



**si** SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN  
EN JUVENTUD

Colección  
**ESCUELA Y JUVENTUD**

**NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR.**  
Miradas, **VOCES** y acciones de estudiantes y  
docentes del D.F. respecto a las normas.

Úrsula Zurita Rivera







Universidad Nacional Autónoma de México  
Dr. José Narro Robles  
**Rector**

Secretaría de Desarrollo Institucional  
Dr. Francisco José Trigo Tavera  
**Secretario**

Seminario de Investigación en Juventud  
Mtro. José Antonio Pérez Islas  
**Coordinador**



**Colección**  
ESCUELA Y JUVENTUD

NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR  
Miradas, voces y acciones de estudiantes y  
docentes del D.F. respecto a las normas.

**Úrsula**Zurita**Rivera**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Secretaría de Educación Pública  
Administración Federal de Servicios Educativos  
en el Distrito Federal

México, 2016

*No correr, no gritar, no empujar: Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas* estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y de la Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico.

Autora: Úrsula Zurita Rivera  
© 20XX, Universidad Nacional Autónoma de México,  
Av. Universidad 3000, Copilco Universidad, Coyoacán,  
c.p. 4360, Ciudad de México  
www.unam.mx

Primera edición SEP, 2016  
SEP-Administración Federal de Servicios Educativos  
en el D.F.,  
Parroquia 1130, Santa Cruz Atoyac, 03300,  
Ciudad de México.  
www.sepdf.gob.mx

ISBN UNAM de la colección: 978-607-02-7360-5  
ISBN SEP de la colección: X  
ISBN SEP: X

Secretaría de Desarrollo Institucional  
**Seminario de Investigación en Juventud**  
Cerro del Agua 120, Coyoacán, 04310, México, D.F.

**Coordinación editorial**

José Antonio Pérez Islas

**Corrección editorial**

Maritza Valencia Murcia

Enrique Pérez Reséndiz

Israel Lira García

Araceli Moreno Ortiz

Mauricio Sáenz Ramírez

**Diseño editorial**

Melanie Solares Decuir

Roberto Zepeda Rojas

Esta obra es producto del "Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal" en convenio AFSEDF-UNAM.

Reproducción sin fines de lucro, citando la fuente, autorizada por la Universidad Nacional Autónoma de México, para su distribución gratuita de los Supervisores de Educación Básica del Distrito Federal, en el ejercicio fiscal 2016.

Prohibida su reproducción por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Zurita Rivera, Úrsula, autora.

No correr, no gritar, no empujar: Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas / Úrsula Zurita Rivera. -- Primera edición.

140 páginas. -- (Colección escuela y juventud).

ISBN: X

ISBN GENERAL: 978-607-02-7360-5

1. Disciplina escolar -- Ciudad de México. 2. Conducción de clases -- Ciudad de México. I. Título. II.

Serie

LB3012.4.M49.Z87 2015

# Índice

7	<b>Sobre la autora</b>
9	<b>Introducción</b>
17	<b>Capítulo 1.</b> La normatividad escolar: perspectivas para su estudio
20	1.1 Las diversas aproximaciones para llegar al estudio de los reglamentos y las normas escolares
21	1.2 Los reglamentos y normas escolares: los desafíos develados
23	1.3 La metodología y el marco analítico de la investigación
31	1.4 Conclusiones
33	<b>Capítulo 2.</b> La normatividad internacional, nacional y local
34	2.1 La normatividad internacional
35	2.2 La normatividad nacional
39	2.3 La legislación en torno a la seguridad, el acoso, la violencia y la convivencia escolar en México
44	2.4 La normatividad local
46	2.5 La normatividad dentro del sistema educativo
57	2.6 Conclusiones
59	<b>Capítulo 3.</b> Las y los estudiantes, docentes y directores de las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal
60	3.1 Las escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal
68	3.2 Las y los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias
71	3.3 Los docentes y directores
78	3.4 Conclusiones
79	<b>Capítulo 4.</b> El conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal desde las miradas, voces y acciones de sus estudiantes, docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas
79	4.1 Los reglamentos y las normas en las escuelas
81	a) La normatividad y las escuelas primarias y secundarias desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes
82	b) La naturaleza de los reglamentos y de las normas
83	c) El contenido de los reglamentos y normas
84	4.2 La gestión escolar
85	a) El conocimiento de los reglamentos en la gestión escolar cotidiana
85	b) La difusión de los reglamentos en la gestión escolar cotidiana
85	c) La utilización de los reglamentos en la gestión escolar cotidiana
87	d) La aplicación de los reglamentos en la gestión escolar cotidiana
89	4.3 Los actores escolares
90	a) Los procesos de creación de los reglamentos
91	b) Las interacciones entre los actores
93	c) Las valoraciones de los integrantes de las comunidades respecto los reglamentos y normas
96	4.4 Conclusiones
99	<b>Capítulo 5.</b> Discusión de resultados
100	5.1 Sobre la normatividad escolar
103	5.2 Sobre la gestión escolar
107	5.3 Sobre los actores escolares
109	5.4 Las aportaciones desde el análisis de los reglamentos y las normas escolares
109	a) Las recomendaciones para su estudio
114	b) Las recomendaciones para las políticas, programas públicos y legislación en México
120	5.5 Conclusiones
121	<b>Capítulo 6.</b> Los reglamentos y las normas: los retos permanentes
121	6.1 Los principales temas abordados
122	6.2 Las Principales contribuciones
124	6.3 Las nuevas preguntas, temas y líneas de investigación
127	<b>Bibliografía</b>



## Sobre la autora

{ Úrsula Zurita Rivera

Socióloga, maestra en sociología política por el Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora” y doctora en ciencia política por la UNAM. Desde 2004 es profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México (FLACSO-México). Es coordinadora de la Especialidad en Política y Gestión del Desarrollo Social impartida en la FLACSO México. Ahí también ha sido docente de los diferentes programas de posgrado así como lo ha sido en otras instituciones entre las que se encuentran el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Estado de México, la Universidad La Salle y la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT con el nivel 1. Es socia del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, (COMIE, AC).

Sus temas de investigación y publicaciones giran en torno a la participación social, la violencia en las escuelas, el derecho a la educación, la interculturalidad y la educación para la vida democrática así como a la ciudadanía, la sociedad civil, la democracia, las políticas sociales, el desarrollo e inclusión social. Su libro más reciente en coautoría: La violencia escolar en México, editado por Cal y Arena, Universidad de Colima y SINED.



*Todo sistema educativo es inevitablemente un  
reflejo de la sociedad que lo ha visto nacer, que lo ha  
elaborado, que lo ha impuesto....  
Sin embargo, nuestra sociedad se ha transformado  
y el sistema educativo permanece sustancialmente  
igual, por lo menos en sus principios fundamentales  
Umberto Eco y Jean Claude Carrière, 2010*

*Mientras el mundo cambia, en muchas escuelas se  
busca que esos cambios no ingresen a las aulas, que  
no alteren el clima de trabajo.  
Néstor López, 2012*

# Introducción

Este documento nace como una aportación personal a una investigación colectiva llamada *Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica* en el Distrito Federal, que inicia en los primeros meses del año 2013, bajo la responsabilidad de José Antonio Pérez Islas, coordinador del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ) de la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir de esos meses, José Antonio Pérez Islas nos convocaba regularmente a todos los integrantes, Martha Páramo, Mónica Valdés, Gloria Labastida, Carlos Jiménez y Hugo Moreno, con el apoyo de Bernabé Flores, con el fin de establecer los sustentos conceptuales, analíticos, metodológicos y técnicos de dicho estudio. Como suele suceder en las investigaciones colectivas y con financiamiento gubernamental, en este caso proporcionado por la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública (AFSEDF-SEP) y por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (SE-GDF), el calendario experimentó varios ajustes, en especial, para llevar a cabo el trabajo de campo.

Así, en este trabajo presento los resultados de la indagación que emprendí para saber cómo se viven, perciben y valoran el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal desde las miradas, voces y acciones de sus estudiantes, docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas. Antes de continuar con la exposición sobre la estructura y contenido del documento, es necesario decir que mi trabajo tuvo profundos cambios durante su elaboración.<sup>1</sup> Buena parte de ellos se debieron a que inicialmente fue pensado como una aportación en extensión menor que sería parte de un libro colectivo. Sin embargo, el rumbo de nuestro trabajo fue tal que pronto advertimos que el conjunto de nuestras contribuciones individuales, rebasaba por contenidos y extensión la propuesta de un libro colectivo. En mi caso, comencé a profundizar en la discusión llevada a cabo en diversos países, sobre el conocimiento de reglas y normas, y me percaté de que varios planteamientos y hallazgos proporcionaban elementos novedosos para el avance: en el tema en escuelas primarias y públicas del Distrito Federal. Con ello, el trabajo fue creciendo tanto en tamaño como en profundidad en los temas abordados.

Más allá de las modificaciones, de los ajustes naturales que se emprenden durante la elaboración de una investigación académica, los cambios y espera obligada entre ellos, se deben en buena medida a dos cuestiones: la primera, que el análisis de los reglamentos escolares, los pactos o acuerdos de convivencia escolar prevalecen aún como una sub-línea de estudio que cuenta con escasos núcleos conceptuales y teóricos, a la cual se llega a través de diferentes aproximaciones que tienen una tradición, si bien no remota en todos los casos, sí más sólida. Líneas de investigación, por ejemplo, sobre violencia escolar, equidad e inclusión, abandono y deserción escolar, trayectorias, experiencias e identidades escolares, sujetos escolares, reformas y políticas edu-

<sup>1</sup> Si bien existe cierto consenso en el campo de la investigación educativa en México de utilizar el término "alumnos" a los individuos que cursan la educación básica, en el equipo se tomó la decisión de llamarles "estudiantes".



cativas orientadas al impulso de la democratización y la participación social en el espacio escolar, entre otras. Sabemos que en países anglosajones y europeos la discusión tiene antecedentes más antiguos y avances mayores en los terrenos conceptuales, metodológicos e incluso técnicos pero para lo que aquí interesa, se observa que una parte relevante del debate actual existente en esas latitudes gira alrededor de la aplicación y evaluación de propuestas de modelos de justicia escolar. En contraste, en países latinoamericanos, la discusión ha sido desarrollada de forma discontinua, fragmentada y episódica. No obstante, se espera que esta tendencia cambie debido a la oleada de leyes nacionales y locales en materia de prevención del acoso y la violencia escolar o, de impulso de la convivencia libre de violencia escolar ocurrida que ha tenido lugar en los últimos años. A pesar de su carácter reciente, la investigación en nuestros países ya cuenta con hallazgos y conclusiones significativas pero hasta ahora con un impacto reducido en la toma de decisiones en materia de política educativa (Eljach, 2011; Gómez y Zurita, 2013(a); Zurita, 2013(d)).

