo / Dañar patrimonio de algún miembro de la institución.	21
7. Dañar la imagen del plantel / Participar en videos que deterioren la imagen del plantel y subirlos a internet.	18
8. Faltar al respeto a los miembros de la comunidad escolar.	18



La segunda tiene que ver con cuestiones de prevención de violencia y de riesgo personal.

**Tabla 3.12** Faltas orientadas a prevenir situaciones de riesgo personal o violencia

2. Ingerir / introducir alcohol, tabaco, fármacos / cualquier sustancia tóxica dañina.	26
5. Portar / usar armas de fuego prohibidas.	20
9. Salir de aula y la escuela sin autorización de las autoridades respectivas / No entrar a clase / Salirse por la ventana.	17
10. Evitar "manifestaciones afectivas excesivas", del noviazgo en la escuela.	16

Finalmente, la tercera preocupación presente en los reglamentos tiene que ver con ciertos usos y costumbres escolares relacionados con el uso del uniforme.

**Tabla 3.13** Faltas referidas a usos y costumbres escolares

6. No portar el uniforme escolar / Portarlo de forma incorrecta (uso de gorras, lentes oscuros, uso de falda, corte de cabello, tinte, uso de cadenas, <i>piercings</i> ).	20
--	----

Si se analiza de conjunto el contenido de las diez faltas que obtienen mayores menciones en los reglamentos escolares observamos que nueve de diez tienen que ver no sólo con construir espacios libres de riesgo personal y colectivo, sino con promover formas positivas de relación entre personas. En otras palabras, estas faltas aluden a normas para la vida, ya que refieren a la manera de convivir y de relacionarnos como seres humanos, independientemente del espacio escolar (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

### 3.5.2 Importancia otorgada al uso de uniformes y disposiciones sobre arreglo personal en los reglamentos de bachillerato

De los 32 reglamentos de EMS, 63% hacen referencia a convenciones sobre la apariencia personal, que abarcan desde el corte de cabello o tinte hasta la prohibición de tatuajes (tabla 3.16). Es decir, queda referida a un tipo de normas que el uso y la tradición escolares han establecido como importantes, pero cuyo sentido se agota en la escuela, ya que su cumplimiento o incumplimiento no afecta la forma de relación con otras personas ni el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010; Landeros y Chávez, 2015).

Es importante señalar que, mientras algunos reglamentos únicamente sugieren el tipo de apariencia esperado, otros prohíben y sancionan su incumplimiento. En este sentido, encontramos matices en la regulación de la apariencia personal: por ejemplo, algunos prohíben



indumentaria adicional al uniforme como la portación de gorras, lentes oscuros, cadenas; otros están vinculados con cuestiones de género como la prohibición de aretes en varones, el uso de falda y el largo de ésta para mujeres; estas prohibiciones refieren a aspectos como cierto tipo de cortes, tintes de cabello o que los hombres se rapen o depilen las cejas; y finalmente, la prohibición de *piercings* o tatuajes —algunos prohíben los visibles—.

Sólo 28% de los reglamentos menciona la obligación del uso del uniforme escolar sin prohibir consideraciones de otra índole. Es importante destacar que dentro de éstos se encuentran el reglamento de escala de aplicación más amplia al nivel nacional, así como tres estatales. El reglamento de plantel que no contiene en las obligaciones el uso del uniforme escolar ni aspectos de apariencia personal, es de sostenimiento privado (tabla 3.14).

Llama la atención la sobrevaloración que tiene el uniforme y la apariencia personal en los reglamentos del nivel (tabla 3.14). Este tema ha sido profusamente estudiado tanto en el campo de estudios sobre disciplina escolar (Furlán 2003; Furlán y Spitzer, 2013; Saucedo y Furlán, 2009), como desde el ángulo de culturas juveniles (Reguillo, 2006). Algunos de los hallazgos de estos trabajos destacan la tensión que representa para los jóvenes este tipo de normas, así como las consecuencias que tiene tanto para su logro académico como para su permanencia en la escuela.

Algunas de las razones que se exponen en este sentido tienen que ver con un argumento de orden y disciplina que prepara a los jóvenes a la vida laboral y sus exigencias. Este asunto tiene hondas raíces en la historia de la escolarización en México, en la cual el paso por la escuela significaba la asunción de los códigos urbanos convencionales que permitirían a los alumnos la movilidad social.

Se plantea también la necesidad de igualar a los alumnos, minimizando las diferencias sociales que se harían más evidentes con su ropa de casa. Sin embargo, en la práctica, la exigencia de compra de uniformes de alto costo y que pueden estar cambiando año con año, no solamente es un grave atentado contra la gratuidad de la educación, sino un mecanismo que lleva la paradoja de generar mayor desigualdad social, siendo que utiliza un argumento de nivelación de diferencias.

Ante la necesidad de los jóvenes de diferenciarse y definir su propia imagen personal la escuela es una gran reguladora y homogeneizadora de los cuerpos y de la apariencia de los jóvenes. Como plantea Dussel (2005), este tipo de regulaciones da inicio a una serie de exclusiones que finalmente terminan en la gran exclusión.

**Tabla 3.14** Uso del uniforme y apariencia personal

Uso del uniforme y apariencia personal	Plantel	Reglamento estatal	Reglamento nacional	Total general
Reglamentos que obligan al uso del uniforme escolar, y recomiendan o prohíben convenciones de apariencia personal	15	7		22
Reglamentos que obligan al uso uniforme escolar, pero no convenciones de apariencia personal	4	3	2	9
Reglamentos que no obligan al uso de uniforme, ni convenciones de apariencia personal	1			1
<b>Total general</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>32</b>

El siguiente ejemplo ilustra la sobrevaloración que se tiene del uniforme y la presentación de los estudiantes, dado el nivel de detalle con el que se especifica la manera de portar el uniforme y la apariencia.

Hombres: pantalón azul marino de vestir, camisa escolar blanca o playera polo con logotipo de la institución, zapatos negros (no se aceptará mezclilla, pantalón corto, bombacho o bermudas).

Mujeres: falda de tela azul marino con 4 tablones (2 adelante y 2 atrás) a la altura de la rodilla, blusa escolar blanca o playera polo con logotipo, calcetas blancas y zapatos negros.

Asistir al plantel manteniendo una imagen adecuada:

Hombres: camisa fajada dentro del pantalón, cabello corto sin tintes, bien peinado, uñas sin esmalte y cortas. No portar accesorios o perforaciones que sean visibles (en: orejas, labios, cejas, nariz y lengua).

Mujeres: falda del modelo y largo establecido, bien peinadas. No portar accesorios o perforaciones que sean visibles (en: orejas, labios, cejas, nariz y lengua) (Reglamento 29\_P/pub/sf).<sup>4</sup>

El último que presentaremos y que permite reiterar la importancia de lo antes expuesto a propósito de la sobrevaloración de las normas relativas a uso de uniformes y apariencia física, muestra cómo se niega el acceso a la escuela a que tiene derecho el alumno, por no llevar

<sup>4</sup> En los reglamentos que se referencian las citas están constituidas de la siguiente manera: Reglamento # (en orden consecutivo de acuerdo a los 75 recibidos), alcance: Nacionales (Rlnacional), estatales (Rlestatal) o de plantel (P)/ sostenimiento: pub (público), priv (privado)/ fecha en dos dígitos o sf (sin fecha). Por ejemplo: P (escala de aplicación del reglamento; /pub/ tipo de sostenimiento; f/ fecha).

completo el uniforme escolar. En un plantel de sostenimiento público esta prohibición cobra especial relevancia:

Los alumnos deberán portar diariamente el uniforme escolar reglamentario con calzado completamente negro y el logotipo oficial de la institución para asistir a clases y eventos especiales, o en periodos de exámenes extraordinarios y recursamientos. En caso de incumplimiento será acreedor a: No se le permite la entrada o se le retirará de la Institución hasta corregir la falta (Reglamento 38\_P/pub/13).

### 3.5.3 Gradualidad de las faltas

La gradualidad de las faltas remite a una categorización de las conductas consideradas menos o más graves. En los reglamentos analizados, cerca de la tercera parte (28%) no especifica una graduación de acuerdo con la gravedad de las faltas (tabla 3.15).

Si se realiza este mismo análisis por tipo de sostenimiento, se aprecia que 72% de los reglamentos de las instituciones privadas no clasifica las faltas, siendo este porcentaje menor en el sistema público (16%) (tabla 3.16).

En 72% de la muestra de 32 reglamentos que clasifican las faltas según la gravedad existe un rango muy variado que comprende desde los que sólo mencionan cuáles son las faltas graves, hasta los que utilizan hasta cuatro categorías (leves, intermedias, graves, extraordinarias) para clasificarlas.

**Tabla 3.15** Gradualidad de las faltas por escala de aplicación del reglamento

Gradualidad de faltas	Plantel	Reglamentos estatales	Reglamentos nacionales	Total general
No	8	1	0	9
Sí	12	9	2	23
<b>Total general</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>32</b>

**Tabla 3.16** Gradualidad de las faltas por sostenimiento

Gradualidad de faltas	Privado	Público	Total general
No	5	4	9
Sí	2	21	23
<b>Total general</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>32</b>



### *¿Cómo se observa la ausencia de gradualidad en la formulación de faltas?*

A continuación se presentan algunos ejemplos en la formulación de faltas que integran de manera indistinta comportamientos de diversa gravedad en un reglamento de plantel de escuela pública. Más adelante se analizan sus consecuencias:

Los estudiantes hombres deberán de abstenerse de portar gorras, sombreros, llevar el pelo teñido, largo, con trenzas, evitar peinados extravagantes, uñas largas y pintadas, ojos o labios pintados, tatuajes visibles, perforaciones, exceso de collares o pulseras, portar armas punzocortantes y de fuego, lentes oscuros sin prescripción médica, emplear cualquier accesorio en perforaciones realizadas en cualquier parte del cuerpo, rasurarse cejas (Reglamento 31\_P/pub/sf).

Como se aprecia, la formulación de esta norma prohíbe la portación de diversos objetos, sin diferenciar los relacionados con la apariencia personal con portación de armas punzocortantes y de fuego, lo cual puede dar lugar, en los estudiantes, a una percepción de relatividad en cuanto a las consecuencias de sus conductas, ya que de acuerdo con este reglamento será abordada de la misma forma que un incumplimiento en la apariencia física. En otro sentido, esta falta de precisión en los reglamentos da lugar a que sea el criterio de los docentes, en cada caso, el que juzgue tanto la gravedad de la falta como su posible sanción.

Desde la perspectiva de convivencia, esta situación envía a los estudiantes mensajes confusos y contradictorios, pues mientras que en el caso de la apariencia personal no está implicado daño alguno a otras personas, el tema de portación de armas u otros objetos puede ser de alto riesgo para la vida de los compañeros.

Veamos otro ejemplo de esta misma situación: "Se prohíbe que los alumnos fumen, introduzcan o ingieran bebidas o alimentos dentro de los salones de clase; introduzcan cigarrillos, cerillos y/o encendedores, o fumen dentro de las instalaciones de la Institución Educativa, o en un perímetro de 500 (quinientos) metros" (Reglamento 45\_P/priv/sf).

Este segmento equipara la introducción de bebidas o alimentos en un salón de clase con el hecho de fumar, siendo que el cigarrillo compromete un tema importante de salud de los jóvenes y de los demás compañeros, mientras que el introducir alimentos tiene que ver con una disposición de otro carácter, como es el orden y la limpieza de espacios escolares.

Asimismo, observamos reglamentos que clasifican, dentro de las "faltas graves", distintos comportamientos que aluden a diferente nivel de gravedad.



El siguiente ejemplo muestra el reglamento de una institución, la cual enumera 18 conductas que considera que son causales de falta. Entre éstas menciona “El uso de *piercing* en el rostro o parte visible del cuerpo, durante su estancia en el instituto”, y lo ubica al mismo nivel que “El causar lesiones intencionales a cualquier miembro de la comunidad estudiantil, especialmente en caso de riña” (Reglamento 50\_P/priv/15).

Veamos un reglamento de plantel público (29\_P/pub/sf), el cual considera como infracciones mayores las siguientes:

- Actitudes irrespetuosas con sus compañeros, personal del plantel o visitantes.
- Conducirse de manera inadecuada en los eventos cívicos y escolares.
- Fomentar el ausentismo y la desintegración grupal.
- Reincidir en la portación inadecuada del uniforme.
- Encontrarse en estado de ebriedad o bajo la influencia de sustancia psicotrópicas.
- Agredir verbal o físicamente a cualquier persona de la comunidad estudiantil.
- Cualquier acto delictivo o en perjuicio del Centro Educativo.
- Introducir al plantel armas de fuego, objetos punzocortantes o enervantes.
- Causar desperfectos (graffitis, rayones, mensajes en paredes, sillas o baños, etc.) en bienes, muebles e inmuebles del Centro Educativo.
- Actitudes irrespetuosas hacia el personal del Centro Educativo.
- Introducir a los pasillos o aula tipo de alimento.

Visto de conjunto el apartado de faltas permitió apreciar dos aspectos relevantes. Uno favorable para la convivencia es el peso que se otorga en la formulación de faltas a comportamientos que implican el cuidado y el respeto hacia las demás personas, así como a la prevención de riesgos personales y colectivos. En contraste, un aspecto a revisar tiene que ver con la sobrevaloración de aspectos relacionados con el uniforme y la apariencia personal de los estudiantes. Este último se torna en un elemento potencial de conflicto, que puede poner en riesgo las declaraciones presentes en los propios reglamentos en favor de la inclusión, la equidad y la participación de los estudiantes (gráfica 3.3).

### 3.6 Sanciones en los reglamentos escolares

El apartado de sanciones es el que define, en última instancia, la orientación de los reglamentos, así como los procesos a que dará lugar su aplicación. Mientras que los apartados correspondientes a derechos y obligaciones de los estudiantes abren la discusión a cuestiones



como la inclusión, la equidad o la participación de los jóvenes, los relativos a faltas y sanciones dan cuenta, de manera muy precisa, cuál es el enfoque que predomina en los reglamentos.

Las consideraciones presentadas en los apartados de obligaciones y derechos se ponen a prueba al momento de redactar las faltas y sus correspondientes sanciones, las cuales pueden guardar mayor o menor grado de consistencia con las declaraciones generales. Dicho en otras palabras, la formulación de faltas y sanciones es la verdadera columna vertebral de los reglamentos escolares, y por tanto permite apreciar la congruencia con los lineamientos normativos más amplios que dan fundamento legal a los mismos (esquema 3.1).