Es aquí donde situó la segunda cuestión, la cual afectó de manera importante la elaboración de este trabajo. A la par de esta investigación, el escenario político y educativo nacional vivió transformaciones profundas: la reforma constitucional en derechos humanos (México. Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2011), la reforma educativa especialmente dirigida a educación básica y educación media superior (México. Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013), la oleada de promulgación de leyes estatales abocadas a la seguridad, el acoso, la violencia y la convivencia libre de violencia escolar (2008-2014), la emisión de la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SEGOB, 2014), la publicación Marcos Locales de Convivencia Escolar en la mayoría de las entidades, entre otras. A ello, se suma el fin de la administración federal anterior (2006-2012) y el inicio de la actual (2012- 2018) que para la educación de nivel básica implicó, entre otras cuestiones, la continuación de programas que nacieron en años anteriores, como es el Programa Escuela Segura (SEP, 2007), o el nacimiento de nuevas propuestas, como el Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE) (SEP, 2014), en la administración vigente. Frente a viejos y nuevos programas, se advierten posturas diferentes respecto a la violencia escolar y la identificación de sus causas en un contexto político, económico, social y cultural muy complejo y efervescente por los agudos índices de violencia debido al narcotráfico, el crimen organizado, la delincuencia común y la permanente fragilidad de derechos humanos de ciertos grupos de la población. Es decir, el relevo del gobierno federal en el 2012 implicó también un cambio respecto a la forma de concebir la violencia en las escuelas y, derivado de ello, una manera distinta de intervenir en este problema público (Carrasco, et. al., 2012). En el gobierno federal anterior el Programa Escuela Segura (SEP, 2007) fue uno de los cuatro programas que estructuraron la Estrategia Limpieemos México, en su eje dedicado a la prevención.<sup>2</sup> Al haber estado incluido en el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007) y en la Estrategia Nacional de Seguridad Limpieemos México, el Programa Escuela Segura (SEP, 2007) partió en sus orígenes del supuesto de que la seguridad en los centros escolares tiene que ver con lo que ocurre dentro y afuera de las escuelas.

**- ¿Qué diferencia habrá entre una regla con los amigos y las que ponen en la escuela?  
- Que una es mala y la otra buena**

<sup>2</sup> Al concentrarse en la violencia escolar, un hecho notorio en estos años es que el PES fue, una parte esencial de la política de seguridad pública de la administración federal anterior encabezada por Felipe Calderón. En la Estrategia integral de prevención del delito y combate a la delincuencia de la Secretaría de Seguridad Pública estuvo situado el Programa Escuela Segura, el cual buscó recuperar la seguridad y la sana convivencia en el entorno escolar. En el sector educativo, el interés en la seguridad quedó plasmado en el objetivo 6 del Programa Sectorial de Educación 2007- 2012, que textualmente establece: "Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas" (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2007). En varios objetivos específicos este interés se confirmó al impulsar la participación social en las escuelas, vinculándola con la seguridad escolar.

El *Programa Escuela Segura* (2007) constituyó el primer programa federal que se dirigió a la gestión de ambientes seguros en las escuelas de nivel básico y, sin tener como objetivo principal combatir la violencia escolar, manifestó desde su diseño la preocupación de los crecientes índices de violencia, delincuencia y adicciones que aquejaban a ciertos municipios del país. En contraste, la administración federal actual y las autoridades educativas del más alto nivel llevaron y concentraron buena parte de la atención y opinión pública en dos aspectos centrales de la reforma educativa: la evaluación y el servicio profesional docente. En este panorama, en respuesta a algunos sucesos en torno a la violencia escolar –como la muerte lamentable de un estudiante de secundaria en Tamaulipas (mayo 2014) o el dictamen a favor de la Suprema Corte de Justicia Nacional a una demanda por indemnización económica que presentó una familia por la omisión de la escuela privada en el Estado de México a un caso de violencia que vivió un estudiante (mayo 2015)– que ocuparon días las portadas de los principales diarios de circulación nacional, la Secretaría de Educación Pública presentase el 30 de mayo del 2014 una propuesta más ambiciosa y de mayor magnitud que se sintetiza en las *Quince Acciones para Facilitar el Combate a la Violencia Escolar* (SEP, 2014c). Dentro de éstas se incluyen algunas cuyo diseño y operación había empezado en meses previos a esa fecha, como el PACE (2014d) o la creación de una *Biblioteca de Gestión de la Convivencia Escolar*. En síntesis, para el gobierno federal anterior, *Escuela Segura* fue quizás el principal programa dirigido a educación básica; mientras que en el actual, la propuesta más novedosa para incidir en la violencia escolar descansa en el PACE (2014d). el cual es parte del llamado Programa en algunos momentos en el 2014 o más recientemente de la denominada Política Nacional de Convivencia Escolar que también incluye los Marcos Locales de Convivencia Escolar, la educación en artes para la escuela, el desarrollo de las capacidades técnicas de autoridades, supervisores, directivos y docentes así como la gestión de la convivencia escolar mediante los Consejos Escolares de Participación Social y los Consejos Técnicos Escolares.<sup>3</sup> De hecho, salvo ciertos momentos y coyunturas, parece que los medios de comunicación les dan una mayor cobertura a todos aquellos hechos de violencia escolar a diferencia de las autoridades educativas cuya reacción en los medios ante sucesos específicos es tardía y poco afortunada. Esto ha ocasionado la conformación de una opinión pública que, basándose en información insuficiente, superficial, poco confiable y subjetiva, ha logrado incidir y llegar a permear las valoraciones, opiniones y experiencias de niñas, niños, jóvenes, docentes, directores y familias hasta en los espacios escolares más alejados (Zurita, 2015(b)).

En este contexto, el trabajo toma varios puntos de partida que son señalados a continuación: El primero alude a las diferencias de sentidos y significados existentes entre el conflicto y la violencia. Se sabe, por numerosas investigaciones, que de unos años a la fecha es común hablar del estado permanente de conflictividad en que se encuentran la gran mayoría de las escuelas (Noel, 2009; López, 2012; Stigaard, 2012; Levinson, 2012; entre otros). En esos casos, según Noel (2009) los conflictos son hechos constantes, tenues, aparentemente manejables, sin grandes consecuencias de modo tal que no llegan a significar rupturas en la operación escolar ni afrontas serias a los principios que estructuran las culturas y experiencias escolares. Sin embargo, cuando algunos de esos actos son esporádicos y, por lo tanto, generan mayor notoriedad por el carácter disruptivo que los distingue, son denominados como violencia. Los casos de violencia son, por naturaleza, excepcionales; en cambio, la situación conflictiva es inherente al funcionamiento de las escuelas (Noel, Miguez y Gallo, 2009).

El segundo punto de partida es que debido a que los reglamentos y normas escolares constituyen construcciones históricas y culturalmente situadas, es impensable analizarlas sin tomar en cuenta los ámbitos en los cuales se inscribe su creación, difusión, uso y aplicación diaria. Esos ámbitos no se limitan al espacio escolar ni al sistema educativo, como lo han señalado expertos (Noel, 2009, Carrasco, López y Star, 2012; Litichever, Machado, Nuñez, Roldán y Stagno, 2012; Magendzo, Toledo y García, 2012), reflejan valores y expectativas que las sociedades depositan en la educación, asumida como un proyecto colectivo a futuro. Si la sociedad está experimentando un proceso de transformación democrática, esto se refleja en los ideales que se depositan en la educación como también sucede cuando un país está bajo un gobierno autoritario o si un país está enfrentando una guerra contra el narcotráfico y se ha reconocido que la violencia ha permeado todos los órdenes de la vida social e individual.

El tercer punto de partida, es que los individuos que acuden diariamente a las escuelas en calidad de directores, docentes, estudiantes o padres de familia, tienen un papel importante en la creación, difusión, uso y aplicación de los reglamentos y normas, aunque no siempre esta función es legítima, legal ni tampoco es abiertamente reconocida. Esto es visible en las limitadas oportunidades y experiencias de participación en el espacio escolar que históricamente han tenido tanto las y los estudiantes de educación básica como los padres de familia (Zurita, 2013).

<sup>3</sup> Esto no implica que se haya desvanecido el interés por diseñar estrategias de intervención en torno a la violencia en el espacio escolar, tal como lo muestra la singular concepción que se encuentra al respecto en el *Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia*, bajo la rectoría de la Secretaría de Gobernación –a través de la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana– y con la intervención de otras secretarías como la de Hacienda y Crédito Público, la de Desarrollo Social, la de Economía, la de Comunicaciones y Transporte, la de Salud, la de Trabajo y Previsión Social y, sin duda, la de Educación. Dentro de este programa se incluyen “Acciones para Mejorar la Convivencia Escolar”.



Aunado a lo anterior, el cuarto punto de partida consiste en que los reglamentos y normas existentes expresan serios obstáculos para convertirse en herramientas eficaces para la prevención, atención y eliminación de la violencia debido a que las concepciones de las cuales se nutren sus contenidos, por un lado, no responden a las demandas que impone dicho fenómeno a la sociedad mexicana; pero, por otro, porque en el afán de asegurar el control y el orden escolar, las instituciones educativas desde sus orígenes han internalizado dispositivos institucionales autoritarios que combinados con las categorías de edad y conocimiento sitúan a un lado a los adultos frente a las y los niños, y jóvenes como también colocan de un lado a los que saben y del otro a los que no saben; lo cual acrecienta y justifica la discriminación, desigualdad e injusticia que desde los sistemas educativos, las escuelas y sus autoridades se generan hacia todos aquellas y aquellos estudiantes que no corresponden a los ideales del “buen alumno” y que pertenecen a las “familias normales” y a las “buenas familias” (Stigaard, 2012). En ello incide, indiscutiblemente, el hecho de que la normatividad que se dirige a las escuelas, ya se trate de leyes, lineamientos institucionales o de cualquier otro tipo de instrumento, hasta ahora representa expresiones puntuales de una fallida y aberrante combinación entre, por una parte, un anhelo democrático que busca impulsar pactos para la convivencia y, por la otra, una necesidad insoslayable del sistema educativo y de las escuelas de asegurar el control mediante la sanción (Magendzo, Toledo y García, 2013: 381). De este modo, se advierte que los reglamentos y las normas no sólo no sirven para atender los conflictos y la violencia sino que además, tienden en sí mismas a producir y reproducir ciertos tipos o manifestaciones de la violencia escolar.

De esta forma a través de las voces, miradas y acciones de los estudiantes, docentes y directores acerca de los reglamentos y las normas, es factible comprender y explicar el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal. Por ahora, ya se sabe que la violencia abarca manifestaciones que van más allá del acoso entre pares, que se despliega a través de la configuración de factores que se ubican en una dimensión interpersonal, como también en otras institucionales, culturales y estructurales. Frente a la heterogeneidad de discursos, actores y acciones desarticuladas, discontinuas y fragmentadas emprendidas para prevenir, atender y eliminar la violencia escolar en años recientes en el Distrito Federal, se ha acentuado el problema e, incluso, se han creado otros. Esto sucede porque insisten en darle un peso menor a la violencia escolar que crea el propio sistema educativo y sus escuelas a través de reglamentos y normas autoritarias y punitivas cuyo contenido está desfasado de los asuntos que detonan la violencia, incrementa y perpetúa los conflictivos y la indisciplina cotidiana, vulneran los derechos de niñas, niños y adolescentes, frenan y obstaculizan cualquier intento por impulsar el derecho a la educación de calidad y con equidad.

Tomando como punto de partida este argumento, en esta investigación me propuse: a) analizar el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes, especialmente estudiantes, docentes y directores, respecto a sus reglamentos asumiendo que esta normatividad interna constituye un recurso fundamental para abordar el conflicto y la violencia en las escuelas; b) examinar la naturaleza, el contenido,

la orientación, los procesos de creación y las valoraciones de los reglamentos escolares y de aula por parte de los estudiantes, docentes y directivos de las escuelas primarias y secundarias públicas del DF; c) generar recomendaciones para futuros estudios y evaluaciones sobre diversos aspectos vinculados a la normatividad a través de los reglamentos escolares y de aula de orden conceptual, teórico, analítico y metodológico; y, d) hacer propuestas en política educativa concernientes a la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar.

Para recopilar la información empírica, en la investigación se recuperan los datos recogidos mediante la realización de grupos de enfoque, entrevistas, observaciones *in situ* así como encuestas a estudiantes, docentes y directores. El análisis de los datos se hizo conforme la revisión documental emprendida sobre diversas líneas de investigación que desde distintas aproximaciones han llegado y examinado los tópicos relativos a los reglamentos y normas escolares. Con la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas fue posible obtener, sistematizar e interpretar los datos que sustentan este trabajo.

Este documento está organizado en seis capítulos. En el primero expongo de forma sucinta los planteamientos conceptuales y teóricos que fundamentan la investigación. Asimismo, presento el marco analítico que la estructura y algunos elementos metodológicos básicos para la recopilación de los datos empíricos. De manera especial, subrayo que los estudios en el conflicto y la violencia escolar a partir de las miradas, voces y acciones de estudiantes, docentes y directores sobre sus reglamentos y normas se ven obligados a recurrir a distintos planteamientos conceptuales y teóricos que han encontrado en la normatividad escolar interna un factor explicativo de diversos fenómenos educativos que han estado en la agenda de las políticas correspondientes, tales como las trayectorias y experiencias escolares de los estudiantes; abandono, deserción y fracaso escolar; inclusión y equidad educativa; conflicto y violencia escolar, entre otros. Sin embargo, a pesar de la relevancia que tienen las normas para la integración social e institucional, el tema no ha sido ampliamente estudiado desde su especificidad aunque en estos años observamos un creciente interés especialmente en lo concerniente a los reglamentos y normas escolares. Este interés se debe, en parte, a la necesidad de conocer de qué manera inciden en los conflictos, la convivencia y la violencia escolar; pero además, también se debe a la reciente promulgación de leyes en la materia.

En el capítulo siguiente de manera breve señalo algunos instrumentos normativos internacionales (fundamentalmente el Pacto y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), nacionales (la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917), la *Ley General de Educación* (SEGOB, 2013a), la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (SEGOB, 2014), por ejemplo) y locales (la *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en los Espacios Escolares del Distrito Federal*), además de instrumentos internos del sistema educativo (Acuerdos secretariales, reglamentos, lineamientos, etc.) que contienen elementos que se invocan frecuentemente y que son sustento de los principios y orientaciones de los reglamentos y normas de las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal. Dichos instrumentos revelan diferentes formas en que se entiende por conflicto y violencia escolar, en consecuencia, también expresan diversas propuestas de intervenir en ellos. Adicionalmente muestran las reiteraciones, los vacíos, y las contradicciones en las acciones puntuales que se desea regular y que están vinculadas con la construcción, difusión, uso y aplicación de reglamentos y normas. Cabe mencionar que la complejidad de esta cuestión se debe, sin duda, a que los instrumentos tienen orígenes situados en contextos sociales, históricos y culturales precisos y que se dirigen a terrenos institucionales concretos donde se aplican: ya sea, exclusivamente en el sector educativo bajo la responsabilidad de sus autoridades o, en el otro extremo, en varios sectores y áreas de gobierno, con propósitos más amplios o abarcadores, con la intervención de autoridades correspondientes a varias áreas de gobierno y su aplicación en las escuelas como en el





sistema educativo debe ir la par de lo que ocurra en otros sectores y espacios. Con estos planteamientos se entenderá que este capítulo si bien busca situar el análisis de los reglamentos y normas escolares en una perspectiva más amplia, también se asumen que los instrumentos de carácter internacional, nacional y local son, por sí mismos, objetos de la investigación educativa.

En el tercer capítulo describo algunos rasgos que permiten conocer, por un lado, las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal; y, por otro, los estudiantes, docentes y directores que convergen diariamente en ellas. Conocerlos, implica mucho más que decir cuántos son y en dónde están. No obstante, es necesario proporcionar algunos datos (modalidades, matrícula, tamaño) de las escuelas primarias y públicas del Distrito Federal pues además de que son la mayoría, tienen la singular característica de estar todavía bajo la tutela de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Administración Federal de Servicios Educativos, debido al proceso inconcluso de la descentralización educativa. En el Distrito Federal es esperable que ante la ausencia de una Secretaría de Educación que tenga atribuciones sobre la educación básica, no se cuenta con un referente adicional y, sobre todo, autónomo y soberano que tenga la facultad de emitir instrumentos normativos de carácter legislativo dirigidos a educación básica. En este capítulo también busco esbozar un perfil más cualitativo de las y los estudiantes, docentes y directores utilizando resultados de estudios producidos sobre estas figuras concebidas como “sujetos de la educación” (Sandoval, 2000, Guzmán y Saucedo, 2007; Reyes, 2011; Saucedo, Guzmán, Sandoval y Galáz, 2013). Debido a que la investigación desde este enfoque cuenta con un amplio acervo, lo que se encuentra en el capítulo permite dar al lector algunas pinceladas para que pueda situar con más conocimiento las miradas, voces y acciones de estudiantes, docentes y directores sobre los reglamentos y normas escolares. Dado el impacto de la reforma educativa vigente, también se hace un breve recuento de algunos planteamientos y posibles efectos en el bienestar o malestar que están alcanzando entre los docentes y directores en el marco de las acciones para la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar.

En el cuarto capítulo presento el análisis emprendido de acuerdo con las tres dimensiones relativas a la normatividad interna, la gestión escolar y los actores escolares. En la primera dimensión se retoman cuestiones asociadas a la normatividad desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes escolares así como la naturaleza y el contenido de los reglamentos y normas. En cuanto a la segunda dimensión se profundiza en el conocimiento, difusión, utilización y aplicación de los reglamentos y normas en las escuelas y aulas destinadas a la prevención, atención, sanción y eliminación de la violencia que ocurre en su interior. Finalmente, la tercera dimensión alude a los procesos de creación de los reglamentos y aulas así como a las valoraciones que alrededor de éstos se tienen en las comunidades escolares, especialmente entre las y los estudiantes, docentes y directores.

En el capítulo siguiente someto a reflexión y discusión los resultados y hallazgos de la investigación de acuerdo con esas tres dimensiones analíticas a la vez que expongo algunas de las principales recomendaciones para futuros estudios y evaluaciones sobre diversos aspectos de orden conceptual, teórico, analítico y metodológico vinculados a los reglamentos y normas escolares y de aula. Asimismo, añado consideraciones y acciones sugeridas en materia de políticas, programas y legislación.

Finalmente, en el último capítulo doy cuenta de un breve balance sobre la investigación realizada, además de las conclusiones que, en mi opinión, son las más relevantes para el análisis del conflicto y la violencia desde las miradas, voces y acciones de los integrantes de las comunidades de escuelas de nivel básico en México respecto a sus reglamentos y normas.

Antes de iniciar el desarrollo del trabajo, deseo enfatizar que la investigación muestra las inconsistencias, vacíos y contradicciones que, desde las miradas, voces y acciones de sus estudiantes, docentes y directores sobre sus reglamentos y normas, han permeado y continúan permeando al sistema educativo y a las escuelas primarias y secundarias públicas de nivel básico en el Distrito Federal, así como en el país entero, en un momento privilegiado dadas las transformación de gran alcance impulsadas dentro y fuera del sistema educativo, en un contexto social también con cambios importantes. Por tal motivo, este análisis

proporciona elementos que permitirán entender por qué se alcanzan ciertos resultados y no otros, así como también posibilitarán explicar por qué los efectos de políticas, programas, proyectos y otras acciones institucionales, lejos de prevenir y reducir la violencia escolar, tienden a incrementarla y agudizarla.

Este fenómeno hasta ahora ha sido menospreciado e, incluso, ignorado por las autoridades educativas del más alto nivel, aun cuando se ha reproducido de nueva cuenta como un doble discurso que, paradójicamente, de modo fácil e inmediato se expresa en las escuelas y que, incluso, las y los estudiantes de primaria lo identifican como algo *normal* y lo utilizan como referente para su comportamiento cotidiano, para la confirmación de su identidad en el espacio escolar, para la configuración de las relaciones que establecen con sus compañeros, docentes, directores e, incluso con sus propios padres y madres en sus hogares y con sus familias. Es la contradicción más básica de eternos anhelos democráticos y atavismos autoritarios que persisten. Lamentablemente ese doble discurso, que ha sido un ingrediente histórico en la construcción de nuestra cultura política, propicia que los principios democráticos y el espíritu de los derechos humanos sean ideales inalcanzables. Sin embargo, la complejidad de los fenómenos estudiados en este documento muestran que las razones que explican los resultados contradictorios y contraproducentes no se deben únicamente a nuestro pasado y presente autoritarios. Hay decisiones de política pública que han sido erróneas y apresuradas, acompañadas de acciones superficiales basadas en un conocimiento limitado tanto de las realidades cotidianas de los centros escolares y sus integrantes como del fenómeno propiamente dicho de la violencia escolar.

Sin embargo, existe una oportunidad excepcional que podría ser aprovechada en México y no solo en el Distrito Federal. Se trata de la oportunidad que se despliega por la convergencia de la reforma educativa actual y su contribución histórica al haber hecho del derecho a la educación de calidad y con equidad un precepto constitucional y, por otra parte, la promulgación de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (SEGOB, 2014) que no sólo ha marcado un parte aguas al reconocer a





estos grupos como titulares de sus derechos sino al haber identificado varios derechos esenciales para su desarrollo, a saber: el derecho al acceso a una vida libre de violencia y a la integridad personal, el derecho a la educación y el derecho a la participación. En este contexto, el principal desafío es que el derecho a la educación de calidad y con equidad, sea el referente esencial para la construcción de nuevas leyes, la reformulación de las existentes y, en general, para la creación de cualquier tipo de normatividad dirigida a las escuelas con el fin de impulsar la convivencia libre de violencia. En virtud de que este escenario es, aun con una gama de diferencias importantes, compartido por la gran mayoría de los países de nuestra región, la oportunidad para emprender acciones de diferente escala, bajo la responsabilidad de múltiples actores y con mejores resultados en la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar o, desde otra perspectiva, del avance del derecho a la educación, no sólo es para México.