### 3.6.1 Tipo de sanciones que privilegia el reglamento

Ante una falta, los reglamentos contemplan un espectro reducido de cinco principales sanciones. La más referida es la suspensión temporal, presente en 30 de los 32 reglamentos. La amonestación verbal o escrita le sigue en frecuencia en 28 reglamentos; 27 de ellos refieren a la suspensión definitiva de los estudiantes. En una menor proporción se alude a la realización de labores comunitarias (11 de 32 de reglamentos) y de actividades académicas (3 de 32) (tabla 3.17).

**Tabla 3.17** Sanciones que privilegia el reglamento

Sanciones más frecuentes en los reglamentos	F	%
1. Suspensión temporal	30	94
2. Amonestación verbal o escrita	28	87
3. Suspensión definitiva	27	84
4. Labor comunitaria	11	34
5. Actividades académicas, tutorías, etc.	3	9

Lo anterior sugiere que, frente a las faltas de los estudiantes, los reglamentos escolares prácticamente no contemplan la utilización de dispositivos formativos. En ninguno de los casos se alude a la mediación, ya sea dirigida por un adulto o entre pares, ni a la reparación del daño causado a otros. La actividad comunitaria si bien podría ser una forma de reparación del daño cuando está vinculada a la falta, pierde su sentido cuando no lo está, y corre el riesgo de instalar la idea de que el trabajo comunitario es un castigo. La actividad académica, por su parte, puede cumplir un carácter formativo, sin embargo, es aludida en un mínimo número de reglamentos.

Ante la casi total ausencia de sanciones de tipo formativo en los reglamentos de EMS, el camino que se abre para los docentes y las escuelas está limitado prácticamente a dos momentos: la aplicación de amonestaciones verbales o escritas y la suspensión temporal o definitiva.

Así, los reglamentos escolares analizados en el apartado de sanciones parecen contradecir sus propios postulados de derechos de los estudiantes, toda vez que el camino que lleva a la suspensión temporal o definitiva es muy corto cuando los estudiantes han faltado a sus obligaciones. Lejos de fortalecer la inclusión, la equidad y la participación y el manejo dialógico del conflicto, haciendo de las faltas cometidas por los estudiantes una oportunidad formativa, debilitan la convivencia al excluir a la población que presumiblemente es la más vulnerable y que está en mayor riesgo de abandonar la escuela.

### 3.6.2 Correspondencia y proporcionalidad entre faltas y sanciones

La correspondencia refiere a la explicitación, en los reglamentos, de la relación que guardan las faltas y las sanciones: se menciona qué faltas conllevan qué sanciones. En 65.6% se hace manifiesta dicha correspondencia. Los casos en que esto no sucede corresponden principalmente a reglamentos cuya escala de aplicación es al nivel de plantel (62.5%). Los tres restantes (37.5%) tienen un alcance estatal, lo que supone un impacto en un mayor número de escuelas (tabla 3.18).

La correspondencia entre faltas y sanciones está ausente en 76% de los reglamentos de bachilleratos de sostenimiento privado (tabla 3.19).

**Tabla 3.18** Correspondencia entre faltas y sanciones por alcance del reglamento

Correspondencia entre la falta cometida y la sanción	Plantel	Reglamento estatal	Reglamento nacional	Total general
No	8	3		11
Sí	12	7	2	21
<b>Total general</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>32</b>

**Tabla 3.19** Correspondencia entre faltas y sanciones por tipo de sostenimiento

Correspondencia entre la falta y la sanción	Privado	Público	Total general
No	5	6	11
Sí	2	19	21
<b>Total general</b>	<b>7</b>	<b>25</b>	<b>32</b>



La proporcionalidad refiere, por su parte, al grado de relación que se establece entre el nivel de gravedad de la falta cometida y la sanción propuesta: a faltas leves es adecuado proponer sanciones de menor envergadura y a faltas mayores, sanciones más fuertes.

A continuación se presentan algunos ejemplos de distintos grados en cuanto a la correspondencia y la proporcionalidad entre faltas y sanciones.

En el siguiente ejemplo, ante la falta de inasistencia colectiva a clase, se observan tres sanciones: "Notificar y citar al Padre de Familia, nota mala y aseo de sanitarios" (Reglamento 41\_P/pub/sf).

Notificar al padre de familia guarda relación con el incumplimiento de la norma, la nota mala es una consecuencia que no repara el daño y afecta además el rendimiento académico, y el aseo de sanitarios está desvinculado de la falta.

En el siguiente caso, ante la misma falta tenemos un caso similar:

Recomendación inicial: Amonestación por escrito con registro a su expediente, y aviso a los padres o tutores de cada integrante del grupo que cometió la falta. Asimismo, se realizará una actividad en beneficio del plantel fuera del horario de labores y bajo la supervisión de alguna autoridad del centro escolar (Reglamento 16\_RIestatal/pub/14).

En este ejemplo se tienen algunas sanciones proporcionales y adecuadas al incumplimiento de asistencia a clase, como documentar la falta e informar a los padres sobre la situación que se presentó. Sin embargo, la actividad en beneficio del plantel fuera de horario no debería realizarse como sanción, puesto que se envía el mensaje a los estudiantes de que algo valioso y necesario, como realizar actividades de apoyo a su escuela, son realizadas como sanciones.

En contraste, en el mismo reglamento, pero ahora orientando la toma de decisiones de los profesores de asignatura ante una falta similar a la anterior, se observa una adecuada correspondencia y proporcionalidad entre la falta y la sanción: "Académicamente, los Profesores de las asignaturas que sufrieron la inasistencia dejarán un trabajo de consulta de los temas considerados en el desempeño a lograr que se indica en los programas de estudio, el cual será presentado en forma oral al Profesor en presencial del Subdirector académico" (16\_RIestatal/pub/14).

En este caso el mensaje que se da a los estudiantes es claro y formativo, ya que está directamente vinculado al incumplimiento de la norma: puesto que faltaron a clase, se harán responsables de las consecuencias estudiando el tema por su cuenta y presentando al docente el trabajo realizado.



En cuanto al consumo de tabaco, alcohol y sustancias ilícitas encontramos reglamentos institucionales que ponen al mismo nivel ingresar bajo los efectos de éstos, su consumo en el plantel, su distribución y venta: "Ingerir, portar, distribuir, vender y/o comprar dentro del plantel o su área de influencia, bebidas alcohólicas, drogas o cualquier tipo de sustancia adictiva prohibida; o en su caso ingresar al plantel bajo los efectos de sustancias adictivas o en estado de ebriedad" (02\_RInacional/pub/16).

Este último ejemplo muestra la importancia de hacer distinciones adecuadas que permitan dar un manejo distinto, vía sanciones, a conductas que presentan riesgo en la escuela. Por ejemplo, ingerir bebidas o sustancias constituye, en primer término, un asunto de salud física y mental, el cual debe ser abordado desde una perspectiva formativa, mientras que vender y comprar sustancias dentro del plantel implica incitar a los demás a comportamientos que pueden causar graves daños a su salud y seguridad.

### 3.6.3 Ambigüedad en la formulación de algunas faltas

Algunos reglamentos que regulan el comportamiento sexual escriben de manera clara y precisa lo que se está prohibiendo, como "tener relaciones sexuales en el plantel"; sin embargo, también hay otros que expresan la norma de manera ambigua (Landeros y Chávez, 2015).

Esta situación de falta de claridad en la formulación de conductas prohibidas se observa en los siguientes ejemplos de planteles tanto públicos como privados:

Realizar en las aulas o espacios escolares, estacionamiento y, en su caso, zona circunvecina conductas que puedan considerarse lesivas a la moralidad y en detrimento a la imagen institucional del Colegio (Reglamento 16\_RIestatal/pub/14).

Incurrir en conductas inadecuadas o actos de indisciplina (Reglamento 02\_RInacional/pub/16).

Comportarse contrariamente a las buenas costumbres en relaciones con personas del sexo opuesto dentro y fuera del plantel (Reglamento 52\_P/priv/sf).

Manifestaciones afectivas excesivas en las instalaciones del Colegio y en las actividades extraescolares organizadas por el mismo (Reglamento 48\_P/priv/sf).



Cometer en el recinto escolar y al momento de la clase, prácticas laborales, visitas y eventos culturales, académicos y deportivos, actos deshonestos o conductas análogas e impropias, ofensas a cualquier miembro de la institución y a esta misma, así como la infracción a sus reglamentos (Reglamento 16\_RIestatal/pub/14).

**Tabla 3.20** Escalamiento de faltas

Escalamiento de faltas	Plantel	Reglamento estatal	Reglamento nacional	Total general
No	0	0	0	0
Sí	20	10	2	32
<b>Total general</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>32</b>

En ninguno de los casos se especifica a qué se refieren las “conductas que puedan considerarse lesivas a la moralidad”, el “comportarse contrariamente a las buenas costumbres”, “actos deshonestos”, o bien las “manifestaciones afectivas excesivas”. Como se observa, los temas de sexualidad resultan problemáticos y por lo tanto es complicado definir las faltas de una manera más específica, de ahí la importancia de la claridad y precisión con la que se redacten las faltas relativas a estos aspectos.

Según Cascón (2010) en la elaboración de reglamentos es importante tener en cuenta algunos criterios: pocas normas, claras, formuladas en positivo, compartidas, conocidas por todos los miembros de la comunidad escolar y cuyas sanciones tengan un sentido formativo.

### 3.6.4 Escalamiento de faltas menores a graves vía la reincidencia

El escalamiento de faltas menores a graves vía la reincidencia significa que faltas menores son consideradas como faltas graves cuando se incurre nuevamente en ellas. Por lo tanto, los sujetos son acreedores a las sanciones correspondientes a faltas graves por el hecho de haber cometido varias veces la misma falta menor, la cual ya había recibido su propia sanción. De esta manera, un comportamiento clasificado como falta menor puede convertirse en grave cuando se repite en más de una ocasión (Landeros y Chávez, 2015).

Todos los reglamentos presentan este escalamiento (tabla 3.20), variando entre ellos la cantidad de reincidencias necesarias para llegar a una falta grave y por ende a la expulsión o a la baja.

El ejemplo siguiente es sobre una falta menor consistente en sacar el celular en clase. Como se verá, la reincidencia será tratada escalando la importancia de la misma al considerarla una falta grave.

**Falta:** usar el celular en clase, sin autorización del docente.

Sanción Institución B: exhortación verbal por el profesor o responsable del área. En caso de reincidencia, Apercibimiento por parte del profesor o responsable del área, enviándole a la Dirección del plantel, donde se le indicará al alumno que llame a alguno de sus padres o tutores para que le sea entregado a ellos el dispositivo motivo de la falta, y se firme una carta compromiso advirtiendo que de reincidir en esta conducta será tratado como una falta grave al profesor con las consecuencias del caso (Reglamento 16\_RIestatI/pub/14).

Otro caso similar se da con el incumplimiento a la norma de llevar los útiles escolares completos.

**Falta menor:** no llegar con sus útiles escolares en sus respectivas materias.

Sanción: amonestación escrita y será tomada en cuenta para la expedición de la carta de buena conducta (Reglamento 30\_P/pub/sf).

**Falta intermedia:** reincidir en tres ocasiones en alguna falta menor.

Sanción: suspensión por un día (Reglamento 30\_P/pub/sf).

El apartado de sanciones pone de manifiesto cuáles son algunas de las consecuencias que deberán afrontar los estudiantes al incurrir en determinadas faltas. Se destacan algunos aspectos importantes como la correspondencia y la proporcionalidad entre faltas y sanciones, así como el escalamiento de faltas menores a graves vía la reincidencia. Estas cuestiones nuevamente suscitan la preocupación por las consecuencias que tienen, de cara a la trayectoria de los estudiantes de bachillerato y a su formación para la convivencia y la ciudadanía.

La importancia de revisar la correspondencia y la proporcionalidad entre faltas y sanciones se debe a que dichos aspectos implican establecer un trato justo a los estudiantes, que les permite asumir que sus acciones tienen consecuencias, pero que éstas se relacionan estrechamente con el tipo y la gravedad de la falta cometida. Cuando los estudiantes perciben que las reglas se aplican de manera justa, tenderán a interiorizar el sentido de las mismas. Cuando, al contrario, se aplican de manera arbitraria o desproporcionada y sienten que son



tratados injustamente, se rebelan y tanto la indisciplina como la violencia aumentan (Fierro y Carbajal, 2003; INEE, 2007; Skiba y Kensting, 2001; Gladden 2002).

### 3.6.5 Utilización de un lenguaje judicializante en la referencia a sujetos, faltas y procedimientos

Uno aspecto más que resulta remarcable en el análisis escolar es el tipo de lenguaje utilizado en la formulación de faltas y sanciones. Un porcentaje de reglamentos adopta uno propio de procesos judiciales, tal como se desarrollan en juzgados y otras instancias legales.

En el contexto de la escuela, la utilización de este tipo de lenguaje para presentar las normas de convivencia, referir a las faltas y a las sanciones a los estudiantes y a sus familias, no es un asunto menor, ya que ello define formas de relación entre directivos y docentes con los estudiantes y sus padres de familia. Cuando los reglamentos escolares aluden a los alumnos en términos como los siguientes: "infractores", se les cita a "comparecer a audiencias", a "rendir su declaración", a que sean "desahogadas las pruebas" e informados del dictamen para que se "imponga la sanción correspondiente", el tipo de proceso que establece la escuela no es el propio de un espacio de formación y diálogo, sino que se parece más al de una comparecencia en agencias del ministerio público. Asuntos y faltas de los estudiantes que pueden ser abordadas de manera doméstica bajo términos de diálogo, reflexión y acuerdos entre los involucrados, toman un curso en el cual la dinámica formativa se cancela en favor de procedimientos administrativos y jurídicos. Los reglamentos en estos casos estarán desperdiciando la oportunidad formativa y creando un espacio de desvinculación, de recelo y desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa (39\_P/pub/15; 29\_P/de;02\_RInacional/pub/16; 31\_P/pub/sf).

Veamos la manera en que está escrito en los siguientes reglamentos:

#### Ejemplo 1

De la defensa de los infractores:

Quien cometa infracciones y sea canalizado al Consejo Técnico Consultivo, si sus padres o tutor lo consideran se le concederá el derecho de audiencia, podrá ser acompañado por alguien de su confianza y puede allegarse cualquier elemento de prueba a su favor. Si no obstante lo anterior este Consejo Técnico Consultivo considera que hay elementos suficientes que demuestran la responsabilidad del infractor, se aplicarán las sanciones correspondientes (Reglamento 39\_P/pub/15).