# Capítulo 1. La normatividad escolar: perspectivas para su estudio

## *Introducción*

El estudio de las normas sociales ha sido uno de los temas tradicionales de la Sociología así como de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanidades. En ese campo, hay diversos autores clásicos (Durkheim, Weber, Parsons) y contemporáneos (Foucault, Dubet) que han emprendido notorios y brillantes esfuerzos para entender el papel que las instituciones educativas han cumplido como productoras y reproductoras de sistemas de normas que garantizan la integración social. No es inocuo recordar que las escuelas son instituciones que desde siglos remotos han asumido tareas vitales para la conformación de los Estados nación, las identidades nacionales y los grandes proyectos societales de largo alcance. Desde esta perspectiva, la institución educativa es concebida, en palabras de Dubet (2010(b), como aquella que

es capaz de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden, en definitiva de instituirle” (Dubet, 2010: 16).

En el campo específico de la investigación educativa en México como en otros países de nuestra región, llama la atención que el análisis de las normas ha estado generalmente subsumido en otros objetos de estudio e intereses académicos. No obstante, en el marco de la institucionalización y consolidación que experimentó en la última década el área de investigación abocada a la convivencia, disciplina y violencia escolar (Gómez y Zurita, 2013(a), se aprecia un repunte reciente en trabajos relacionados con el estudio de los reglamentos y las normas escolares. Como se verá en capítulos subsecuentes, parte de este repunte se explica por la asunción un tanto extendida de que la violencia escolar y, especialmente su reciente y acentuado incremento, obedece a la falta de normas en las escuelas. Frente a ese supuesto, las posturas al respecto se multiplican pues para algunos individuos no es la carencia de normas, sino la existencia de normas que no sirven para construir, establecer y aplicar sanciones lo suficientemente severas que, de forma efectiva y eficiente, contribuyan a reducir la violencia. Algunos más consideran que las normas son incongruentes e ilógicas porque se orientan hacia cuestiones que directamente en la actualidad no tienen relación estrecha con las causas de la violencia ni del conflicto como la apariencia, la vestimenta y la higiene personal. Algunos más opinan que para tener mayor legitimidad y apego, las normas tendrían que ser construidas democráticamente entre los distintos integrantes de las comunidades escolares, especialmente entre los adultos y de ellos, con una marcada inclinación hacia los docentes y directores dado que los padres, madres y/o tutores no son lo suficientemente estrictos para emprender acciones disciplinarias. Como se puede advertir, las visiones sobre las normas son diversas y en ellas se



expresan tanto posturas democráticas como otras autoritarias o, bien, paradójicamente, propuestas que combinan factores democráticos con otros autoritarios. Mientras tanto, las y los estudiantes de las primarias y secundarias públicas del Distrito Federal no sólo perciben sino son educados con la plena convicción de que a pesar de la existencia de normas formales, las que realmente importan son distintas de esas no solo en su construcción y contenido, sino también porque dependen de quién las aplica y a quién se dirigen.

Ahora bien, sobre las normas escolares se ha obtenido conocimientos desde investigaciones en torno al abandono, deserción y fracaso escolar o, bien, de la equidad y la inclusión educativa, por ejemplo. Dichos estudios han identificado que la existencia y aplicación autoritaria, subjetiva, discrecional e injusta de normas escolares son factores que inciden en dichos fenómenos. En el segundo caso, son principios que aunque guían reformas educativas de largo aliento, se convierten en metas imposibles de alcanzar.

Precisamente, este capítulo tiene la intención de exponer los anclajes conceptuales y teóricos que sustentan esta investigación. A partir de ahí, sitúo la propuesta analítica que construí para cumplir con los objetivos planteados.

### **1.1 Las diversas aproximaciones para llegar al estudio de los reglamentos y las normas escolares**

El análisis sobre los reglamentos y las normas escolares en México, como en otros países de América Latina y el Caribe, ha sido alimentado por investigaciones cuyas preocupaciones han estado dirigidas a otros temas. Por ejemplo, en el marco de las recientes reformas educativas orientadas a la equidad y la inclusión han proliferado estudios sobre la discriminación y exclusión en las escuelas que atraviesan a los diseños organizacionales de los sistemas educativos de manera tal que se advierten en el desprecio, desconocimiento, desencuentro y lejanía entre los personajes centrales que convergen día a día en dichos ámbitos, como estudiantes, docentes y directores (Chaves, 2006; López, 2012a, 2012b; Stigaard, 2012). En ellos se ha examinado que la distancia entre el ideal de “buen alumno” y el “verdadero alumno” da cuenta de fenómenos más agudos que reflejan las tensiones y contradicciones entre las culturas escolares, las culturas docentes y las culturas juveniles (Chaves, 2006; Levinson, 2012; Tenti, 2012, López, 2012). Estos hechos, además de que contribuyen a comprender buena parte del agotamiento de los procesos relativos a la expansión educativa -sobre todo entre niñas, niños y jóvenes que por sus condiciones familiares, socioeconómicas y culturales históricamente estaban fuera de los circuitos de la educación formal hasta años recientes-, explican el abandono y deserción que no corresponden primordialmente a las decisiones individuales de los afectados sino que son las propias instituciones y los sistemas quienes se encargan de expulsarlos (Chaves, 2006; Levinson, 2012; Tenti, 2012, López, 2012). Sin embargo, como lo han documentado múltiples expertos, las escuelas son productoras y reproductoras de discriminación, desigualdad, exclusión y racismo (Tenti, 2008). Una herramienta muy efectiva que han utilizado explícita o implícitamente con esos fines ha sido la disciplina aplicada con máxima severidad cuando se trata de “alumnos diferentes” a los que son “alumnos ideales”.

Así no sorprenderá a nadie escuchar que la disciplina ha sido un instrumento estratégico e imprescindible para silenciar voces, implantar la autoridad, uniformar a los individuos, aniquilar la diferencia y, desde ahí, garantizar el funcionamiento de una institución autoritaria, vertical y jerárquica donde unos mandan y otros obedecen, donde unos saben y otros aprenden. Esta realidad provocó que comenzaran décadas atrás a desarrollarse investigaciones sobre la indisciplina, las incivildades (Furlan, 2003; 2005; Furlan, Saucedo y Lara, 2004), y posteriormente sobre violencia escolar y en años recientes, sobre ciertos tipos de violencia como el acoso escolar entre pares (Saucedo, 2008; Furlan y Spitzer, 2013; Gómez y Zurita, 2013a).

Por otros caminos transitaron las luchas sociales y políticas a favor de los derechos de niñas, niños y jóvenes que no estuvieron sino hasta hace poco tiempo cerca de la investigación educativa especializada en la violencia escolar. Tal lejanía parece deberse a que la violencia escolar fue asumida fundamentalmente como un

problema educativo y, en consecuencia, su tratamiento se confinó al espacio escolar. Así, dicha violencia fue escasamente vista como un asunto de vulneración y violación de los derechos de niñas, niños y jóvenes; lo cual, a su vez, se agudizó por las limitadas oportunidades que han tenido estas poblaciones para emprender acciones concretas como la construcción de normas para prevenir dicha violencia y no sólo para sancionar actos prohibidos.

Sin embargo, a propósito de los estudios que han impulsado las Naciones Unidas en nuestra región (Casas, et al, 2008; UNICEF, 2008; UNICEF, 2012) para conocer el estado que guarda la violencia escolar entre niñas, niños y jóvenes, el informe coordinado por Sonia Eljach (2011) subraya la relevancia que tienen los reglamentos y las normas como factores que inciden en la producción y reproducción de la violencia escolar. Así, Eljach (2011) sintetiza el problema respecto a estos fenómenos, sosteniendo que los reglamentos hoy en día distan de ser verdaderos pactos de convivencia escolar. Esta línea de investigación ha avanzado con cierta lentitud pero ya está generando conocimiento sobre las consecuencias y el impacto que se están configurando en las escuelas y los sistemas educativos por la reciente oleada de leyes nacionales y estatales en varios países de América Latina destinadas a la prevención, atención y erradicación de la violencia escolar. Esto ocurre, como se puede imaginar, debido a que de esas leyes se están derivando acciones importantes con el fin de transitar de reglamentos escolares concebidos como la expresión máxima de la disciplina escolar rígida, adultocéntrica y autoritaria a pactos para la convivencia escolar producto de la participación y decisión de todos los integrantes de las comunidades escolares, sustentados en los principios democráticos y en el derecho a la educación.

## **1.2 Los reglamentos y normas escolares: los desafíos develados**

La reciente discusión sobre la violencia en las escuelas y el derecho a la educación (PLAN, 2008; Zurita, 2011; UNICEF, 2012; Eljach, 2012) así como otros temas relativamente más específicos y, a la vez, estrechamente vinculados con éstos -tales como la educación para la vida democrática, la convivencia y la seguridad escolar, la participación social, la descentralización educativa hasta la autonomía y gestión escolar y, sin duda, la calidad educativa, entre otros-, han generado y recordado múltiples preguntas sobre un tópico poco presente en el campo de la investigación educativa en México y en muchos otros países: se trata de la normatividad escolar. Este olvido o, en el mejor de los casos, el lugar secundario que se le ha asignado no es casual a pesar de su enorme trascendencia en el acontecer cotidiano de las escuelas y, en un sentido más amplio, con los propios alcances de la educación (Furlan, 2003; 2005; Furlan y Saucedo, 2008; Saucedo y Furlan, 2012; Green et al, 2013).

Dicha normatividad, materializada en los reglamentos escolares y de aula (en adelante sólo haré la distinción entre los escolares y los de aula cuando sea necesario), posee una importancia vital para conocer no sólo las diversas formas y mecanismos en que las comunidades escolares y sus integrantes -aunque con la participación predominante de los directores y docentes y otras autoridades como los supervisores- construyen, reconstruyen, difunden, usan y aplican un conjunto de normas que sustentan las decisiones concretas e, indiscutiblemente, reflejan las posturas que esa comunidad asume cotidianamente frente a cuestiones fundamentales asociadas a la disciplina, el control, la seguridad, el orden y la convivencia (Furlan, 1994; Adams, 2000; Furlan, 2005; Furlan y Saucedo, 2008; Saucedo y Furlan, 2012). Su relevancia es tal que, desde una perspectiva amplia del estudio acerca de la violencia en las escuelas, los reglamentos son también un reflejo de las diversas maneras en que el marco normativo que regula la educación como un derecho humano y que se materializa en la prestación de un servicio o en el cumplimiento de una función constitucional, y que se traduce vía su “aplicación” en los centros educativos día con día (Barak, 2003; Carrasco et. al, 2012; Magendzo, et. al., 2012; Henry, 2009, 2012).

Este hecho no es insignificante cuando la mirada se posa en asuntos relacionados con la convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. Por ello, es importante recordar que la disciplina:

tiene que ver con aprender a estudiar y a ser un estudiante, con cumplir con las tareas que requieren las diferentes áreas o asignaturas del currículo, con atender en clase, con trabajar individualmente o en grupo cuando lo requieran las actividades programadas, con tenerle respeto al profesor, etc. En síntesis, con lo que se necesita para ser un buen «discípulo»” (Furlan y Saucedo, 2008: 235).



Aun cuando persista en nuestros tiempos la constante confusión entre la disciplina y la convivencia reflejada en reglamentos que buscan establecer un conjunto de normas que regulen ambos fenómenos, la disciplina es fundamental para establecer un ambiente que permita la convivencia, es decir,

que haga posible aprender a vivir juntos, con el respeto a los compañeros y al personal de la institución, con el desarrollo de la cordialidad y la camaradería, con la participación en actividades colectivas que organiza la escuela, con ejercer roles de liderazgo cuando las circunstancias lo requieran, etc. Es el desarrollo de la socialidad, de la convivencialidad” (Furlan y Saucedo, 2008: 235).

Desde esta perspectiva, tanto la disciplina como la convivencia son elementos constitutivos del acto pedagógico. En síntesis, sin disciplina y sin convivencia, no hay ni enseñanza ni aprendizaje. Aunado a ello, la disciplina es fundamental si se piensa en las y los niños, y jóvenes ya que, para Alejandro Reyes, ésta sigue siendo el elemento central que media entre la cultura escolar y la cultura juvenil (Reyes, 2011: 31); aunque, como recuerda Mejía Hernández (2013), otros sostienen que dichas culturas están inevitablemente enfrentadas y la disciplina escolar tiende a acentuar este conflicto.

Para otros autores, la disciplina tiene un fin preciso y es garantizar la seguridad escolar, asumiendo esta tarea como

eminentemente educativa y cuya realización tiene como núcleo principal la manera en que se estructura y organiza la propia escuela y sus tareas, involucrando la decisión y la actuación de los distintos estamentos que participan en ella: alumnos, docentes, directivos, padres y madres de familia (Fierro, 2013: 2).

Esta propuesta, como se verá adelante, es diferente de aquella otra que en los últimos años se ha difundido más y que tiene que ver con “proteger” a la escuela de los entornos sociales donde predominan la inseguridad, la violencia, el crimen, la delincuencia común y el narcotráfico (Litichever et. al., 2008; Noel, 2009; Carrasco et. al, 2012; López. 2012, Tenti, 2012; Friedman, 2013, Magendzo et. al. 2013; entre otros).

Teniendo esta discusión como trasfondo, se entenderá con mayor precisión la relevancia del estudio sobre la normatividad interna en las escuelas, cuya expresión más cotidiana y concreta son los reglamentos y las normas escolares que en este documento son examinados. Esta importancia es todavía mayor si se piensa en la violencia, pues como lo han sustentado múltiples expertos nacionales e internacionales, los reglamentos y las normas escolares

representan un mecanismo clave para su prevención, atención y eliminación en las escuelas (Furlan, 2003, 2005; Saucedo y Furlan, 2012; Furlong, Morrison, Cornell y Skiba, 2004). Los programas dirigidos a la prevención de la violencia, en especial del acoso entre pares, (Nickerson et al., 2013), cifran sus buenos resultados en varios factores y entre ellos se encuentra el uso efectivo de prácticas disciplinarias, dentro de ellas ubican a los reglamentos no sólo porque son el instrumento para prevenir y, en su caso, sancionar problemas de disciplina y violencia sino porque también resumen de modo puntual las concepciones, posturas y valoraciones de una comunidad escolar frente a estos asuntos. De manera concreta se recomienda que individual y colectivamente asuman directores, docentes y otras autoridades escolares que el acoso entre pares es totalmente inaceptable y que si bien las consecuencias disciplinarias tienen que ser ampliamente conocidas por todos, los enfoques punitivos, sancionadores y/o las humillaciones públicas no sólo no ayudan a prevenir y atender problemas específicos, sino resultan contraproducentes tal como es analizado por Litichever et. al., (2008), Gregory, Skiba y Noguera (2010), Skiba, Eckes y Brown (2010), Lane (2011), Boccanfuso y Kuhfeld (2011), Sharkey y Fenning (2012), Eljach (2011); Carrasco et. al., (2012), Friedman (2013), Magendzo et. al., (2013), entre una larga lista de especialistas.

En términos concretos, dichos autores puntualizan que las suspensiones y expulsiones como medidas disciplinarias están asociadas a la disminución de tiempo destinado a la instrucción, las dificultades académicas, la desvinculación/desafiliación escolar y el incremento del riesgo al rezago, abandono, deserción fracaso escolar. Aunado a ello, también se tiene profusamente registrado que hay un componente importante de discriminación, racismo y exclusión en la aplicación de dichas medidas que hacen a los integrantes de minorías más expuestos a recibir tales sanciones, como las y los estudiantes que tienen alguna discapacidad, los que pertenecen a un estatus socioeconómico bajo, los indígenas, los afrodescendientes, los que tienen un bajo rendimiento y aprovechamiento, los extranjeros, etcétera.

En contraste, los programas que han tenido resultados más satisfactorios, sostienen Nickerson et al (2013), han optado por crear reglamentos y normas basadas en principios de justicia restaurativa cuya diferencia radica en que no se empeña en castigar individualmente a las y los estudiantes involucrados en casos de acoso entre pares sino en insistir con todos los integrantes de las comunidades, en las consecuencias negativas que esos hechos ocasionan en las personas, las aulas y las escuelas. Por su parte, Brenda Morrison y Dorothy Vaandering

(2012) también conciben que la justicia restaurativa constituye un paradigma distinto ya que, a diferencia de otras formas de disciplina, se le da mayor relevancia al involucramiento social sobre el control social. Además, el comportamiento se ubica en un contexto social donde los individuos se conciben como parte de él, al construir, mantener y reformular relaciones entre sí mismos.<sup>4</sup> Con todo, las experiencias más exitosas tienen algunos rasgos comunes, por ejemplo, en los centros educativos deben quedar claramente especificadas en protocolos, las indicaciones generales para la atención de la violencia en las escuelas, aunque también se debe dar cabida a la consideración de aquellos hechos contextuales e irrepetibles que requieren ser tomados en cuenta para decidir frente a problemas derivados del conflicto y la violencia.

En el marco del derecho a la educación, la normatividad interna de las escuelas también confirma la apremiante necesidad que demanda su investigación; pero, conviene subrayar, en los últimos años ya se observa, aunque de forma aislada, la publicación de algunos trabajos que presentan análisis relevantes en la materia (Litichever *et. al.*, 2008; Noel, 2009; Eljach, 2011; Carrasco, 2012; Friedman, 2013, Magendzo *et. al.* 2013; entre otros). Este conocimiento muestra que, lejos de promover la conformación de espacios seguros y de ambientes que propicien el aprendizaje, impulsar la calidad educativa y garantizar el avance del derecho a la educación, dicha normatividad se distingue por su poca consistencia con los principios del régimen internacional de los derechos humanos. Esto se sustenta, por ejemplo, en la inexistente o limitada participación de la comunidad escolar, especialmente de los principales involucrados -las y los niños, y jóvenes-, el predominio de un marcado enfoque punitivo, la incorporación excesiva e ilimitada de sanciones, el poco conocimiento y la difusión oportuna de las normas entre los diferentes integrantes de las comunidades, la carencia de los elementos centrales del debido proceso en su aplicación (Zurita, 2011). En un reciente estudio elaborado por Sonia Eljach al examinar los reglamentos escolares en varios países de América Latina, concluyó que los reglamentos: “no están concebidos como pactos de convivencia” (2011: 110). La gravedad de esta conclusión no puede entenderse cabalmente si no se retoman aquí algunos planteamientos básicos sobre el derecho a la educación a la luz de la legislación nacional y local existentes así como la normatividad del sistema educativo que principal o tangencialmente se dirige a la convivencia y violencia en las escuelas. Antes de iniciar con la exposición de este trabajo basado en dicho marco normativo, es preciso mostrar algunos elementos analíticos y metodológicos que ayudarán a entender las decisiones asumidas para la realización de esta investigación.

### **1.3 La metodología y el marco analítico de la investigación**

En los últimos tiempos en México, al igual que en otros países, han surgido nuevos problemas a la vez que se han agudizado otros más antiguos que afectan gravemente la realización del derecho a la educación no sólo en lo concerniente a la garantía del acceso, la permanencia y el logro escolar sino también en lo referente a la calidad educativa, el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación de los distintos actores que intervienen en los sistemas e instituciones educativas de todos los niveles, modalidades y tipos de servicio (Kitt, 2012). Dentro de los aspectos que obstaculizan la realización del derecho a la educación, varios tienen que ver de manera estrecha con el conflicto y la violencia en las escuelas (PLAN 2008; Zurita, 2011; Kitt, 2012). Una vía para su estudio constituye el análisis de la normatividad escolar, especialmente de los reglamentos de las escuelas y aulas. Por ello, esta investigación tiene como objetivos generales:

<sup>4</sup> Respecto del involucramiento, éste se concibe como: “la conexión o relación de los estudiantes hacia la escuela –concepto multidimensional- en las dimensiones académica, conductual, cognitiva, psicológica y emocional” (Appleton, 2008, 370).





- a) Analizar el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del DF desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes, especialmente estudiantes, docentes y directores, respecto a sus reglamentos y normas asumiendo.<sup>5</sup>
- b) Examinar la naturaleza, el contenido, la orientación, los procesos de creación y las valoraciones de los reglamentos escolares y de aula por parte del estudiantado, docentes y directivos de las escuelas primarias y secundarias públicas del DF.
- c) Generar recomendaciones para futuros estudios y evaluaciones sobre diversos aspectos vinculados la normatividad escolar a través de los reglamentos escolares y de aula de orden conceptual, teórico, analítico y metodológico.
- d) Sugerir propuestas en el campo de la política educativa concernientes a la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar.

Para alcanzar los propósitos que orientan este trabajo, se considera la sistematización y análisis de la información obtenida, por una parte, a través de los grupos de enfoque con las y los estudiantes, docentes y directores, las entrevistas y las encuestas;<sup>6</sup> y, por otra, de la normatividad internacional, nacional y local que es *traducida por diferentes actores educativos y escolares* que opera en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal.