## Ejemplo 2

Se considera infractor al alumno que cometa alguna violación a los preceptos establecidos en el presente reglamento (Reglamento 29\_P/pub/sf).

## Ejemplo 3

El Comité Técnico Escolar del plantel impondrá las sanciones a que se refiere el artículo 147 de este Reglamento, mediante lo siguiente:

- I. Ocurrida una presunta infracción el Director del plantel citará al alumno a una audiencia, notificándolo por escrito que deberá comparecer, en compañía de su padre o tutor para el caso de ser menor de edad, a rendir su declaración en torno a los hechos que se le atribuyen.

Asimismo, en su caso, se citará a dicha audiencia a los testigos de cargo.

En la notificación, deberá expresarse el lugar, día y hora en que tendrá verificativo la audiencia, así como los actos u omisiones atribuidos. La audiencia se deberá realizar en un plazo no mayor de los tres días hábiles posteriores a la notificación.

De no presentarse a la audiencia el alumno, en compañía de su padre o tutor para el caso de ser menor de edad, sin causa justificada, se tendrán por ciertos los hechos atribuidos.

- II. Concluida la audiencia, se le concederá al alumno dos días hábiles para que ofrezca pruebas y se abrirá un periodo de dos días hábiles para su desahogo.
- III. Desahogadas las pruebas admitidas, el Comité Técnico Escolar del plantel resolverá dentro de los tres días hábiles siguientes, la inexistencia de responsabilidad o impondrá la sanción correspondiente.
- IV. La resolución deberá ser notificada al alumno involucrado, o al padre o tutor para el caso de ser menor de edad, por escrito al día siguiente de su emisión en el domicilio que se señale durante la audiencia" (Reglamento 02\_Rlnacional/pub/16).

Este aspecto presente en algunos de los reglamentos revisados, uno de ellos de alcance nacional, merece la pena de ser analizado con mayor detalle, dadas sus consecuencias. El reto es pasar de un vocabulario jurídico a uno pedagógico que recupere el sentido de la escuela y ofrezca oportunidades a los alumnos a reflexionar sobre sus conductas, sin por ello dejar de asumir las consecuencias de sus actos.



### 3.6.6 Normas y procedimientos reglamentados que atentan o pueden atentar contra derechos fundamentales de los estudiantes

El análisis presentado en el apartado 3.4 sobre dimensiones de la convivencia presentes en los reglamentos escolares hace referencia a disposiciones por el cobro de cuotas, de temas de uniformes y apariencia, o de prohibiciones para participar en asuntos que conciernen a la vida de la escuela o a la vida social, todas las cuales atentan o pueden atentar contra derechos fundamentales de los estudiantes.

Así como se señaló antes en cuanto al problema de sobredimensionar los aspectos referidos al uso de uniforme y a ciertos parámetros de apariencia personal, algunos reglamentos enfatizan conductas relativas a preferencias sexuales de los estudiantes en forma de prohibiciones, que se sancionan como faltas graves. "Falta grave: 'La práctica o ejercicio del homosexualismo o el lesbianismo, así como cualquier manifestación de la sexualidad contraria a la naturaleza y dignidad'" (Reglamento 49\_P/privado/sf).

En este caso, en primer lugar, se presenta un asunto ya abordado que es la ambigüedad en la formulación de faltas relativas a temas de sexualidad, pero además puede representar un trato inequitativo entre quienes "sí están autorizados" a expresiones de cariño (tomarse de la mano, darse un beso) entre personas heterosexuales y quienes, debido a su preferencia sexual, enfrentan esta prohibición como falta grave, la que puede ameritar suspensión y expulsión. En última instancia esto significa que un estudiante puede perder el derecho a continuar su educación en bachillerato debido a su preferencia sexual. Tenemos entonces un tema de discriminación y exclusión desconociendo el derecho humano relativo a la orientación sexual de los alumnos. Este tipo de medidas contribuye, además, a fomentar la intolerancia entre los estudiantes.

Otro tipo de riesgo presente en los reglamentos escolares de bachillerato, en cuanto al respeto a los derechos de los estudiantes, tiene que ver con la referencia a operativos que pueden representar un ejercicio excesivo o discrecional de la autoridad y, en consecuencia, que contribuyan a estigmatizar a determinados grupos.

La revisión de mochilas de estudiantes y los exámenes antidoping son un ejemplo de estos procedimientos:

Aceptar la operación "Revisión mochila", cuando lo requiera la autoridad escolar competente (obligaciones de los alumnos) (Reglamento 37\_P/pub/sf).



La institución a través de sus autoridades podrá realizar revisiones de mochilas de manera discrecional y en el momento que lo estime necesario sin previo aviso. Esto con el fin de garantizar la seguridad del alumnado y personal de la escuela. Los objetos contrarios al reglamento serán decomisados y entregados al padre o tutor del alumno implicado, previa firma de un compromiso de apoyo a las normas escolares (Reglamento 49\_P/priv/sf).

Examen antidoping se aplicará de manera aleatoria a los alumnos (as) del instituto para prevenir el uso de sustancias nocivas contra la salud. El costo será cargado a la colegiatura o lo pueden cubrir de manera separada (Reglamento 50\_P/priv/15).

La institución se reserva el derecho de ordenar que se practiquen exámenes químicos o médicos a los alumnos cuando así lo estime conveniente (Reglamento 51\_P/priv/15).

En estos casos se presenta la paradoja de que en aras de lograr la "seguridad escolar" se establece la desconfianza y la arbitrariedad como un elemento central en la relación entre autoridades y estudiantes. Incluso el uso de la fuerza implicado en la manera de llevar a término este tipo de medidas, no pocas veces está exento de violencia. Con ello se está instalando, por la vía de la práctica, el mensaje contrario al que pretende transmitir.

### **3.7 Principales enfoques en los reglamentos de educación media superior desde una perspectiva de convivencia**

A partir de un ejercicio de diálogo recursivo entre los elementos empíricos identificados en los reglamentos escolares y la teoría, surgen dos criterios que, combinados, permiten identificar los enfoques de los reglamentos escolares:

- 1) La orientación de las sanciones: de lo punitivo a lo formativo.
- 2) La jerarquización de las faltas en función del riesgo implicado o del daño causado a otras personas.

A continuación se explica cada uno de estos criterios.

#### *1) La orientación de las sanciones: de lo punitivo a lo formativo*

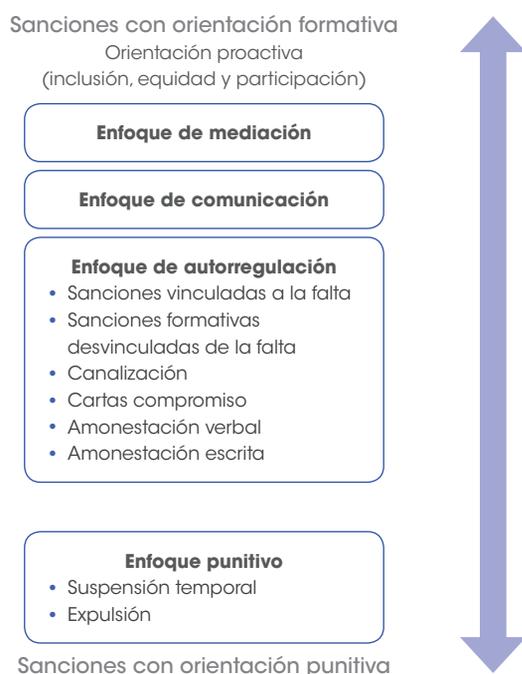
De acuerdo con la perspectiva teórica expuesta en el capítulo anterior, los reglamentos escolares pueden situarse en un continuo que va de lo punitivo a lo formativo. Este criterio, aplicado al tipo de sanciones establecidas en los reglamentos, nos permite clasificarlos según se



orienten más o menos hacia el control del comportamiento de los alumnos a partir del castigo o, en el otro extremo, hacia la generación de oportunidades formativas (esquema 3.2).

Si analizamos las sanciones de manera aislada podemos establecer un rango entre aquellas que se acercan más al control o bien al autocontrol que implica en sí mismo un proceso formativo. Sin embargo, puesto que todos los reglamentos establecen más de dos sanciones para una misma falta, es importante observar la secuencia prevista en su aplicación, como se señala a continuación.

**Esquema 3.2** Sanciones y su orientación en los reglamentos



Fuente: elaboración propia a partir de la información presente en los reglamentos.

En atención a lo señalado en el párrafo anterior, la secuencia en la aplicación de sanciones cumple un papel importante para definir si el enfoque del reglamento tiende más a lo punitivo o bien a lo formativo.

Una consideración adicional a este criterio es lo ya señalado antes a propósito del escalamiento de faltas menores a mayores debido a la reincidencia. Este tema en los reglamentos escolares es un asunto frecuente. En algunos casos, el tipo de sanción está determinado por el número de repeticiones de los estudiantes. De esta manera, un comportamiento clasificado



como falta menor puede convertirse en grave cuando se realiza en más de una ocasión y, por lo tanto, se aplican consecuencias de manera desproporcionada.

Al mismo tiempo, es importante observar la ruta de aplicación de sanciones ya que, un reglamento que contiene sanciones orientadas a la autorregulación, puede privilegiar la suspensión o expulsión a través de las reincidencias.

El escalamiento de faltas menores a graves por la vía de la reincidencia constituye un problema encontrado en los reglamentos y, por lo tanto, un criterio a ser revisado.

## 2) La jerarquización de las faltas en función del riesgo implicado o del daño causado a otras personas

Las faltas presentes en los reglamentos refieren a comportamientos no deseados que pueden tener distintos niveles de gravedad. Algunos reglamentos del corpus hacen un esfuerzo por clasificar y jerarquizarlos, mientras que otros abordan de manera indiferenciada comportamientos que refieren a interrupciones, indisciplina, situaciones de violencia y aún delitos. Por lo tanto, un criterio para definir el enfoque de los reglamentos es si jerarquizan las faltas de acuerdo con su gravedad. La gravedad, a su vez, se establece en función del riesgo implicado, o bien del daño causado a otras personas.

**Esquema 3.3** Jerarquización de faltas de acuerdo con su gravedad



### 3.7.1 Enfoques predominantes en los reglamentos

Las faltas que señalan los reglamentos son la formulación negativa de un conjunto de normas que tienen implícitas ciertas conductas esperadas, a la vez que explicitan, en forma de prohibiciones, las conductas no deseadas. En todos los casos, estas normas tienen como objetivo controlar el comportamiento de los estudiantes a través de sanciones, es decir, a través del castigo y, en ocasiones, a partir de mecanismos que apelan a la autorregulación.



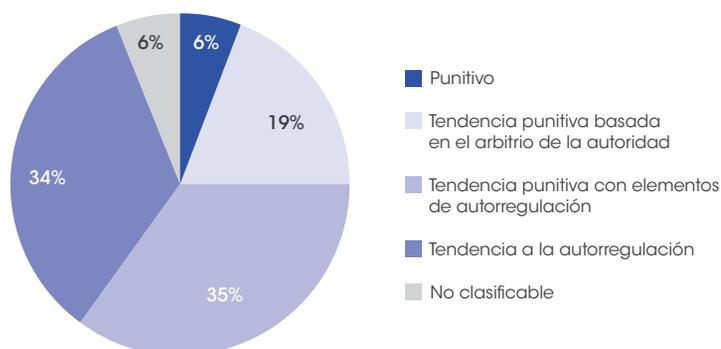
El análisis del conjunto de los 32 reglamentos del corpus analizado tiene una orientación hacia el *control y autocontrol de los comportamientos de los estudiantes*.

Si bien todos los reglamentos comparten el enfoque general orientado hacia el control y autocontrol de los comportamientos de los estudiantes, presentan diferencias y matices entre ellos. Así, encontramos reglamentos claramente punitivos (6%); otros con tendencia a lo punitivo, pero que dejan la sanción al arbitrio de la autoridad o bien que incorporan algunos elementos de autorregulación (53%); algunos más hacen mayor énfasis en la autorregulación (34%), y por ello ofrecen mayores oportunidades formativas a los estudiantes para construir convivencia (tabla 3.21).

**Tabla 3.21** Enfoques predominantes en los reglamentos

Enfoque predominante	Criterio(s)	F
1. Punitivo	Privilegia la suspensión y expulsión como primera opción, sin jerarquización de faltas, o contempla normas que promueven la discriminación.	2
2. Tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad	Contempla alternativas de autorregulación adicionales a la suspensión o expulsión, pero no presenta secuencia o ruta en la aplicación de sanciones, ni jerarquización de faltas.	6
3. Tendencia punitiva con elementos de autorregulación	Contempla alternativas de autorregulación y jerarquización de faltas, pero ante la reincidencia se privilegia la suspensión o expulsión.	11
4. Tendencia a la autorregulación	Contempla alternativas de autorregulación, así como sanciones formativas vinculadas o no a la falta, jerarquización de faltas y ruta en la aplicación de sanciones, tienen suspensión o expulsión.	11
5. No clasificables	Reglamentos que no señalan cuáles son las faltas o sanciones, o las desarrollan de manera insuficiente y, por lo tanto, no se pueden categorizar.	2
<b>Total general</b>		<b>32</b>

**Gráfica 3.4** Principales enfoques en los reglamentos de EMS



A continuación se desarrollan los principales enfoques encontrados en los reglamentos de EMS, de acuerdo con los criterios expuestos.