La investigación está basada, además, en una revisión documental de la literatura especializada en los temas de interés que, de manera indicativa, se presentan a continuación y que incluye la investigación educativa desarrollada en México y en otras partes del mundo enfocado en tópicos específicos como: la violencia en las escuelas (Furlan, 2003; 2004; 2005; Furlong *et. al.*; 2004, Henry, 2000, 2009; Eljach, 2011; IIDH, 2012; Gomes, 2011; Zurita, 2012, 2012b); en el acoso entre pares o bullying (Hanish, *et. al.* 2013; Nickerson *et. al.*, 2013; Green *et. al.*, 2013); las experiencias escolares y las culturas juveniles (Reyes, 2006; 2011); la disciplina y la convivencia (Furlan y Saucedo, 2004; Saucedo, 2010; Fierro, 2011; Furlan y Saucedo, 2012); la disciplina y la justicia (Gregory, Skiba y Noguera, 2010; Skiba, Eckes y Brown, 2010; Lane, 2011; Boccanfuso y Kuhfeld, 2011; Sharkey y Fenning, 2012; Nickerson, 2013; Morrison y Vaandering 2012); las normas y reglamentos (Litichever *et. al.*; 2008; Noel, 2009; Eljach, 2011; Carrasco *et. al.*, 2012; Litichever, 2012; Friedman, 2013, Magendzo *et. al.* 2013); la participación social (Zurita, 2013a, 2013b; Lansdown y O'Keane, 2014a, 2014b; Gallego-Henao, 2015); las políticas educativas, las reformas y la gestión escolar (Ezpeleta, 2004; Aguerro, 2012); la educación para la vida democrática (Dubet, 2003; Biesta y Lewy, 2006; Biesta, 2007; Biesta, Lawy y Kelly, 2009; McFarland y Starman, 2011; Eurydice, 2012; Fielding, 2011, 2012; Zurita, 2012a, 2012b, 2013a; Leighton, 2013; Lansdown y O'Kane, 2014a, 2014c); el derecho a la educación (Tomawesky, 2006; Torres, 2006; Latapí, 2006; Zurita, 2011); así como otra correspondiente específicamente a las teorías de la violencia (Barak, 2003; Henry, 2009; Heitmeyer, W., Haupt, H.-G., Malthaner, S., Kirschner, A., 2011; Kirscher y Malthaner, 2011).

Las tres dimensiones de análisis que ayudarán a entender los procesos, comportamientos, percepciones y valoraciones relativos a la construcción, conocimiento, difusión, utilización y aplicación de los reglamentos y normas, asumen que éstos son parte de un entramado

<sup>5</sup> Como se verá en la investigación, hay referencias de otros integrantes de las comunidades escolares: no obstante, es fundamental subrayar que los otros personajes no fueron entrevistados ni participaron en la encuesta. Por lo tanto, su aparición ocurre desde la perspectiva y experiencia de los tres tipos de miembros de las comunidades que aquí se les ha dado el lugar protagónico.

<sup>6</sup> Su aplicación se realizó en mayo – junio del año 2014.

jurídico, un sistema educativo y un diseño institucional que postulan los lineamientos que garantizan el funcionamiento cotidiano de la escuela.

Así, en este trabajo me interesa indagar en:

- a) *Los reglamentos y las normas en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes.* Aquí se hará un breve recuento analítico de aquellos diferentes instrumentos jurídicos (internacionales, nacionales y locales) que se dirigen directa e indirectamente a la escuela y que tienen que ver con la disciplina, el conflicto y la violencia en los centros educativos. Algunos de ellos son instrumentos que regulan la función educativa del Estado mexicano y que se vuelcan hacia el interior del sistema educativo para cumplir con dicho propósito. Adicionalmente hay otro conjunto de instrumentos que tienen que ver con el funcionamiento del sistema educativo, con la vigencia y respeto de los derechos de niñas, niños y jóvenes, con la vida libre de violencia hacia las mujeres, por ejemplo. Uno más está asociado a instrumentos jurídicos que aunque están fuera del sistema educativo, inciden en la regulación de la función educativa del estado mexicano y, además, promueven el respeto y garantía de los derechos humanos.
- b) *La naturaleza o carácter que dichos reglamentos y normas.* De manera general según la literatura especializada en el área de violencia en las escuelas, se podría considerar por ahora reglamentos con una naturaleza fundamentalmente orientada hacia: i) la sanción, la punición y/o el castigo; ii) la prevención, el incentivo y/o el estímulo; y iii) el reconocimiento, la recompensa y/o el premio. Como se verá adelante, dentro de las múltiples demandas y acciones de los sistemas educativos por transformar los reglamentos escolares en acuerdos o pactos de convivencia, es común encontrar en el diseño e implementación diaria, reglamentos de escuelas o de aulas que combinan elementos de los tres tipos.
- c) *El contenido de los reglamentos y normas en términos de los temas generales que en ellas se abordan* como usualmente son la disciplina, el control, la seguridad o el orden o bien, temáticas acordes con las exigencias actuales asociadas con la calidad educativa, la resolución de los conflictos o la convivencia libre de violencia, entre otros. Asimismo dichos contenidos serán analizados no sólo por esos temas sino también por los criterios de intensión – es decir, pocos temas pero con un alto grado de profundización en ellos- y extensión –esto es múltiples temas pero retomados de manera general y/o superficial-, que se reflejan en dicho abordaje (Pasquino, 1996).
- d) *El conocimiento, la difusión, la utilización y la aplicación de los reglamentos y normas formales e informales en la gestión escolar y de aula cotidiana, asociada a la producción, reproducción, prevención, atención, sanción y eliminación de la violencia en las escuelas.* Estos aspectos permitirán llevar la mirada a los procesos relativos de la participación social (tipos, mecanismos) que se desencadenan en las escuelas y aulas a propósito del uso, aplicación, difusión y conocimiento de tales reglamentos.

e) *La creación de los reglamentos y normas escolares y de aula, formales e informales* cuyos procesos llevarán a conocer quiénes, cómo, cuándo, por qué y para qué los hacen. En particular, este aspecto recoge planteamientos clásicos del Derecho y que tienen que ver con los principios de legalidad y legitimidad que expresa todo conjunto de normas independientemente del estatus que dicho ordenamiento tiene. En términos concretos, ambos principios ayudan a responder cuestiones fundamentales: Por ejemplo, en el caso de la legalidad, en tanto concepto jurídico, da cuenta de cómo es la actuación de la autoridad que construye esas normas respecto, en primer lugar, a otras figuras de autoridad así como frente a la comunidad entre la cual esas normas se aplicarán; y, en segundo lugar, cómo es respecto al conjunto de normas pre-existentes el cual establece límites de diferente tipo para su comportamiento en torno a la construcción de normas. En el caso de la legalidad, entendido como concepto político, este principio permite responder qué tanto se respetan dichas normas y qué tanto es un referente para la actuación de los sujetos involucrados. La idea es utilizar ambos principios para emprender en el análisis de este elemento a través de un procedimiento por analogía (Laveaga, 1999).

f) *Las valoraciones de los integrantes de las comunidades respecto a los reglamentos y normas en el acontecer diario* pero sobre todo cuando está relacionado con el conflicto y la violencia escolar. De manera específica se considera este aspecto que, aunque parece a primera vista similar al principio de legitimidad señalado arriba, en realidad esta valoración permitirá acercarse a criterios cruciales como objetividad/subjetividad, imparcialidad/parcialidad, público/privado de los reglamentos de interés. Con todo, las valoraciones asumen un gran alcance en el acontecer cotidiano de las escuelas y en el propio desempeño individual académico pero también inciden en el desempeño social de los estudiantes como parte de una comunidad hacia la cual puede establecer vínculos de pertenencia e identidad. En otras palabras:

Las leyes pueden regular la estructura del sistema educativo; pero las perspectivas y experiencias estudiantiles al respecto sustancialmente influyen, inclusive, en sus resultados académicos y sociales” (Appleton, 2008: 369).

Adicionalmente, en este trabajo se analizarán cuestiones como la pertinencia, relevancia y calidad de los reglamentos y; por otra, su propia capacidad para responder tanto a la diversidad social y cultural de los estudiantes como a las permanentes y crecientes exigencias de la sociedad mexicana respecto a la educación y, específicamente, a las escuelas primarias y secundarias públicas del DF. Esta pretensión no es menor porque las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que prevalecen en los entornos inmediatos a las escuelas inciden en sus dinámicas cotidianas. Estos planteamientos exhiben la complejidad de los retos que enfrenta la educación hoy en día, ya que la atención a estas demandas implica la transformación de las





miradas y las relaciones entre la escuela y la sociedad así como entre la diversidad y la cultura (Tenti, 2008, 2012; López, 2012). Como lo ha señalado la UNESCO, la inclusión educativa:

Ha evolucionado hacia la idea que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. El énfasis es en la efectiva integración mediante la generación de ambientes inclusivos lo cual supone respetar, entender y proteger la diversidad. Los sistemas educativos, las escuelas y los docentes principalmente responden a las expectativas y necesidades de los alumnos mediante la garantía de un igual acceso efectivo a la educación y a un marco curricular unitario” (UNESCO, 2008: 11).

Adicionalmente, estos elementos que de forma puntual han sido mencionados están situados en tres dimensiones analíticas que son la normatividad interna, la gestión escolar y los actores escolares (Ver cuadro 1); a través de las cuales se busca organizar y sistematizar desde una perspectiva amplia del estudio de la violencia en las escuelas propuestas por Barak, (2003) y retomadas de modo fiel por Henry, (2000; 2009; 2012).<sup>7</sup> Respecto a la primera dimensión, la normatividad interna será contrastada con la normatividad también formal pero que tiene otro estatus jurídico y que, de diversos modos, se vincula con ella en tanto que corresponde al andamiaje jurídico mediante el cual se busca darle cumplimiento al derecho a la educación en México y regular el funcionamiento del sistema educativo. Se piensa, por ejemplo, en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (1917), la *Ley General de Educación* (SEGOB, 2013a), la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, la *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*<sup>8</sup>, los Acuerdos Secretariales, los Programas Federales y sus Reglas de Operación, la *Ley de Educación del Distrito Federal*, la *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en los Espacios Escolares del Distrito Federal*, el *Marco para la Convivencia Escolar en Escuelas de Educación Primaria y Secundaria del Distrito Federal*, entre otros.

<sup>7</sup> Gregg Barak (2003) sugiere no asumir que la violencia más relevante es la interpersonal. De hecho, lo que este autor subraya es que la interpersonal está construida a la luz de la violencia institucional y estructural. De manera tal que las tres dimensiones de la violencia interpersonal o auto-infringida, la institucional y la estructural son referentes fundamentales para entender hoy en día las múltiples y heterogéneas expresiones concretas de la violencia. Esto implica que las investigaciones sobre la violencia deben partir de su consideración con perspectiva, es decir, una aproximación que permita abarcar, dicha perspectiva multidimensional, para poder identificar y examinar los diferentes fenómenos que van desde la *no violencia* a la *violencia* o viceversa.

<sup>8</sup> Es necesario decir que durante la investigación realizada, la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* fue promulgada en diciembre del 2014 en México que por su contenido constituye y, sin duda, constituirá un referente esencial para la atención dirigida a la convivencia escolar libre de violencia desde la perspectiva del derecho a la educación.