### 1) Reglamentos con enfoque punitivo

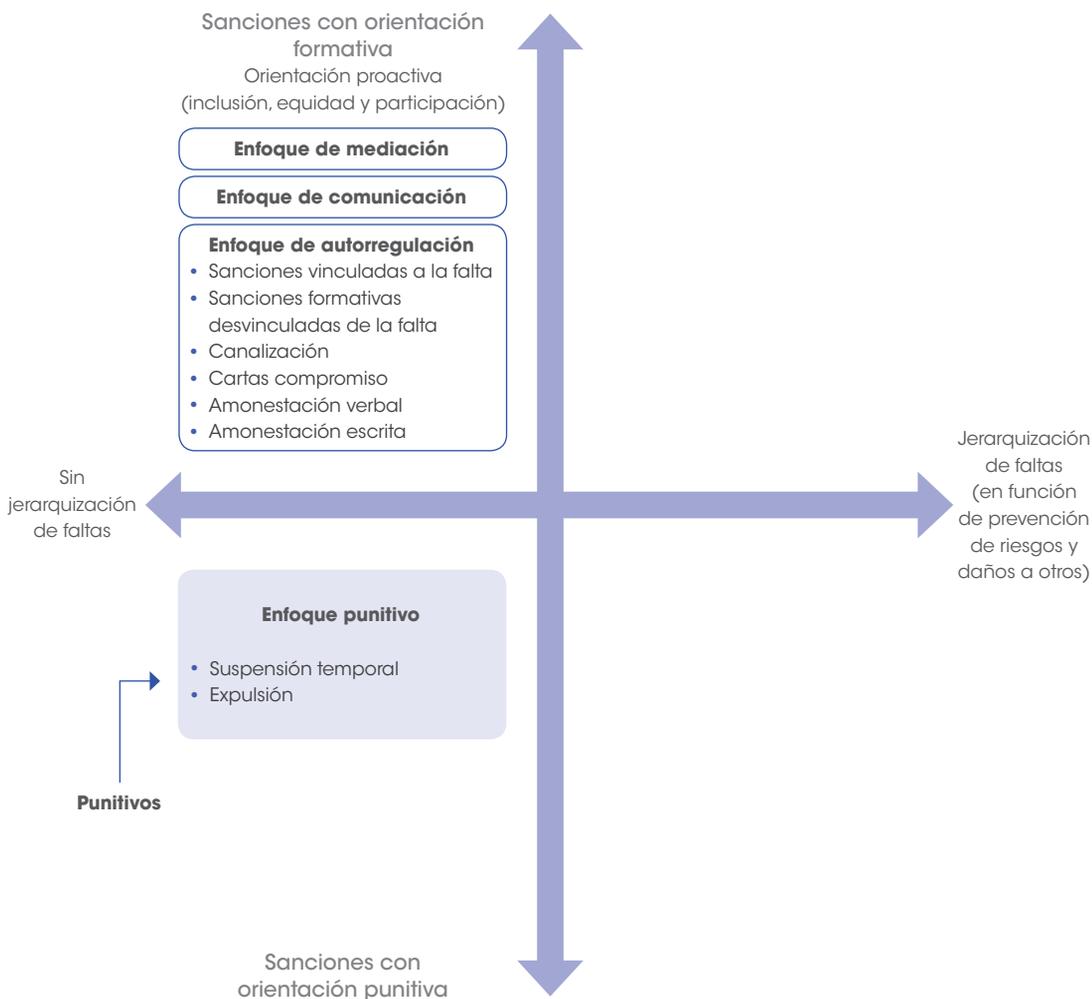
En esta categoría ubicamos dos reglamentos de plantel, ambos de sostenimiento privado atendiendo a los siguientes criterios.

**Tabla 3.22** Criterios de los reglamentos con enfoque punitivo

Reglamento	Criterio(s)
Institución A (50_P/priv/15)	Privilegian la suspensión y expulsión como primera opción, sin jerarquizar las faltas.
Institución B (49_P/priv/sf)	No jerarquiza las faltas y contemplan normas que promueve la discriminación.

Estos reglamentos están representados en el esquema 3.4.

**Esquema 3.4** Reglamentos con enfoque punitivo



Fuente: elaboración propia.



El reglamento de la institución A establece una lista de conductas no deseadas que serán sancionadas con suspensión o expulsión (tabla 3.23).

- a) El reglamento no contiene ningún elemento que apele a la autorregulación del estudiante ya que privilegia la suspensión o baja definitiva.
- b) No especifica qué comportamientos pueden llevar a un estudiante a la suspensión temporal y cuáles a la expulsión permitiendo la arbitrariedad en su interpretación.

De lo anterior se desprende que, al no clasificar las conductas y establecer como sanciones indiferenciadas la suspensión o la baja definitiva, el reglamento puede estar dando un peso equiparable —según el criterio la autoridad que aplique las sanciones— a asuntos de distinta gravedad, como son aquellas faltas relativas a temas de apariencia personal y uso de uniforme o bien a las que afectan el trato a otras personas. Es decir, sanciona de la misma forma cuestiones como copiar en el examen, no cumplir con las tareas, traer el corte de cabello inadecuado o bien asuntos que implican riesgos o acciones intencionadas de violencia.

**Tabla 3.23** Asuntos que regulan los reglamentos con enfoque punitivo

Asuntos que regula	Faltas referidas en el reglamento	Sanción
Trabajo y cumplimiento de tareas escolares	Copiar, cometer fraude en el examen.	Suspensión o expulsión
	Bajo rendimiento académico o adeudar más de tres materias.	
Apariencia personal	Uso de <i>piercing</i> en el rostro o parte visible del cuerpo.	
Salud e higiene personal	Ingerir/ introducir alcohol, drogas o cualquier sustancia tóxica.	
	Tener relaciones sexuales.	
Comportamientos en el aula y otros espacios	Cometer actos de indisciplina y en especial en actos colectivos.	
	Introducir juegos de azar.	
Trato a compañeros o adultos en general	El empleo reiterado, oral o por escrito, de lenguaje soez.	
	Faltar al respeto.	
	Realizar actos graves contra la filosofía y objetivos del instituto.	
	Abstenerse de acciones violentas o agresivas en el aula/ Causar lesiones a cualquier miembro de la comunidad/ prácticas de <i>bullying</i> .	
	No respetar las pertenencias de los demás/Sustraer libros, material, herramientas, materiales, equipo.	
	Dañar la infraestructura/ equipamiento/ material/ rayar paredes.	
	Falsificación, alteración de documentos oficiales.	
Asuntos administrativos	Incumplir con el pago de cuotas.	
Uso de armas	Portar armas de fuego.	

En los reglamentos del enfoque punitivo podemos encontrar faltas que atentan o pueden atentar contra la inclusión, la equidad o la participación de los estudiantes en asuntos que les conciernen. Este tipo de prohibiciones, lejos de construir convivencia, refuerzan prejuicios que pueden justificar distintas formas de violencia cultural o directa. Esta discusión puede revisarse en el capítulo teórico. Un ejemplo de este tipo de faltas es la siguiente: “Se prohíbe la práctica o ejercicio del homosexualismo o el lesbianismo, así como cualquier manifestación de la sexualidad contraria a la naturaleza y dignidad” (49\_P/priv/sf).

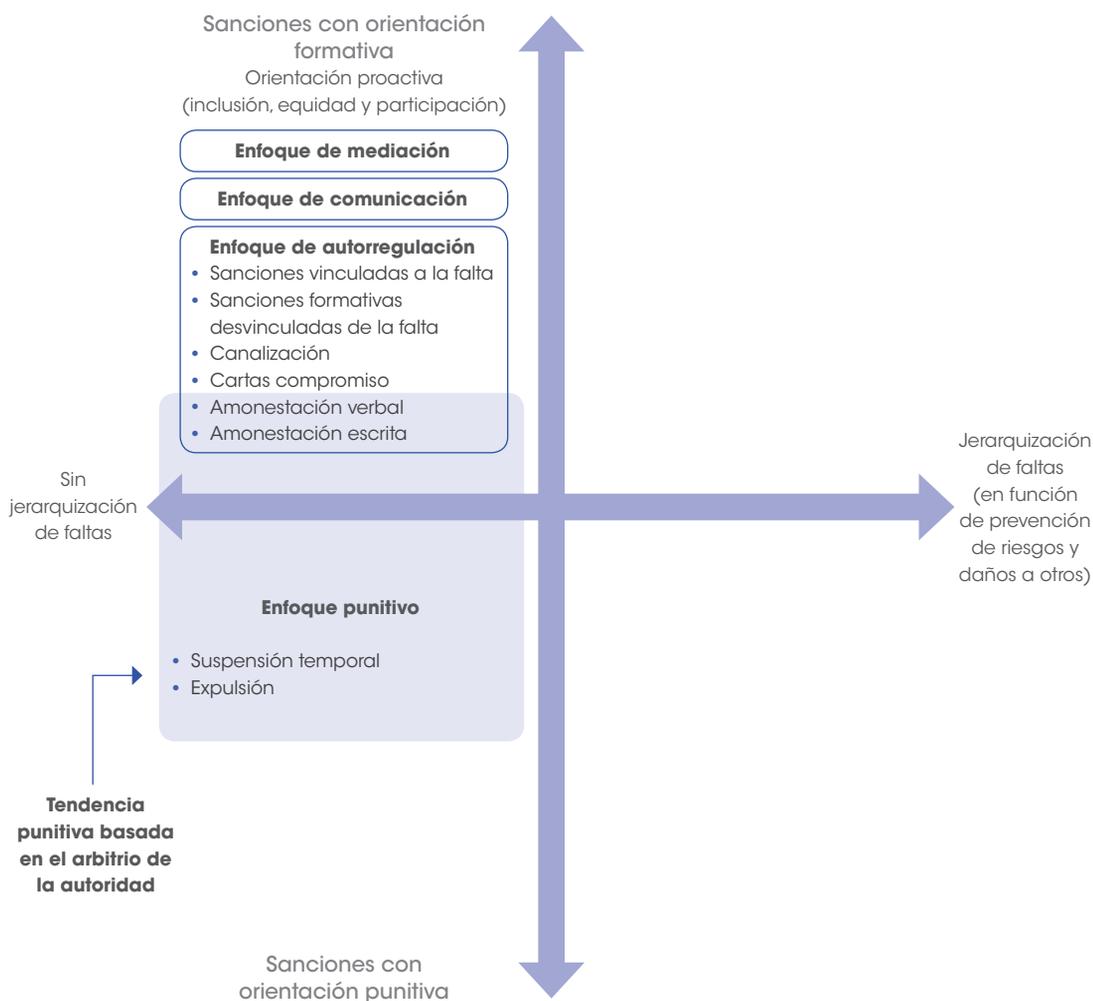
## 2) Reglamentos con tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad

En esta categoría ubicamos seis reglamentos: cinco de plantel (dos de sostenimiento privado y tres públicos) y uno de alcance estatal de sostenimiento público. Sus características se muestran en la tabla 3.24 y están representados en el esquema 3.5.

**Tabla 3.24** Criterios de los reglamentos con tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad

Criterio(s)
Contempla alternativas de autorregulación adicionales a la suspensión o expulsión.
No presenta jerarquización de faltas.
No presenta secuencia o ruta en la aplicación de sanciones.

**Esquema 3.5** Reglamentos con tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad



Fuente: elaboración propia.



**a)** Contempla alternativas de autorregulación adicionales a la suspensión o expulsión

Los seis reglamentos que pertenecen a esta categoría contemplan sanciones con orientación punitiva como la suspensión o expulsión. No obstante, a diferencia del grupo anterior, el tipo de sanciones contempla algunas que pueden considerarse orientadas a la autorregulación como la *amonestación verbal* o *amonestación escrita*.

**b)** No presenta jerarquización de faltas, ni secuencia o ruta en la aplicación de sanciones

Los reglamentos pertenecientes a esta categoría, por un lado, enumeran las conductas no deseadas o prohibidas sin realizar una jerarquía o clasificación entre ellas y, por el otro, establecen las sanciones sin especificar cómo serán aplicadas. Los reglamentos que dejan los asuntos anteriores señalados de manera ambigua pueden dar pie a la *arbitrariedad* de acuerdo con el criterio de la autoridad que lo aplique. Esto supone un problema, ya que puede conducir a la aplicación de castigos severos (suspensión o baja definitiva) por faltas menores como interrupciones o indisciplina.

En la tabla 3.25 se muestran las conductas no deseadas más frecuentes, que son aludidas en este tipo de reglamentos: cuatro de los seis reglamentos consideran importante regular asuntos de salud e higiene personal, así como de trato a compañeros o adultos en general, y la mitad considera importante regular asuntos de comportamientos en el aula y otros espacios.

Los grandes asuntos que se regulan a partir de la formulación de faltas son bastante semejantes: salud, aprender a convivir y cuidado de la institución, comportamientos en el aula; sin embargo, no existe un criterio que especifique qué comportamiento es más grave y, en su caso, qué sanción le corresponde. Cualquier conducta, ya sea calumniar a un compañero o introducir maquillaje al aula, podría ser sancionada con una amonestación verbal o con una suspensión, según el criterio de la autoridad.

### **3) Reglamentos con tendencia punitiva y que presentan elementos de autorregulación**

En esta categoría ubicamos 11 reglamentos: seis de plantel (dos de sostenimiento privado y cuatro públicos) cuatro reglamentos de alcance estatal y uno de alcance nacional, de sostenimiento público. Las características de estos reglamentos se muestran en la tabla 3.26.



**Tabla 3.25** Asuntos que regulan los reglamentos con tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad

Asuntos que regula	Faltas referidas con más frecuencia en los reglamentos con tendencia punitiva basada en el arbitrio a la autoridad	F	Sanción
Salud e higiene personal	Ingerir / introducir alcohol, tabaco, fármacos / cualquier sustancia tóxica dañina.	4	Amonestación verbal o escrita / suspensión o expulsión
	Besos en los labios, caricias, etc., relaciones sexuales, etc.	4	
Trato a compañeros o adultos en general	Faltar al respeto.	4	
	Agredir, calumniar, difamar a cualquier miembro de la comunidad escolar / Evitar el uso de redes en internet o de cualquier otro medio para difundir imágenes que lesionen la integridad de alumnos / Pelear contra cualquier persona o participar en riñas / Dañar la integridad física, psicológica de los miembros de la comunidad escolar / Abstenerse de acciones violentas o agresivas en el aula / Dañar patrimonio de algún miembro de la institución.	3	
Cuidado de la infraestructura, imagen y materiales de la institución	Dañar la infraestructura/ equipamiento / material / Rayar paredes/ Destruir áreas verdes.	4	
	Dañar la imagen del plantel / Participar en videos que deterioren la imagen del plantel y subirlos a internet.	4	
Comportamiento en el aula y otros espacios	Introducir objetos que no sean de uso educativo: maquillajes, alhajas en exceso, juegos de azar, grabadora, reproductores portátiles, video juegos, etc.	3	
	Utilizar el aula para fines diversos a los académicos / para festejos / Usar canchas sin autorización.	3	
Uso de armas	Portar/usar armas.	3	

N = 6 reglamentos.

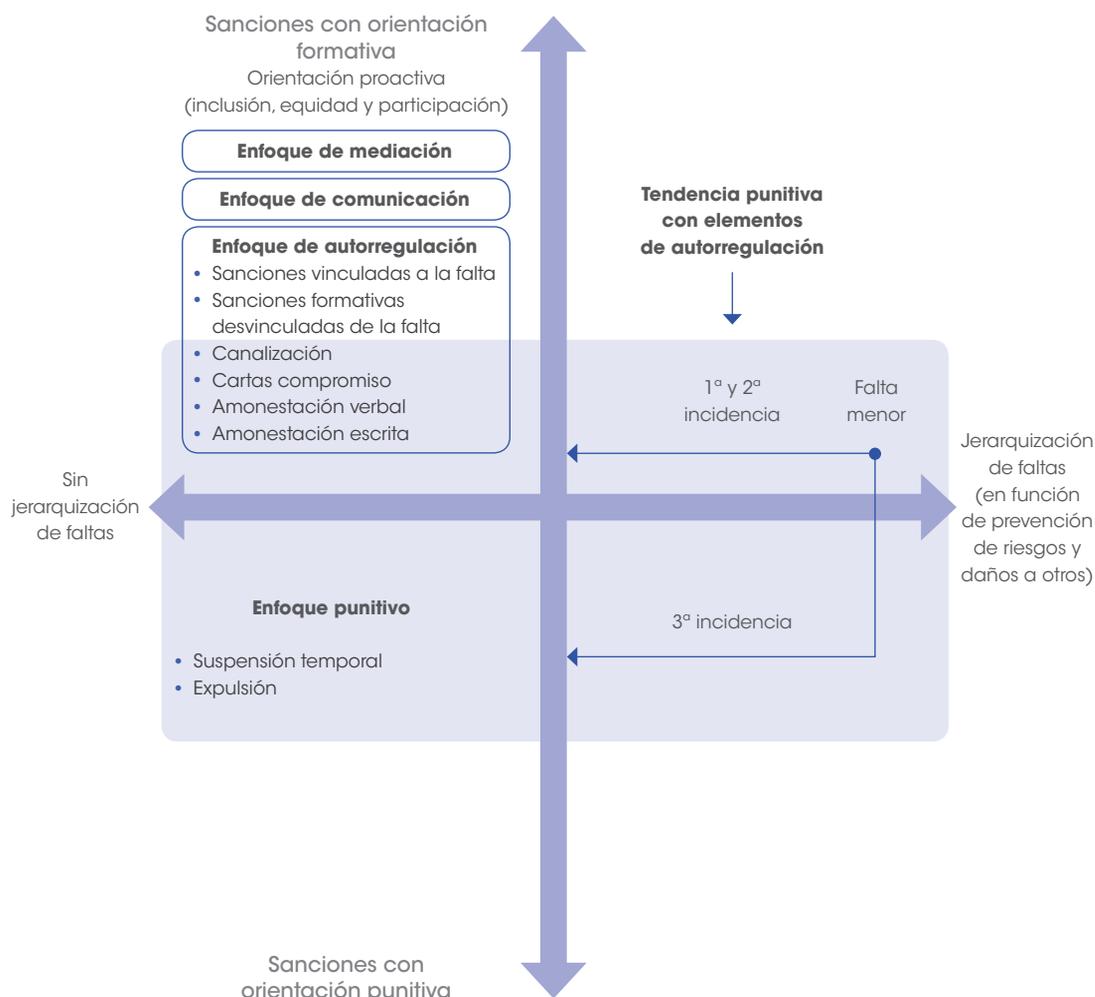
**Tabla 3.26** Criterios de los reglamentos con enfoque de tendencia punitiva con elementos de autorregulación

Criterio(s)
Contempla alternativas de autorregulación.
Presenta jerarquización de faltas y ruta en la aplicación de sanciones.
Ante la reincidencia se privilegia la suspensión o expulsión.

Los reglamentos de esta categoría están representados en el esquema 3.6.



**Esquema 3.6** Reglamentos con enfoque de tendencia punitiva con elementos de autorregulación



Fuente: elaboración propia.

**a)** Contempla alternativas de autorregulación

Este tipo de reglamentos contemplan la *amonestación verbal* o *amonestación escrita*, así como *cartas compromiso* como sanciones, además de la suspensión o expulsión. Esto significa que están abriendo un espacio de confianza en el alumno y en su capacidad de autorregularse.

Asimismo, dos reglamentos de este corpus hacen referencia al personal del Departamento de Orientación Educativa como actores clave que intervienen cuando el estudiante ha transgredido las normas. La escuela comienza a tomar un papel activo en los conflictos y con

ello abre la posibilidad de una intervención formativa. No obstante, el papel que juega este departamento es de distinta índole en cada uno de los casos.

Papel del Departamento de Orientación Educativa en dos planteles escolares

Institución A	Institución B
<p>Cuando el educando haya acumulado dos reportes por escrito y reincida en una falta que amerite otro reporte por escrito, de manera preventiva se canalizará al orientador educativo del plantel, quien podrá asignarle actividades formativas, asesorías académicas con el tutor de grupo o a una instancia externa, según lo amerite la naturaleza de las faltas cometidas para su atención y seguimiento, informando de dicha situación al padre de familia, tutor o quien ejerza la patria potestad (22_RIestatal/pub/14).</p>	<p>Los alumnos que incurran en cualquiera de las infracciones menores señaladas en el artículo décimo estarán sujetos a lo siguiente:</p> <p>El área de Orientación Educativa al recibir un primer reporte de infracción cometida por un alumno le hará un llamado de atención en privado, notificándole que a partir de esa fecha se realizará un seguimiento de su conducta (29_P/pub/sf).</p>

Mientras que en la institución A el papel del Departamento de Orientación Educativa es de índole formativo (asesorías académicas, canalización o actividades formativas) en el de la institución B es administrativo, ya que su función es vigilar y llevar un seguimiento de la conducta del estudiante.

#### b) Presenta jerarquización de faltas y ruta en la aplicación de sanciones

A diferencia de los reglamentos del grupo dos, en éstos hay una clasificación en los comportamientos o las faltas de los estudiantes que refieren a distintos niveles de gravedad. Si bien cuentan con elementos de autorregulación, como se verá en la tabla 3.28, mantienen un enfoque punitivo cuando las faltas son consideradas como graves.

Por ejemplo, a continuación se enumeran las faltas graves que ameritan expulsión en la mayor parte de los reglamentos de esta categoría. Como se puede observar, de los 11 reglamentos que pertenecen a esta categoría, ocho consideran importante regular la introducción o el consumo de sustancias como alcohol, fármacos, tabaco, etc., así como asuntos relacionados con violencia directa (tabla 3.27).

Asimismo, las conductas consideradas con un nivel de gravedad menor se corresponden con una sanción menor. Para el caso de este grupo, las sanciones para faltas de menor gravedad son la amonestación verbal y/o escrita. Las conductas no permitidas en este nivel están relacionadas con interrupciones e indisciplina, como lo muestra la tabla 3.28.



**Tabla 3.27** Faltas consideradas graves en los reglamentos con tendencia punitiva y con elementos de autorregulación, cuya sanción es la expulsión

Asuntos que regula	Faltas referidas con más frecuencia en los reglamentos con tendencia punitiva con elementos de autorregulación	F	Sanción
Salud e higiene personal	Ingerir/ introducir alcohol, tabaco, fármacos/ cualquier sustancia tóxica dañina.	8	Expulsión
Trato a compañeros o adultos en general	Agredir, calumniar, difamar a cualquier miembro de la comunidad escolar/ Evitar el uso de redes en internet o de cualquier otro medio para difundir imágenes que lesionen la integridad de alumnos / Pelear contra cualquier persona o participar en riñas/ Dañar la integridad física, psicológica de los miembros de la comunidad escolar/ Abstenerse de acciones violentas o agresivas en el aula.	8	
	No respetar las pertenencias de los demás/ Sustraer libros, material, herramientas, materiales, equipo.	5	
Uso de armas	Portar/ usar armas de fuego prohibidas.	5	

N = 11 reglamentos.

**Tabla 3.28** Asuntos que regulan los reglamentos con tendencia punitiva con elementos de autorregulación cuya sanción es la amonestación

Asuntos que regula	Faltas referidas con más frecuencia en los reglamentos con tendencia punitiva con elementos de autorregulación	F	Sanción
Trabajo y cumplimiento de tareas escolares	No cumplir con el material que solicite el docente.	5	Amonestación verbal o escrita
	No asistir puntualmente a todas las clases o actividades escolares.	5	
Apariencia personal	No portar el uniforme escolar/ Portarlo de forma incorrecta.	6	
Comportamiento en el aula y otros espacios	Salir de aula/ escuela sin autorización de las autoridades respectivas/ No entrar a clase/ Salirse por la ventana.	6	
	Interrumpir las clases/ Obstaculizar o interrumpir el trabajo de los demás.	7	
	Dejar sucia el aula y otros espacios.	5	

N = 11 reglamentos.

**c)** Ante la reincidencia se privilegia la suspensión o expulsión

Otra de las características de los reglamentos ubicados en el grupo 3 es que hay un escalamiento de faltas menores a graves en caso de reincidencia. Así, podemos ver que faltas relacionadas con usos y costumbres, como es el caso del uso de uniforme o asuntos de apariencia personal, son sancionadas como una falta grave que lleva a una suspensión temporal (tabla 3.29).

El procedimiento general de funcionamiento es el siguiente.

- **Primer reporte:** amonestación verbal.
- **Segundo reporte:** amonestación escrita y notificación a los padres o tutores, si el caso es el mismo que el primero.
- **Tercer reporte:** suspensión de clases, notificando a los padres o tutor de la sanción (06\_RIestatal/pub/12).

**Tabla 3.29** Asuntos que regulan los reglamentos con enfoque de tendencia punitiva con elementos de autorregulación ante la reincidencia

Asuntos que regula	Faltas referidas con más frecuencia en los reglamentos con tendencia punitiva y con elementos de autorregulación	F	Sanción
Trabajo y cumplimiento de tareas escolares	No cumplir con el material que solicite el docente.	4	Suspensión temporal en 3ª incidencia
	No asistir puntualmente a todas las clases o actividades escolares.	5	
Apariencia personal	No portar el uniforme escolar/ Portarlo de forma incorrecta.	5	
Comportamiento en el aula y otros espacios	Salir de aula/ escuela sin autorización de las autoridades respectivas/ No entrar a clase/ Salirse por la ventana.	5	
	Interrumpir las clases /Obstaculizar o interrumpir el trabajo de los demás.	6	
	Dejar sucia el aula y otros espacios.	5	

N = 11 reglamentos.

En todos estos casos, conductas no deseadas consideradas no graves frente a la reincidencia, asuntos como no cumplir con el material o no portar el uniforme o dejar sucia el aula, llevarán a la suspensión temporal. Cabe señalar que, para el caso de no portar uniforme, cinco reglamentos estipulan una suspensión temporal frente a la tercera incidencia, y dos más impiden la entrada del estudiante a la institución en la primera incidencia.

En el caso de no cumplir con el material que solicite el docente se debe matizar cuál es la razón por la que el estudiante no llega con sus útiles escolares, ¿falta de interés, de responsabilidad?, ¿recursos económicos? Asimismo, ¿qué útiles escolares no está llevando a clase?, ¿tiene la posibilidad de adquirirlos?

Colocar una sanción que implica separar al alumno un día de clases por un asunto que puede depender de la condición económica de la familia es otorgar un trato inequitativo, es decir, que en lugar de compensar de alguna manera la condición socioeconómica que lleva a muchos estudiantes a no contar con todos los materiales estipulados, se le sanciona justamente por tener esa condición. Pero, además, el hecho de que la sanción consista en separarlo un día de clases, de la oportunidad de aprender, es ahondar aún más su condición de desventaja. Así, por decisión institucional, el alumno estará perdiendo clases y cayendo en riesgo de rezago escolar que será la antesala de la reprobación y de la deserción escolar.



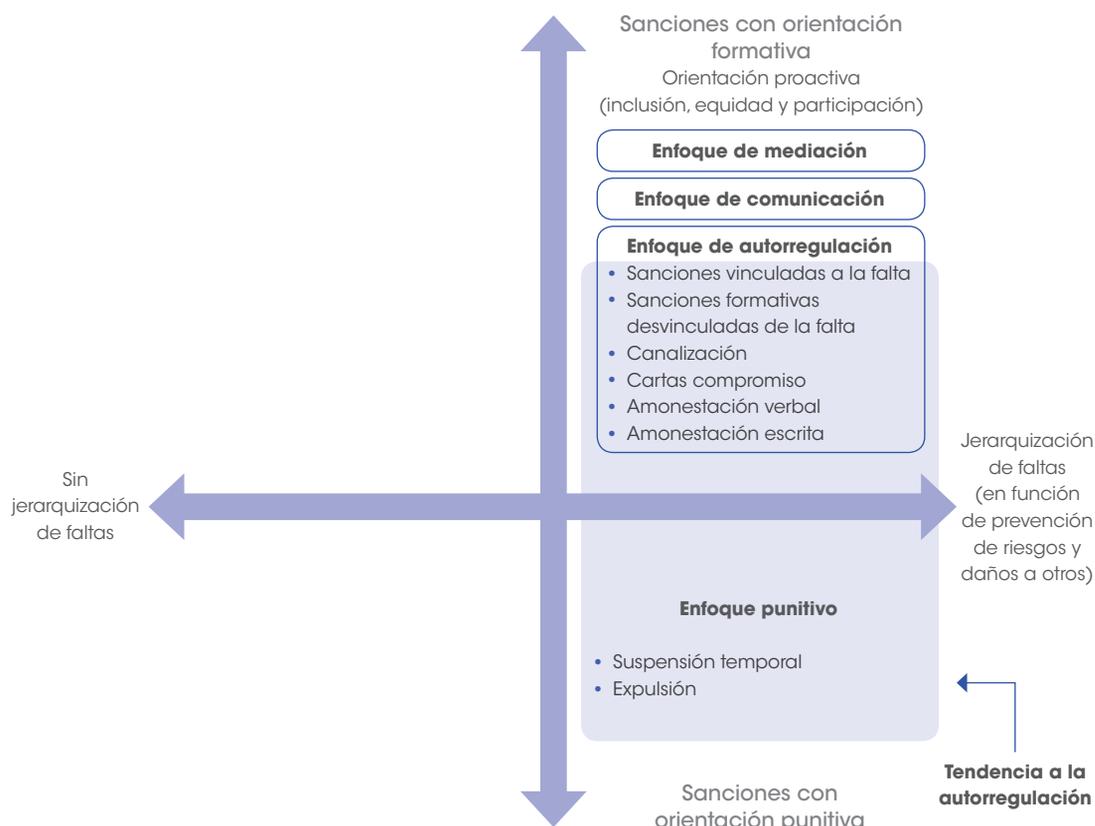
#### 4) Reglamentos con tendencia a la autorregulación<sup>5</sup>

En este último grupo ubicamos 11 reglamentos: cinco de plantel, cinco de alcance estatal y uno de alcance nacional, todos de sostenimiento público. Las características de estos reglamentos que están representados en el esquema 3.7 se muestran en la tabla 3.30.