*“Si el maestro la trae conmigo,  
pues yo la voy a agarrar contra él”*

La dimensión sobre la gestión escolar profundizará en aquellos aspectos que permiten aproximarse al conocimiento, difusión, utilización y aplicación de los reglamentos y las normas escolares y de aula, formales e informales. Aquí se asume que las escuelas son parte de un sistema y, en consecuencia, están constituidas por las normas que, en principio, son de dos tipos: las que le son externas a ellas y en las que no pueden incidir de manera directa en su construcción; las normas (propia de la normatividad interna formal o institucional) que, mediante dichos reglamentos, ellas mismas crean y que expresan, o se esperaría que lo hicieran, las formas en que las comunidades escolares traducen o *hacen propio* aquel marco jurídico externo a las realidades y necesidades de sus escuelas e integrantes. Aunado a ello habría que reconocer un tercer tipo el cual consiste en la normatividad interna informal o no institucional, que tiene un profundo alcance e impacto en la gestión del conflicto y la violencia en las escuelas. En general se trata de normas que están en constante proceso de elaboración y re-elaboración. Este tercer tipo, como se verá, muy extendido en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal y, seguramente, en muchos otros contextos y niveles educativos, propicia un aprendizaje continuo entre el estudiantado y, sin duda, entre todos los integrantes de las comunidades escolares, que los lleva a asumir que “lo normal” puede llegar a ser la incertidumbre del contenido de las normas y su consecuente aplicación ya que ellas se encuentran sujetas a cambios permanentes debido a las circunstancias, los involucrados y el suceso que detonan su uso, como adelante se verá. Si bien todos los integrantes observan y viven estos procesos y experiencias, las y los estudiantes son los destinatarios de buena parte de su contenido, son más sensibles, lo tienen más claro y, por ende, lo expresan con mayor naturalidad.

Finalmente, la dimensión de los actores escolares recuperará los procesos relativos a su participación en la creación y modificación de los reglamentos y reglas escolares y de aula, formales e informales, como las diversas valoraciones que ellos construyen al respecto. Éstas, como se sabe, son incorporadas a las dinámicas institucionales y

culturas propias de las escuelas que reflejan esos complejos procesos de producción y reproducción incesantes e intersubjetivos de percepciones, prácticas, comportamientos, identidades y representaciones en torno a la normatividad que, indiscutiblemente, se manifiestan en sus discursos y son referencias constantes en la conformación de sus propias acciones.

Como se puede advertir, esta investigación incluye dimensiones y variables de análisis que adicionalmente permiten considerar la lógica de integración. Esta categoría fue propuesta por Francois Dubet de forma individual (1994, 2005) así como en trabajos en coautoría con Danilo Martuccelli (1998), y fue concebida como un eje transversal para el análisis de reglamentos y normas. Dicha lógica comprende aquellos diversos procesos a través de los cuales los y las niñas y jóvenes, docentes y directores viven procesos de socialización que les permiten asumirse como parte de una institución que, en palabras de Dubet, tiene la función de

Instituir y socializar, es decir, posee la capacidad de promover un orden simbólico y formar un tipo de sujeto amoldado a cierto orden (Dubet, 2010a: 169).

En este caso dicha lógica comprende fenómenos de escala distinta que les permiten verse y ser vistos como integrantes de los centros escolares a los cuales “pertenecen”. Si bien comprende aquellas acciones, valoraciones y movilización de dispositivos que conducen a que estudiantes, docentes y directores se piensen a sí mismos y, a la vez, sean pensados por los otros con una identidad y un sentido de pertenencia a una institución (normas, sistemas disciplinarios, objetivos institucionales, expectativas educativas, etc.); también se incluyen aquellas expresiones de conductas que buscan oponerse, cuestionar, resistir y en pocas palabras, cambiar ese sistema al cual pertenecen. Con todo, hoy es apremiante el interés por estudiar las escuelas en la medida en que es más amplia y compartida la opinión de que esta institución está hoy en crisis y, desde la perspectiva de Dubet, este fenómeno se manifiesta también en la lógica de integración.

**Cuadro 1.**  
**Matriz de Análisis. Tres dimensiones analíticas para el estudio de la violencia en escuelas.**  
**Distrito Federal. 2014.**

Dimensiones de Análisis	Sub-dimensiones
<b>1. Normatividad interna</b>	<p>a) Normatividad y las escuelas primarias y secundarias desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes.</p> <p>b) Naturaleza de los reglamentos</p> <p>c) Contenido de los reglamentos y/o normas</p>
<b>2. Gestión escolar</b>	<p>a) Conocimiento, difusión, uso y aplicación de los reglamentos y las normas escolares y de aula, formales e informales en la gestión escolar cotidiana asociada a la producción, reproducción, prevención, atención, sanción y eliminación de la violencia en las escuelas</p>
<b>3. Actores escolares</b>	<p>a) Procesos de creación de los reglamentos y normas escolares y de aula, formales e informales</p> <p>b) Las interacciones entre los actores</p> <p>c) Valoraciones de los integrantes de las comunidades respecto a los reglamentos, reglas, escolares y de aula, formales e informales</p>

FUENTE: Elaboración propia basada en la propuesta de Barak, (2003).



## Conceptos

- Reglamentos escolares y de aula
- Reglas formales escolares y de aula
- Reglas informales escolares y de aula

- Orientación: punitiva, sancionadora, restaurativa, democrática,
- Eje organizador: individual, colectivo
- Recursos discursivos utilizados para justificar su naturaleza: autoridad, poder, responsabilidad hasta documentos normativos exteriores a la escuela (desde aquellos de status internacional, como la Convención sobre los Derechos del Niño, hasta otros nacionales (la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la *Ley General de Educación*, la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*) y locales (la *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en los Espacios Escolares del Distrito Federal*, el *Marco Normativo para la Convivencia Escolar*, etcétera.)

- Tópicos que abarca la normatividad: Disciplina, conducta, convivencia, violencia escolar, clima.
- Actores identificados como destinatarios o, bien, como a quienes se les asignan tareas específicas: Alumnos, docentes, directores, supervisores, personal Unidades de Servicios de Apoyo Educativo a la Educación Regular (USAER), padres, madres y/o tutores
- Eje organizador: derechos, responsabilidades, faltas, medidas disciplinarias

- Formas de conocimiento y difusión: verbal, escrita, ambos, etc.
- Tipo de difusión: pública, privada,
- Integrantes de las comunidades escolares responsables del conocimiento y difusión
- Destinatarios de la difusión: Alumnos, docentes, directores, supervisores, personal usaer, padres, madres y/o tutores
- Utilización de las reglas: incorporación de las reglas imperantes (formales, informales, escolares y/o de aula) en la producción, reproducción, prevención, atención y eliminación de la violencia en las escuelas
- Aplicación: criterios, formas, registro, tiempos, entre otros, de los reglamentos y reglas escolares y de aula, formales e informales en la atención y sanción de la violencia en las escuelas

- Participación en los procesos de creación de los reglamentos, reglas, escolares y de aula, formales e informales según los diferentes integrantes de las comunidades escolares: derechos, obligaciones de los responsables en estas acciones
- Mecanismos de participación que se activan como los Consejos Técnicos, Consejos Escolares de Participación Social, Sociedades de Alumnos, Asociaciones de Padres de Familia u otras vías informales o no institucionales, para emprender dichos procesos de creación

- Relaciones entre los diferentes actores de las comunidades escolares.
- Visiones y valoraciones sobre sus interacciones.

- Valoraciones predominantes en torno a los reglamentos, reglas, escolares y de aula, formales e informales por parte de los diferentes integrantes de las comunidades escolares
- Valoración de los reglamentos y reglas escolares y de aula, formales e informales para la producción, reproducción, prevención, atención y eliminación de la violencia en las escuela
- Construcción intersubjetiva de dichas valoraciones según los diferentes integrantes de las comunidades escolares



Este trabajo también pretende sugerir diversos aspectos temáticos, dimensiones, variables, y, hasta posibles indicadores para futuros estudios y evaluaciones, que pudiesen llegar a ser base tanto para la recolección y la construcción de diferentes datos empíricos como para la realización de futuros análisis. Ello, sin duda, inevitablemente se complementará con algunas recomendaciones de orden conceptual, teórico, analítico y metodológico concerniente a la investigación de la normatividad escolar, especialmente los reglamentos y normas, y su vinculación con la prevención, tratamiento y eliminación de la violencia que sucede en su interior.

Además, podrían llegar a tener en un futuro mediano, otro tipo de usos situados en campos y áreas diferentes al académico. Por ejemplo, en las propias escuelas de nivel básico podrían ser concebidos como referentes para la generación y/o reforzamiento de prácticas asociadas a la normatividad interna que contribuyan a establecer lineamientos con ciertas características para la gestión del conflicto y de la violencia. De igual modo, en el ámbito de las políticas públicas tanto en el sector gubernamental como no gubernamental, a nivel estatal y nacional podrían ser referentes para el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de políticas, programas públicos y otras estrategias de intervención.

La indagación realizada permitirá apreciar varias de las dinámicas cotidianas que son propias en la gestión y cultura escolar de las primarias y secundarias públicas del Distrito Federal. En esta versión, el análisis está basado en la información recopilada a través de numerosos grupos de enfoque tanto con las y los estudiantes de primaria y secundaria como algunos, los menos, con profesores y otras figuras del sector educativo que poseen alguna responsabilidad en la gestión educativa y escolar. (Ver tabla 1). Las sesiones de los grupos de enfoque se llevaron a cabo entre los meses de octubre y noviembre en la ciudad de México del 2013. Los y las participantes fueron in-

**Tabla 1**  
Nivel, tipo y número de grupos de enfoque seleccionados en escuelas del Distrito Federal. 2013.

Nivel	Tipo de participante	Número de Grupos de Enfoque Realizados
Primaria	Estudiantes	10
	Docentes	03
	Personal de apoyo psicológico	01
Secundaria	Estudiantes	10
	Docentes	02
	Personal de apoyo psicológico	02

FUENTE: Elaboración propia a partir de Estudio de Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal 2013 (EAEDF, 2013) presentado por el SIJ- UNAM.

vitados a colaborar de acuerdo con diversos criterios, entre los cuales resaltan los siguientes: demográficos –edad, sexo, delegación y colonia de residencia-; socioeconómicos –nivel socioeconómico- y escolares –grado de primaria o secundaria, turno, ubicación de la escuela-. Las sesiones de los grupos de enfoque, basadas en guiones elaborados por el equipo completo de la investigación colectiva, fueron conducidas por algunos de los integrantes del equipo y observadas durante su realización por los miembros restantes. Para su análisis posterior, se contó con las transcripciones y los videos de cada grupo de enfoque. Las encuestas fueron aplicadas entre mayo y junio del 2014. Los cuestionarios para estudiantes y, por otra parte, para docentes y directores se hicieron conforme los resultados de una primera etapa de análisis sustentada en los resultados y hallazgos de los grupos de enfoque, entrevistas y observaciones. Es preciso decir que a la luz de este ejercicio se decidió que en los cuestionarios se preguntase no por normas escolares sino por reglas dado que es más fácil su identificación con este nombre. En cuanto al término reglamento, éste fue utilizado así.