**Tabla 3.30** Criterios de los reglamentos con enfoque con tendencia a la autorregulación

Criterio(s)
Contempla alternativas de autorregulación.
Considera sanciones formativas vinculadas o no a la falta.
Presenta jerarquización de faltas y ruta en la aplicación de sanciones.
Ante la reincidencia contempla la suspensión o la expulsión.

**Esquema 3.7** Reglamentos con enfoque con tendencia a la autorregulación



Fuente: elaboración propia.

<sup>5</sup> En el marco teórico para el análisis de reglamentos, las sanciones desvinculadas de la falta se encuentran dentro del enfoque punitivo. Consideramos importante ubicar los reglamentos que contienen sanciones de este tipo como "tendencia a la autorregulación", ya que con ellos las escuelas favorecen alternativas a la suspensión y la expulsión como primeras opciones. No obstante, el criterio principal en esta categoría es el mayor número de oportunidades que la escuela ofrece al estudiante antes de la expulsión o suspensión.

a) Contempla alternativas de autorregulación y sanciones formativas vinculadas o no a la falta

Este grupo de reglamentos, a diferencia de todos los anteriores, contempla un rango más amplio de sanciones que incluyen, además de algunos elementos de autorregulación como cartas compromiso, amonestación verbal o escrita, sanciones formativas (sea que estén vinculadas o no a la falta). Asimismo, frente a faltas de mayor gravedad, algunos de estos reglamentos convocan a un consejo o comité, quien determina cuáles son las consecuencias frente a la transgresión de una norma. Lo propio de este grupo es que incluye elementos de autorregulación y ofrecen la oportunidad de contribuir al proceso de formación de los estudiantes al contemplar sanciones formativas. Sin embargo, en última instancia, ante faltas graves o reincidencia en faltas leves, contempla también la suspensión y la baja definitiva.

b) Jerarquización de faltas y ruta de aplicación de sanciones

A diferencia de los grupos anteriores todos los reglamentos de esta categoría establecen una jerarquización en las faltas, y definen rutas de aplicación de sanciones siguiendo una progresión. No obstante, es importante señalar que, en el caso de cuatro reglamentos, si bien realizan una adecuada clasificación de las faltas de acuerdo con su gravedad, al tratar la reincidencia convierten asuntos menores de interrupción o indisciplina en faltas graves, y con ello nuevamente entran en el problema ya señalado de escalamiento de faltas menores a graves vía reincidencia.

En la Institución A, ejemplos de faltas leves son:

- Introducir alimentos y bebidas en aulas, talleres, sala audiovisual y laboratorios.
- Tirar basura.

Sus sanciones correspondientes son: Acción social en apoyo al mejoramiento del entorno estudiantil; Reporte al tutor de grupo, padres de familia o tutores y copia a su expediente (20\_RIestatal/pub/14).

Esta norma se convierte en una *falta grave* cuando se reincide por tercera ocasión; la consecuencia, según el reglamento, es reportar y canalizar al órgano escolar. Éste, según el reglamento, sólo se reúne en casos de violencia. Así, una interrupción es abordada como conducta violenta debido a la reincidencia.



Por su parte, en la Institución B, ejemplos de faltas leves son:

- Uso de *piercings*, decoloración y demás afectaciones de la imagen corporal (tatuajes).
- Falta de uniforme.
- Modificación del modelo de uniforme.

Y sus sanciones son: Llamada de atención verbal; Primer reporte por escrito; Entrevista con el padre de familia y labor social de 10 hrs. (42\_P/pub/sf).

Acumular cuatro faltas leves las convierte en falta intermedia y ésta, a su vez, puede ser escalada a falta grave si se reincide. Igual que en el caso anterior, las faltas graves son revisadas por un consejo que atiende asuntos de violencia escolar.

La tabla 3.31 muestra ejemplos de faltas y sus correspondientes sanciones según son definidas por reglamentos con distinto enfoque. Esto permite observar que una misma falta puede recibir una consecuencia formativa o bien ameritar una suspensión o expulsión.

**Tabla 3.31** Ejemplos de sanciones relativas a una misma falta, de acuerdo con reglamentos de distintos enfoques

Falta	Punitivo	Tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad	Tendencia punitiva con elementos de autorregulación	Tendencia a la autorregulación
Dañar la infraestructura/ equipamiento/ material/ Rayar paredes/ patrimonio de algún miembro de la institución/ Destruir áreas verdes	Suspensión y/o expulsión (50_P/priv/19).	Amonestación verbal o amonestación escrita o suspensión o expulsión (37_P/pub/sf).	1º Incidencia: Amonestación verbal.  2º Incidencia: Amonestación escrita.  3º Incidencia: Suspensión (64_Riestatal/pub/sf).	Entrevista con el padre de familia, notificación por escrito, labor social de 20 hrs. y la reparación del daño. Firma de carta compromiso (42_P/pub/14).
Faltar al respeto	Suspensión o expulsión (50_P/priv/19).	Amonestación verbal o amonestación escrita o suspensión o expulsión (19_Rlestatal/pub/09).	Primer reporte: Amonestación verbal  Segundo reporte: Amonestación verbal y notificación a padres o tutores.  Tercer reporte: Suspensión por 3 días de clase (06_Riestatal/pub/12).	Entrevista con el padre de familia, notificación por escrito, labor social de 20 hrs. y la reparación del daño; firma carta compromiso (42_P/pub/sf).

Falta	Punitivo	Tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad	Tendencia punitiva con elementos de autorregulación	Tendencia a la autorregulación
Portar/uso de armas prohibidas	Suspensión o expulsión (50_P/priv/19).	Amonestación verbal o amonestación escrita o suspensión o expulsión (31_P/pub/sf).	Orientación educativa deberá integrar el expediente con todos los pormenores del caso y turnarlo a la Dirección del plantel para acordar lo conducente y convocar a la Comisión Disciplinaria. La sanción podría ser: i. Carta condicional; ii. Baja temporal; iii. Baja definitiva (29_P/pub/sf).	Reportar y canalizar al órgano escolar, para la aplicación del protocolo de atención y comunicación. Suspensión temporal en base al dictamen del órgano escolar y la gravedad de la falta. Reporte a padres de familia o tutores y copia a su expediente (20_Riestatal/pub/14).
Ingerir/introducir alcohol, tabaco, fármacos/ cualquier sustancia tóxica dañina	Suspensión o expulsión (50_P/priv/19).	Amonestación verbal o amonestación escrita o suspensión o expulsión (37_P/pub/sf).	Orientación educativa deberá integrar el expediente con todos los pormenores del caso y turnarlo a la Dirección del plantel para acordar lo conducente y convocar a la Comisión Disciplinaria. La sanción podría ser: i. Carta condicional; ii. Baja temporal; iii. Baja definitiva (29_P/pub/sf).	<p><i>Fumar:</i> Exhortación y aviso a sus padres, así como canalización a orientación escolar. (1º incidencia)</p> <p><i>Consumir o ingerir, usar, portar, poseer bebidas embriagantes o cualquier tipo de droga en el plantel:</i> En caso de presentar síntomas de consumo se debe separar del grupo y conducirlo(a) a la Dirección del plantel. El director del plantel evaluará la situación y llamará a sus padres o tutores para que se hagan responsables del alumno(a), citándolos una vez que el alumno esté en condiciones de recibir Amonestación, y en su caso conjuntamente con orientación escolar se canalizará a instituciones especializadas en el tratamiento de este tipo de conductas, condicionando su ingreso al plantel, a la presentación del carnet de atención médica. Orientación escolar deberá llevar un seguimiento detallado del caso (16_Rlestatal/pub/14).</p>



El análisis de reglamentos presentado en este capítulo nos lleva a concluir que, efectivamente, los ejes que definen en última instancia su orientación son la formulación de faltas y la definición de sanciones. La primera remite, en forma negativa, a las normas que son establecidas en la escuela como “el código ético” que regula los comportamientos de los miembros de la comunidad escolar. Los tres criterios que ayudan a analizar el contenido de las normas en función del tipo de código ético al que responden son: faltas que apuntan a construir convivencia basadas en el respeto y el cuidado; faltas que previenen riesgos personales y colectivos, así como la violencia, y las faltas que refieren a usos y costumbres escolares. El segundo eje para analizar reglamentos alude a las sanciones que establece, su correspondencia con las faltas y su gravedad según la graduación.

La combinación de ambos ejes nos llevó a la clasificación de reglamentos antes presentada, y a identificar cuatro tipos de reglamentos según su enfoque: 1) punitivo, 2) de tendencia punitiva basada en el arbitrio de la autoridad, 3) de tendencia punitiva con elementos de autorregulación y 4) de tendencia hacia la autorregulación. Todos estos enfoques, si bien presentan distintos matices, no se deslindan de una orientación punitiva, la cual contempla la suspensión y la expulsión como medidas de control.





## CAPÍTULO 4.

# ASUNTOS PARA LA REVISIÓN DE REGLAMENTOS ESCOLARES DESDE UN ENFOQUE FORMATIVO

El análisis de los reglamentos de escuelas de nivel medio superior que conforman la base de datos del presente estudio se realizó en función de la pregunta por el tipo de procesos que privilegian. Esto ha llevado a reflexionar sobre las consecuencias que se derivan de ciertas maneras de formular los derechos, las obligaciones y las prohibiciones, así como las faltas y las sanciones relativas al comportamiento de los estudiantes.

Considerando que los reglamentos escolares tienen la enorme importancia de orientar la vida en común, se tornan en un elemento formativo, toda vez que sus preceptos encarnan una determinada visión y toma de postura frente a cuestiones vitales como son, en primer lugar, la concepción sobre los jóvenes.

En el fondo lo que está en juego en los reglamentos es el concepto del estudiante como un ser capaz de desarrollarse en lo social, de autorregularse, de tomar decisiones y desarrollar habilidades para la solución de conflictos, o como un ser que, en lo fundamental, tiene que obedecer. En consecuencia, sentar las bases para que los estudiantes interioricen los principios y las razones que dan sentido a los comportamientos establecidos como deseables en la vida escolar, o bien los acaten por la fuerza de la autoridad, es una de las grandes disyuntivas que enfrenta la elaboración de reglamentos escolares.

En segundo término, está la concepción de ciudadanía y de su ejercicio en el nivel de bachillerato. Esta noción del estudiante como sujeto capaz de desarrollar autonomía y agencia o que debe obedecer implica también una visión de él como ciudadano. En esto consiste la formación que reciben en la escuela. Siendo que el marco legal mexicano contempla el inicio formal de la ciudadanía a 18 años, una segunda disyuntiva de los reglamentos tiene que ver con la consideración de los estudiantes como menores de edad y que deben obedecer hasta que cumplan la mayoría de edad, o bien como sujetos que necesitan ejercitar su ya inminente condición de ciudadanos.



De la revisión señalada surgen algunos tópicos que merecen ser destacados, dada la importancia que tienen tanto para la permanencia de los estudiantes en la escuela como para su formación como seres humanos y como ciudadanos. Los organizamos en función de las tres dimensiones de la convivencia que representan el lente teórico con el que se ha desarrollado este análisis: inclusión, equidad y participación, y manejo dialógico del conflicto. Destacamos las tensiones más relevantes en cada una de las dimensiones.

#### 4.1 Tensiones relativas a la inclusión

Uno de los asuntos más controversiales en los reglamentos de bachillerato es el relativo al peso que se otorga al uso de uniformes, así como al arreglo personal de los estudiantes. Conflictos no resueltos sobre estas normas ocasionan una prematura salida de muchos jóvenes del bachillerato, truncando así su trayectoria educativa.

Es importante hacer notar que ninguna de estas normas está estipulada en las grandes referencias que inspiran los reglamentos escolares, como el artículo 3° constitucional, la Ley General de Educación (LGE) y las leyes estatales, entre otras. Y, sin embargo, la importancia que se le otorga en los reglamentos escolares equipara el incumplimiento en el uso del uniforme y la apariencia con faltas graves que darán lugar a sanciones como la suspensión y la expulsión (UNICEF, 2008).

La tensión relativa al uso de ciertas normas referidas a la vestimenta en la escuela va llevando a una paradoja: el uniforme y cierto tipo de apariencia física busca ayudar a los estudiantes a asumir determinados códigos sociales dominantes, a los que habrán de sujetarse en un futuro al ingresar a la vida laboral. Sin embargo, al sancionar de manera tan drástica el incumplimiento de estas disposiciones, se pierde es la oportunidad de educarse, lo que les daría justamente más herramientas, conocimientos y habilidades para su adecuado desempeño en la vida laboral. Así, el buen arreglo no cumplido se paga con la pérdida del derecho a la educación de muchos jóvenes.

La posición adoptada en los reglamentos escolares frente a esta disyuntiva coloca a las autoridades escolares en la situación de elegir prioridades: imponer los medios para lograr ajustar, alinear los cuerpos de los jóvenes a la imagen estipulada en los reglamentos con el desgaste que ello les representa, o bien concentrar toda esa energía en asegurar el aprendizaje de sus estudiantes, así como apoyarlos en el desarrollo de comportamientos de respeto y cuidado hacia los demás que les permitan aprender a vivir juntos.



Si parte esencial de la convivencia es la aceptación y el respeto a las diversas identidades y culturas, la escuela no tendría que censurar de manera tan rigurosa estas expresiones de las culturas juveniles en distintas regiones del país. En todo caso, debería sugerir y alentar formas convencionalmente más aceptadas de vestimenta sin que implique un castigo de por medio, porque ¿es justo que un estudiante de bachillerato sea expulsado de la escuela por una falta que no causó daño a ninguna persona? ¿Cómo puede ser más importante una norma sobre arreglo personal que el derecho a la educación de los estudiantes?

La situación socioeconómica tan precaria de muchos jóvenes, aunada a la tensión entre culturas juveniles y disposiciones escolares, crea las condiciones propicias para un lamentable y prematuro abandono escolar de estudiantes de bachillerato. Se requiere un estudio más profundo en relación con que los reglamentos escolares y su aplicación, a través de suspensiones temporales y de expulsiones definitivas, son un factor muy importante de rezago, reprobación y deserción escolar.

## 4.2 Tensiones relativas a la equidad

Una de las funciones de los reglamentos escolares es ayudar a construir las condiciones para el aprendizaje. Tanto las interrupciones continuas como los eventos de violencia que generan miedo e inseguridad son obstáculos para el aprendizaje. En el esfuerzo de la institución escolar por definir cuáles son las faltas y las sanciones ante aquellos comportamientos que impiden construir ambientes para el aprendizaje, se crea una zona ambigua en la cual es difícil establecer con suficiente claridad cuáles son los límites y cuáles las consecuencias ante su incumplimiento.

Para ello es necesario que se cumplan ciertas condiciones de parte de la institución, como son la correspondencia y la proporcionalidad entre faltas y sanciones. La correspondencia significa mantener un mismo eje de intervención en función del tipo de falta cometida. La proporcionalidad, por su parte, implica que una falta pequeña tiene consecuencias también de poca magnitud, y lo contrario. Sin embargo, estas premisas no siempre están presentes en los reglamentos revisados, con resultado de crear situaciones injustas, ya sea de impunidad o bien de aplicación excesiva de sanciones.

Escalar las sanciones ante la reincidencia de una falta menor representa un trato injusto hacia los estudiantes, ya que estarán enfrentando consecuencias que no se corresponden con el nivel de la falta cometida. La reincidencia en faltas menores no equivale, en manera alguna, a cometer una falta más grave. Puesto que, además, el manejo de faltas graves suele estar



asociado a suspensiones y varias suspensiones a la expulsión, el riesgo de que los estudiantes pierdan oportunidades educativas por faltas de menor importancia es muy alto. Además, se propicia la inconsistencia en el manejo de normas, ya que, ante el escalamiento de una falta menor a una grave por reincidencia, algunos docentes preferirán ignorar el reglamento que ajustarse a él, por lo que se pone en cuestión si es una referencia orientadora y pertinente.

Es necesario, por lo tanto, revisar el sentido de las normas y las razones por las cuales hay reincidencia en algunas faltas, ya que es posible que las causas profundas de tales incumplimientos no estén siendo atendidas, sean personales, culturales, económicas o de otra índole. En este caso se debe matizar cuál es la razón por la cual el estudiante no llega con sus útiles escolares, ¿falta de interés, de responsabilidad?, ¿tiene la posibilidad de adquirirlos?

Colocar una sanción que implica separar al alumno un día de clases por un asunto que puede estar dependiendo de la condición económica de la familia, es otorgar un trato inequitativo, es decir, que en lugar de compensar de alguna manera la condición socioeconómica que lleva a muchos de ellos a no contar con todos los materiales estipulados, se le sanciona precisamente por tener esa condición. Pero, además, el hecho de que la sanción consista en separarlo un día de clases, de la oportunidad de aprender, es ahondar aún más su desventaja. Así, por decisión institucional, el estudiante estará cayendo en riesgo de rezago escolar que será la antesala de la reprobación y de la deserción escolar.

Por tanto, la tensión derivada de la existencia de normas sobre exigencias económicas (cuotas, materiales, uniformes, etc.) que un porcentaje importante de los estudiantes no puede cumplir, y cuyas sanciones consisten en impedir el acceso a actividades académicas, lleva a perjudicar aún más la condición de los estudiantes en situaciones vulnerables.

### **4.3 Tensiones relativas a la participación y el manejo dialógico del conflicto**

Un tercer aspecto que se destaca en la formación para la convivencia es el desarrollo progresivo de la capacidad para reconocer y asumir las consecuencias de las propias acciones. En esto consiste, en buena medida, la maduración entendida como sentido de responsabilidad hacia las demás personas. Sin embargo, para que esto ocurra es necesario que niños y jóvenes comprendan el daño que puede causar a los demás determinada conducta. Esto es lo que se conoce como ampliar la perspectiva social, tarea en la cual los adultos juegan un papel muy importante. Docentes, tutores y directivos pueden acompañar la reflexión de los estudiantes sobre las faltas cometidas y apoyar el proceso de hacerse cargo y reparar, de



alguna manera, el daño causado a otros. De la misma forma, pueden atender como asuntos de orden pedagógico curricular —y no únicamente como cuestiones de orden normativo administrativo— las manifestaciones de desinterés de parte de los estudiantes, que los llevan a involucrarse en disrupciones de distinto tipo. Éstas dan cuenta de una profunda desvinculación entre los intereses de los jóvenes y el tipo de tareas de clase a que son convocados.

Los reglamentos escolares bien elaborados y aplicados de manera justa y consistente pueden ser el encuadre de una serie de oportunidades formativas que sólo la institución escolar puede ofrecer a los estudiantes. Ante los altos índices de deserción escolar en este nivel, muchos jóvenes terminarán aquí su trayectoria escolar; por ello, las oportunidades recibidas para su formación personal, académica y ciudadana son vitales en esta etapa de sus vidas.

Como señalamos antes, el lenguaje de la formación para la convivencia tiene implicada una visión sobre los estudiantes como seres capaces de aprender a autorregularse y de desarrollar habilidades para la resolución de sus conflictos interpersonales. Asimismo, se les considera como sujetos capaces de desarrollar autonomía y de ejercer responsablemente su poder de actuación como ciudadanos. Pero esto implica abordarlos desde la confianza, la cercanía y el aprecio. Sólo estas condiciones dan lugar a la reflexión, a la comprensión del daño causado a otros y a su consecuente reparación por convicción. El lenguaje de los reglamentos, por lo tanto, es un factor clave para que esto ocurra.

Si en cambio se alude a ellos como “infractores”, se les cita a “comparecer a audiencias”, a “rendir su declaración”, a que sean “desahogadas las pruebas”, e informado del dictamen para que se “imponga la sanción correspondiente”, los estudiantes estarán siendo tratados en el espacio formativo de sus escuelas con un lenguaje judicializante, que corresponde más a un tribunal que a una escuela. Los reglamentos en estos casos estarán desperdiciando la oportunidad formativa y propiciando la desvinculación, el recelo y la desconfianza entre los miembros de la comunidad educativa.

Aunado a este tipo de lenguaje, se observa en las disposiciones de los reglamentos escolares una preocupante falta de recursos pedagógicos para abordar los conflictos de una manera constructiva. En consecuencia, todas las vías abiertas disponibles a través de las sanciones estipuladas conducen, tarde o temprano, a excluir a los estudiantes que retan las normas escolares a través de la suspensión o a la expulsión.

Por tanto, es necesario señalar la importancia de incluir, en los reglamentos, diversos mecanismos que privilegien procesos formativos, tales como la autorregulación; el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas; la escucha activa, el diálogo respetuoso; la



mediación por parte de adultos, la mediación entre estudiantes; las prácticas restaurativas que construyen comunidad, al mismo tiempo que buscan reparar el daño. Asimismo, reconocer que la mejor vía para facilitar el desarrollo de habilidades prosociales en los estudiantes es la participación en actividades pedagógicas cotidianas que promuevan el aprecio por la diferencia, el trabajo colaborativo, el desarrollo de capacidades argumentativas y críticas, así como el manejo dialógico de los inevitables conflictos que se presentan entre estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar. Todos estos recursos forman para una convivencia escolar inclusiva, equitativa y participativa, en la cual los estudiantes pueden aprender, de manera efectiva, a enfrentar los conflictos a partir del diálogo.





## Reflexión final

Los temas críticos de discusión antes expuestos ponen de manifiesto la fuerza de la tendencia punitiva que prevalece en los reglamentos de EMS, asunto ya señalado en el apartado correspondiente. Transitar hacia un enfoque formativo implica repensar el sentido de las normas escolares como elementos para impulsar la formación de los estudiantes, en función de un criterio básico: aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás (Delors, 1996).

El análisis de reglamentos escolares, desde el punto de vista de su contribución a la formación para la convivencia escolar, pone de manifiesto que es necesario emprender un camino profundo de revisión crítica y de reelaboración, especialmente, de algunas cláusulas que, como se señaló, comprometen de manera directa el pleno ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes de bachillerato.

Se observa una fuerte discordancia entre el gran marco jurídico nacional al que se alude como soporte legal en la formulación de reglamentos escolares, así como la formulación de derechos y obligaciones contenidos en ellos, y la manera en que definen muchas de las faltas y las sanciones. En este sentido, la mayoría de los reglamentos parece deslizarse progresivamente del gran discurso de los derechos que garantizan la equidad, la participación y la inclusión, para quedar reducidos a sistemas que legitiman la vigilancia, el control y el castigo. En consecuencia, dan lugar —aun de manera inadvertida— a procesos de discriminación y exclusión de los estudiantes, perdiendo con ello su papel esencial de garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación, así como la construcción de una convivencia justa y armónica como forma de vida.

Los retos sociales tan graves a los que se enfrentan los jóvenes, la enorme dificultad que representa para ellos y sus familias sostener el esfuerzo de su continuidad como estudiantes, demanda de las escuelas una mucho más decidida toma de posición en favor de su permanencia en la escuela y de su educación. Se precisa mayor empatía y sensibilidad de parte de los adultos, quienes estamos llamados a movernos de una actitud adulto-céntrica, que pretende ajustar los rasgos culturales de los jóvenes en función de patrones más convencio-



nales que responden a otras expectativas generacionales, hacia una disposición dialogante, orientadora y comprometida con los jóvenes bachilleres, quienes están en un momento crucial en la construcción de sus proyectos de vida.

La formación de los jóvenes como ciudadanos pasa, ineludiblemente, por la formación de capacidades, disposiciones y actitudes para aceptar, dialogar y enriquecerse con los otros distintos; de espacios para proponer, organizar y llevar a término diversas iniciativas que contribuyan a su formación académica y personal, así como de la posibilidad de expresar de manera respetuosa y con argumentos sólidos sus desacuerdos, sin ser penalizados por ello.

Es necesario, en suma, avanzar desde las reglamentaciones escolares punitivas hacia otra escuela. La escuela que aporte de manera efectiva y puntual a la construcción del país que necesitamos.





## Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas M. J., y Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articul>
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power "sharing" in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), pp. 137-162.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), pp. 137-160.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts management of conflict and social exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), pp. 75-97.
- Bickmore, K. (2008). Social studies for social justice: Learning/ navigating power and conflict. En: Levstik, L. y Tyson, C. (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 155-171). Nueva York: Routledge.
- Bickmore, K. (2011a). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), pp. 40-44.
- Bickmore, K. (2011b). Policies and programming for safer schools: Are anti-bullying approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), pp. 648-687.
- Bickmore, K. y Kovalchuk, S. (2012) Diverse ways of creating classroom communities for constructive discussions of conflict: Cases from Canadian secondary schools. En: P. Cunningham, P. y Fretwell, N. (eds.). *Creating Communities: Local, National and Global* (pp. 590-605). Londres: CiCe.
- Bush, K. y Saltarelli, D. (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), pp. 13-36.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En: Tello, N. y Furlán, A. (eds.). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). México: UNAM/SUIVE.



- Carbajal, P. (2018). Building democratic *convivencia* (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence. Tesis doctoral. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education-Universidad de Toronto. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1807/89835>
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2018). *Convivencia escolar: Aprender a vivir juntos. Un replanteamiento del concepto* (en proceso de publicación).
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2019). *Reglamentos escolares, una propuesta teórica para su análisis desde la convivencia* (en prensa).
- Cascón, P. (2006). Apuntes para educar en y para el conflicto y la convivencia. *Portada*, 53, pp. 24-27.
- CEPAL, UNICEF, OREALC-UNESCO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Primer encuentro para la réplica en innovación social. La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar* (pp. 21-25). Chile: CEPAL/UNICEF/OREALC-UNESCO/Ministerio de Educación de Chile.
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: complexity and chaos*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1109-1121.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Ediciones SM (Serie Convivencia Escolar).
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Convivencia Escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. En: Furlán, A. y Spitzer, T. C. (eds.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-113). México: ANUIES/COMIE.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3, pp. 107-120.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, Recognition and Participation. En: Fraser, N. y Honneth, A. *Redistribution or recognition? A political philosophical-exchange* (pp. 7-109). Londres, Nueva York: Verso.
- Fraser, N. (2005). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, 36, pp. 1-19.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En: Piña, J. M., Furlán A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación en México 1992-2002* (pp. 243-407). México: COMIE.



- Furlán, A. y Spitzer, T. (coord.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE. Col. Estados del Conocimiento.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), pp. 167-191.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), pp. 291-305.
- Galtung, J. (2013). Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method). En: Galtung, J. y Fischer, D. *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Heidelberg, Nueva York, Dordrecht, Londres: Springer.
- Garretón, M. (2009). Acciones para mejorar la convivencia escolar en Chile. En: *Primer encuentro para la réplica en innovación social. La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar* (pp. 21-25). Chile: CEPAL/UNICEF/OREALC-UNESCO/Ministerio de Educación de Chile.
- Gladden, M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, pp. 263-299.
- Hevia, R. (2009). La construcción de normas de convivencia y disciplina desde una pedagogía de la confianza. En: UNESCO. *III Jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (pp. 182-192). San José de Costa Rica: OREALC-UNESCO/Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Hirnas, C. y Eroles, D. (coord.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: autor.
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: the field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), pp. 233-267.
- Kaplan, C. (2014). *Violencias en plural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Krieger, P. y Mendes dos Santos, A. (2012). Bullying in Brazilian Schools and Restorative Practices. *Canadian Journal of Education*, 35(1), pp. 120-136.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015) *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE.
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), pp. 377-391.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, pp. 33-52.

- Mejía, J. M. (2013). Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Moore, K., Jones, N. y Broadbent, E. (2008). *School violence in OECD countries*. Reino Unido: Plan Limited.
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), pp. 371-392.
- Morrison, B. y Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), pp. 138-155.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, 3a. ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Parker, W. (2006). Public discourses in schools: Purposes, problems, possibilities. *Educational Researcher*, 35(8), pp. 11-18.
- Parker, W. (2010). Listening to strangers: Classroom discussion in democratic education. *Teachers College Record*, 112(11), pp. 2815-2832.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), pp. 385-392.
- Reguillo, R. (2006). Cartografía de las violencias juveniles. Escenarios, fronteras y desbordes. En: *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas* (pp. 47-58). Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, pp. 17-48.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), pp. 435-459.
- Saucedo, C. y Furlán, A. (2009). Copetes "emo" y celulares en la escuela secundaria: la disciplina escolar puesta a prueba. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), pp. 213-245. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Skiba, R. y Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. En: Skiba, R. J. y Noam, G. G. (eds.). *Zero tolerance: Can suspension and expulsion keep school safe? New directions for youth development* (vol. 92, pp. 17-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Informe anual del Relator Especial sobre el derecho a la educación. IIDH, 40, pp. 341-388.

- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Education for All. The quality imperative*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0013/001373/137334e.pdf>
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008). *La convivencia escolar, componente indispensable del derecho a la educación (Estudio de Reglamentos Escolares)*. Chile: autor. Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia No. 11.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, 8(3), pp. 93-132.
- Zurita, U. (2009). La prevención de la violencia en las escuelas de nivel básico en México, a veinte años de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 2(4), pp. 43-72.
- Zurita, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 2(1), pp. 19-36.



## Anexo. Criterios para integrar la muestra de reglamentos

El material entregado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para el análisis de reglamentos de educación media superior (EMS) está integrado por 75 documentos que refieren a la normatividad de este nivel educativo a través de reglamentos, lineamientos, guías o cartas compromiso. Con los propósitos de depurar los documentos recibidos que son factibles de un análisis a mayor profundidad, se clasificaron atendiendo diversos criterios: el tipo de servicio de EMS que ofrecen, su alcance, su temporalidad, el referirse a estudiantes y el contar con elementos normativos.

### Dominios muestrales

Los tipos de servicios representados en el corpus, de acuerdo con los dominios muestrales de las evaluaciones de Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) EMS, se presentan en la tabla 1. Como se observa, existe mayor presencia de algunos tipos de servicios —CECyTE, 28%, DGETI, 19% y CoBACH, 16%—, mientras que los Telebachilleratos estatales y otros subsistemas de EMS no están representados.

**Tabla 1** Reglamentos por tipo de servicio, según dominios muestrales de las evaluaciones de ECEA, EMS

Tipo de servicio	F
Secretaría de Educación Pública (SEP)	4
Telebachilleratos comunitarios (TBC)	3
Telebachilleratos estatales	0
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	1
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	8
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	14
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)	21
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	3
Preparatorias estatales	1
Colegio de Bachilleres (CoBACH)	12
Privado	8
Otros subsistemas	0
<b>Total general</b>	<b>75</b>

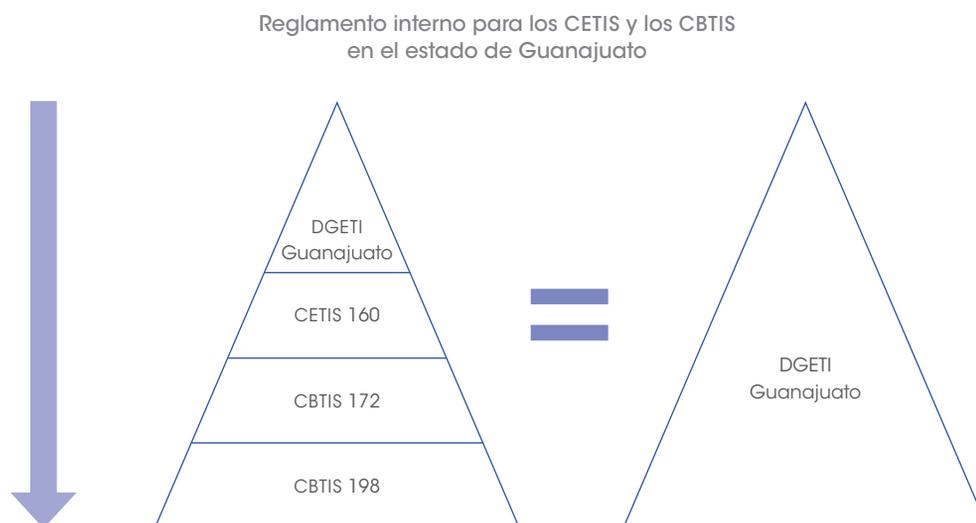


## Alcance

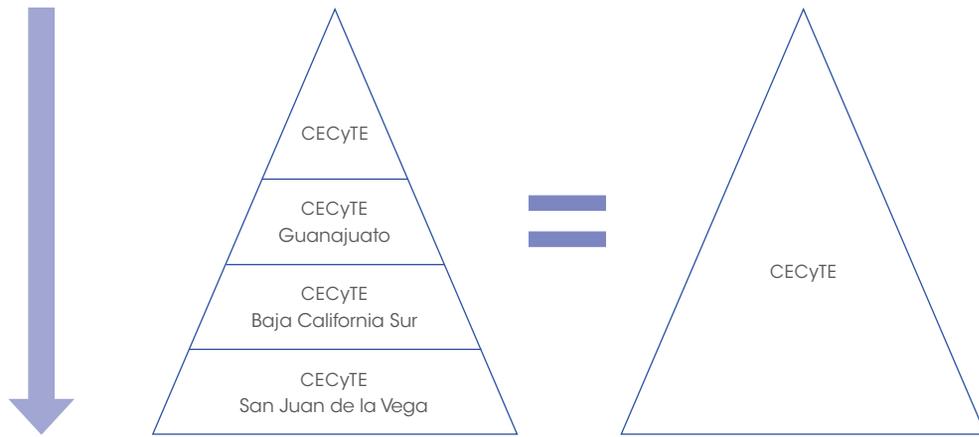
Los reglamentos del corpus poseen distintos niveles de alcance, es decir, con una extensión diferente en su rango de aplicación. De acuerdo con el alcance, el corpus se clasifica en cinco categorías: a) Reglamentos nacionales cuyo alcance afecta a distintos sistemas o tipos de servicios de EMS (RN); b) Reglamentos de un sistema nacional cuyo alcance afecta a los centros o colegios estatales y planteles que lo integran (RI); c) Reglamentos de centros o colegios estatales que afectan los planteles que lo integran (RI\_estatal); d) Reglamentos cuyo alcance es un plantel (P), y e) Reglamentos de aula (A).

Debido a que los documentos regulan distintas áreas de dominio, como se describirá más adelante, y pertenecen a distintos años (2004-2015), es difícil establecer relaciones entre ellos, es decir, no se puede determinar cómo los reglamentos de mayor alcance afectan a otros de menor alcance en la mayoría de los documentos del corpus. No obstante, se pudo identificar algunos reglamentos de centros o colegios estatales que se replicaban en planteles como lo ejemplifica la figura 1, o reglamentos de centros o colegios estatales de distintos estados que por su similitud se infiere que responden a una reglamentación del sistema nacional al que pertenecen, como ejemplifica la figura 2. Además de lo anterior, algunos documentos de CONALEP, CoBACH, CECyTE y DGETI se encuentran armonizados y fundamentados con la normatividad emitida por la SEP para regular los servicios escolares y los lineamientos de acción tutorial.

**Figura 1** Reglamentos que se replican en planteles



**Figura 2** Reglamentos que se replican en planteles de colegios estatales y reglamentos que se replican entre colegios estatales



Con el propósito de analizar el contenido, eliminamos los reglamentos replicados y dejamos el de mayor alcance como muestran las figuras anteriores. Esta decisión disminuyó el número de reglamentos, y modificó su alcance: a) En el caso de DGETI, se eliminaron cuatro reglamentos de planteles replicados y se dejó el reglamento estatal al que responden; b) En CECyTE, encontramos que los colegios estatales de Guanajuato y Baja California poseen reglamentos de 2015 similares (sólo cambian en algunos aspectos de forma), por lo que eliminamos los replicados y modificamos su alcance a reglamentos de sistema (RI). En total, se eliminaron diez reglamentos (tabla 2).

**Tabla 2** Reglamentos por su alcance y dominios muestrales reorganizados

Alcance de los reglamentos						
Tipo de servicio	RN	RI	RI_estatal	P	A	Total general
SEP	4					4
CECyTE		4	11			15 (-6)
CoBACH			12			12
CONALEP		3				3
DGETA				8		8
DGETI		1	1	8		10 (-4)
EMSAD			1			1
Preparatoria estatal				1		1
Privada				8		8
TBC				2	1	3
<b>Total general</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>65 (-10)</b>



## Temporalidad

Otra característica del material entregado por el INEE es su temporalidad: los documentos abarcan de 2004 hasta 2016 y, 33.85% no tiene fecha, ni una referencia temporal de su promulgación; 16.92% del corpus corresponde a 2015, 15.38% a 2013, 7.69% a 2012 y 1.54% a 2016, todos ellos de reciente creación o actualización; 13.85% son de 2011 o anteriores (tabla 3).

**Tabla 3** Reglamentos por temporalidad

Temporalidad	F
2004	1
2007	2
2009	2
2010	3
2011	1
2012	5
2013	10
2014	7
2015	11
2016	1
s/f	22
<b>Total general</b>	<b>65</b>

En este sentido, la característica de algunos documentos del corpus es que se tratan del mismo reglamento, editado dos o más veces en distintas fechas. Mientras que en dos casos no existían diferencias entre el más reciente y el/los anteriores, ya que se trataba de normativa vigente (figura 3), para el resto se observaron cambios de forma o, incluso, una progresión temporal entre el reglamento más reciente (vigente) y el/ los anteriores (derogado/s) (figura 4). Los cambios entre los reglamentos derogados y el vigente se refieren a mayor precisión en redacción de artículos contrarrestando ambigüedad; reorganización en el orden de capítulos y normas; inclusión de nuevas modalidades, procedimientos más detallados o nuevos, actores no previstos en los reglamentos derogados o progresión en los derechos.

**Figura 3** Reglamentos editados en distintas fechas, con normatividad vigente



**Figura 4** Reglamento vigente y derogados

De los 65 documentos se eliminaron uno de CONALEP, tres de CoBACH y cuatro de CECyTE por tratarse de reglamentos repetidos o derogados que no presentan cambios significativos para el análisis de este trabajo, dejando los de mayor alcance y vigencia (tabla 4).

**Tabla 4** Reglamentos por alcance, quitando repeticiones y derogados

Tipo de servicio	RN	RI	RI_estatal	P	A	Total general
SEP	4					4
CECyTE		4	7			11(-4)
CoBACH			9			9 (-3)
CONALEP		2				2 (-1)
DGETA				8		8
DGETI		1	1	8		10
EMSAD			1			1
Preparatoria estatal				1		1
Privada				8		8
TBC				2	1	3
<b>Total general</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>57</b>

## Sujetos

La mayoría de los documentos recolectados está dirigida a estudiantes y, en menor proporción, a otros integrantes de la comunidad escolar (padres de familia, autoridades escolares, docentes) y a ella en su conjunto. Los reglamentos de servicios de EMS de sostenimiento privado no contemplan a estos últimos tres actores; sin embargo, la mayoría de sus reglamentos refiere a derechos y obligaciones de los padres de familia.

En los primeros casos los actores de la escuela están vistos de manera separada unos de otros, teniendo normatividades particulares; por su parte, los documentos (10.53%) que refieren a la comunidad escolar en su conjunto presentan normas, obligaciones o derechos de observancia general, igualando los diferentes estamentos (tabla 5).

**Tabla 5** Actores referidos en los reglamentos

Dirigido a	Privado	Público	Total general
Autoridades escolares		3	3
Autoridades escolares y docentes		1	1
Comunidad escolar		6	6
Comunidad escolar y padres de familia		1	1
Docentes		5	5
Docentes y personal administrativo		1	1
Docentes y autoridades escolares		3	3
Estudiantes	3	26	29
Estudiantes y padres de familia	5	3	8
<b>Total general</b>	<b>8</b>	<b>49</b>	<b>57</b>

Todos los reglamentos que no se referían a los estudiantes fueron eliminados de la población a ser analizada en este estudio (tabla 6).

**Tabla 6** Reglamentos que contemplan estudiantes

Dirigido a	Privado	Público	Total general
Comunidad escolar		6	6
Comunidad escolar y padres de familia		1	1
Estudiantes	3	26	29
Estudiantes y padres de familia	5	3	8
<b>Total general</b>	<b>8</b>	<b>36</b>	<b>44</b>

## Elementos normativos

Al ser un estudio centrado en la convivencia, los reglamentos a ser analizados requerían contar con dichos elementos normativos. La última depuración se hizo con el criterio de contar con derechos, obligaciones, faltas y sanciones para estudiantes.

El corpus a ser analizado quedó como se muestra en la tabla 7.

**Tabla 7** Reglamentos que conforman el corpus de análisis

Tipo de servicios	F
Telebachilleratos comunitarios (TBC)	1
Telebachilleratos estatales	0
Educación Media Superior a Distancia (EMSAD)	1
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)	5
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	7
Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE)	5
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	1
Preparatorias estatales	1
Colegio de Bachilleres (COBACH)	4
Privado	7
<b>Total general</b>	<b>32</b>



## **Junta de Gobierno**

**Teresa Bracho González**  
Consejera Presidenta

**Bernardo Naranjo Piñera**  
Consejero

**Sylvia Schmelkes del Valle**  
Consejera

**Patricia Vázquez del Mercado**  
Consejera

## **Titulares de Unidad**

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**  
Unidad de Administración

**Jorge Antonio Hernández Uralde**  
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

**Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)**  
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

**Francisco Miranda López**  
Unidad de Normatividad y Política Educativa

**Tomislav Lendo Fuentes**  
Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno

**José de la Luz Dávalos (encargado)**  
Órgano Interno de Control

**Dirección General de Difusión  
y Fomento de la Cultura de la Evaluación**  
Rosa Mónica García Orozco (encargada)

**Dirección de Difusión y Publicaciones**  
Blanca Estela Gayosso Sánchez



Resultados  
de evaluaciones

**ANÁLISIS DE REGLAMENTOS ESCOLARES  
EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

Es una publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
En su formación se empleó la familia tipográfica  
ITC Avant Garde Gothic Std.  
Febrero de 2019







*Análisis de reglamentos escolares en educación media superior* es el resultado del estudio de los enfoques y las consecuencias formativas de 75 reglamentos escolares, elaborado con el fin de establecer en qué medida éstos contribuyen a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes y a promover el desarrollo de capacidades para la convivencia escolar y, en general, la vida en común y la vida ciudadana. El primer capítulo, "Referentes teóricos para el análisis de los reglamentos escolares en función de los procesos que privilegian", desarrolla los fundamentos considerados en este trabajo. El segundo, "Metodología", presenta el enfoque y los procedimientos metodológicos utilizados en las distintas fases del estudio. El tercero, "Resultados", describe y analiza los reglamentos escolares, luego de un proceso de depuración. El cuarto, "Asuntos críticos para la revisión y elaboración de reglamentos escolares desde un enfoque formativo", ofrece una breve discusión de siete tópicos centrales que aparecen como nudos problemáticos a lo largo del análisis realizado, los cuales tienen que ver con la inclusión, la equidad, y la participación y el manejo dialógico del conflicto, para orientar en el posterior establecimiento de reglamentaciones escolares que no sean punitivas y favorezcan de manera más efectiva y puntual la construcción del país que necesitamos.



Comuníquese  
con nosotros



Visite nuestro portal



Descargue una copia  
digital gratuita