La información recabada que examino en este documento, fue organizada conforme a las dimensiones, categorías y variables que se presentaron arriba. Ahora bien, es importante añadir que, en virtud de que no se solicitaron reglamentos escolares y de aula, la indagación está basada fundamentalmente en las percepciones, opiniones y valoraciones de los y las estudiantes, docentes y directores participantes en los grupos de enfoque y en las encuestas; las cuales fueron organizadas e interpretadas conforme al marco analítico basado en la revisión de la literatura especializada en los temas de interés. El intercambio de preguntas, comentarios e intervenciones se dio en los grupos de enfoque en lo general, de manera muy fluida. Frente a la indagación en torno a los reglamentos y las normas, los integrantes de las comunidades escolares entrevistados y encuestados fácilmente identificaron cuáles son, en qué consisten, cómo se usan y qué resultados tienen. A todas luces se observó que son cuestiones que provocan de modo inmediato la polémica y la toma de una postura. La gran familiaridad con que se habló de los temas explorados, se reflejó en un ritmo ágil, fluido y dinámico durante las conversaciones, las cuales tuvieron una duración aproximada de 120 minutos y con una participación de 9 personas en promedio.

En los grupos de enfoque se encontró una referencia permanente en las narraciones de las y los niños y jóvenes a ciertos hechos tales como el consumo y venta de sustancias ilícitas en el ámbito escolar, se presume que podrían ser característicos de nuestros tiempos. Asimismo durante estas reuniones se hizo mención, en su gran mayoría a manera de rumor, de casos graves de acoso entre pares que culminaron en la expulsión o, en el peor de los casos, en el suicidio de algunos de los involucrados. Llama la atención que aún sin contar con información que

podiese corroborar la existencia de esas experiencias, las personas que las relataron las asumen como algo real. Esto es más preocupante puesto que esta “conducta” se vincula con una forma muy extendida entre los medios de comunicación quienes, en sus distintos tipos, construyen un discurso de *pánico moral* (Killingbeck, 2001; Henry, 2009). En este discurso en torno a la violencia en las escuelas, ésta se remite fundamentalmente al acoso entre pares y cuyas consecuencias se presumen mortales, carece de sustento, no cuenta con referencias reales y confiables (Zurita, 2015).

En efecto, los discursos expresados en el contenido de las noticias muestran, en su gran mayoría, una marcada inclinación hacia el abordaje con tintes sensacionalistas, escandalosos, amarillistas y banales que refuerzan este estereotipo, prejuicios y también la desigualdad, la exclusión, la discriminación y el racismo tanto en el espacio escolar y educativo como en el social. A ello se suma que el abordaje del tema por parte de artistas y estrellas de la televisión, el radio o los deportes así como en películas nacionales e internacionales, ha contribuido, sin duda, a visibilizar la existencia y gravedad de la violencia escolar en México; pero a la vez, paradójicamente, ha contribuido a su trivialización, su abordaje superficial e incluso a ideas falsas de este fenómeno.

Un aspecto muy preocupante es que las propuestas de la prensa tienden a respaldar ciertas iniciativas de numerosos actores gubernamentales y no gubernamentales, educativos y no educativos, locales, nacionales e internacionales de mano dura, abogando por la penalización de actos que comprende la categoría violencia escolar, que amenazan tanto el respeto y garantía de los derechos de las niñas, niños, jóvenes como el derecho a la educación de calidad establecido constitucionalmente y hacen caso omiso de la obligación también constitucional que tienen todas las autoridades en el ámbito de sus competencias de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad (artículo 1º). Las características predominantes del manejo de los medios en México acerca de la violencia escolar (parcialidad, subjetividad, imprecisión, desinformación, discriminación, entre otras) aunque comunes al tratamiento que reciben otros asuntos públicos, aquí hacen visible su interés por impulsar y sumarse a la visión de mano dura extendida en múltiples países.

## 1.4 Conclusiones

La revisión del estado del arte anuncia el incremento de investigaciones en un futuro próximo. Ello se debe a que la promulgación de leyes sobre convivencia escolar en sí misma, provoca la realización de estudios sobre sus contenidos, orientaciones, principios así como sus procesos de traducción e implementación en acciones institucionales de diferente escala que comprenden desde políticas públicas



hasta proyectos circunscritos a universos reducidos y problemáticas muy acotadas. Analizar las formas en que las leyes promulgadas en México, Argentina, Chile, Colombia, Bolivia, entre muchos otros países de nuestra región, -amén de protocolos, acuerdos y estrategias nacionales-, se están incorporando a los sistemas educativos y están transformando los sentidos, alcances y significados de la normatividad dirigida al conflicto y la violencia escolar, se vuelve una tarea apremiante. Por lo pronto, este análisis muestra que no le compete exclusivamente a los expertos en Derecho ni sólo se debe emprender desde enfoques de esta disciplina como tampoco que las leyes, normas, reglamentos deban ser examinados únicamente como aspectos del contexto en que se desenvuelven el conflicto y la violencia escolar, puesto que por sí solos son objetos legítimos de estudio en la investigación educativa (Zurita, 2013).

Por otra parte, es interesante ver que el análisis de la normatividad escolar interna está supeditada a otros temas de indagación académica aunque ahora se ha impulsado su estudio desde la línea investigativa sobre convivencia, disciplina y violencia escolar. No obstante, no puede olvidarse que también tiene estrechos lazos con las reformas educativas orientadas a la democratización de los sistemas educativos y las escuelas en tanto que se promueve la participación de integrantes de comunidades escolares que tradicionalmente han sido marginados en la toma de decisión de asuntos prioritarios, como la creación, uso y aplicación de la normatividad escolar interna.

La relevancia de las normas en la vida cotidiana de las escuelas y sus miembros es tal, como se reflexionó arriba, que su análisis proporciona información relevante, además acerca del conflicto y la violencia o de la disciplina y el control, permite conocer a los actores escolares, sus culturas y experiencias, la gestión escolar, los ambientes y climas escolares, el acceso, permanencia y logro, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación, la participación social, el derecho a la educación, entre muchos otros tópicos.

Con todo, el reto principal en nuestros días es que el derecho a la educación sea el referente esencial para la construcción de nuevas leyes o para la reformulación de leyes existentes y, en general, para cualquier tipo de normatividad dirigida a las escuelas con el fin de impulsar la convivencia libre de violencia no sólo entre niñas, niños y jóvenes sino entre todos los integrantes de las comunidades escolares (PLAN y UNICEF, 2012).



## Capítulo 2. La normatividad internacional, nacional y local

### Introducción

Los reglamentos y normas escolares están contruidos de acuerdo con las concepciones, valoraciones y expectativas distintivos de cada época y de cada sociedad (Litichever, 2008; Carrasco y López, 2012; Zurita, 2013). La situación ideal es que estos instrumentos sean consistentes y congruentes con los principios que caracterizan ordenamientos de mayor estatus jurídico. Sin embargo, como sabemos, es común encontrar cierto “desajuste entre ellos debido a que las exigencias sociales y políticas a las que responden, son más dinámicas y contingentes. Esto se deriva en que dichos instrumentos inevitablemente están a la zaga de los fenómenos que emergen en las sociedades y a los cuales ellas deben responder” (Cárdenas y Cárdenas, 2010). No puede olvidarse que, a pesar de ello, las leyes también son una expresión de la incorporación en las agendas legislativas de temas considerados relevantes en un contexto espacial y temporal determinado. Cuando esto sucede, el poder legislativo cumple con su función primordial “al impulsar leyes que propicien adecuar el ordenamiento jurídico a cada periodo de la historia” (Dávila y Caballero, 2005:9).

Desde esta perspectiva, conviene situar este capítulo que sirve primero para contextualizar los objetos principales del estudio, a saber los reglamentos y normas escolares y, segundo, para identificar cómo están incorporadas varias cuestiones asociadas al conflicto y la violencia escolar, la participación de niñas, niños y jóvenes en la construcción de normas escolares, la defensa de los derechos de estas poblaciones, entre otras. A través de este procedimiento, tendremos más elementos para comprender y explicar vacíos, contradicciones, matices, reiteraciones sobre concepciones, discursos y estrategias concretas de intervención alrededor de la violencia escolar que se hallan dentro y entre diversos instrumentos jurídicos.

Como veremos, se trata de un conjunto heterogéneo de instrumentos que han aumentado notoriamente en los últimos años y que de maneras distintas se aproximan al sistema educativo y a las escuelas, el tipo de actor o de actores involucrados, la escala donde se sitúan las acciones, los principios y discursos que le dan sentido y le proporcionan fundamentos a su contenido. Sin duda, esto tiene que ver con la naturaleza de los asuntos donde su atención proporcionada por las sociedades contemporáneas, difícilmente se circunscribe a la responsabilidad de un actor debido a la complejidad inherente que posee como un problema público. Por ejemplo, es evidente que algunos instrumentos invocan la participación de numerosos actores gubernamentales y no gubernamentales, de escala local, estatal, nacional e internacional; como aquellos que se abocan a la defensa y promoción de derechos de niñas, niños y jóvenes (la *Convención sobre los Derechos del Niño* o la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*). Otros se dirigen a ámbitos más acotados, aunque no por ello menos complejos, como es la educación, donde la instrumentación se halla bajo la responsabilidad de unos cuantos actores (la *Ley General de Educación*). Unos más se enfocan en una cuestión todavía más concreta per-







*Pido a los niños **complicados** porque siento que ellos necesitan cariño, atención y apoyo y se los puedo dar, mi **reto** es que ese alumno cambie su forma de ser, **cambie su conducta.***

teneciente a un ámbito determinado (la *Ley General del Servicio Profesional Docente* o la *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en los Espacios Escolares del Distrito Federal*).

### 2.1 La normatividad internacional

Los instrumentos de carácter internacional que se relacionan con los temas de esta investigación son varios y como sucede con otros derechos, reflejan distintas formas de aproximación a ellos. No obstante, se identifican dos vías que no son excluyentes, sino complementarias y cuyos orígenes históricos y políticos le dan sentidos singulares a sus alcances. El primero es el derecho a la educación y, el segundo, los derechos de niñas, niños y jóvenes. En cuanto al primero, cabe decir que el reconocimiento y obligatoriedad de los Estados para cumplir con el derecho a la educación, quedaron plasmados en los artículos 13 y 14 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC, 1966), creando en 1985 el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité), órgano encargado de supervisar el cumplimiento del Pacto, mediante la emisión de *Observaciones Generales*. En 1999, el Comité adoptó las *Observaciones Generales 11 y 13*, sobre los planes de acción para la enseñanza primaria y sobre el derecho a la educación, las cuales son complementarias entre sí y sirven de base para que los Estados Parte puedan llevar acciones con miras a su efectiva realización. En particular, la *Observación General número 13*, establece que la educación que imparta el Estado deberá cumplir con ciertas características: 1) *disponibilidad*, a través de la existencia de instituciones educativas, programas de estudio, docentes capacitados y con salarios competitivos a nivel nacional; 2) *accesibilidad*, mediante instituciones y programas que sean asequibles para todos sin discriminación; 3) *aceptabilidad* que se traduce en una educación de calidad, relevante, pertinente culturalmente hablando; y 4) *adaptabilidad* en la medida en que debe ser flexible y adaptarse a las condiciones cambiantes de las sociedades y comunidades así como responder a las necesidades de las y los estudiantes en entornos culturales y sociales diversos. Estos cuatro criterios constituyen la referencia esencial para la construcción de indicadores utilizados con el fin de medir los avances del derecho a la educación (Tomasevsky, 2004; 2006).

Por su parte, el 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN). La CDN representa el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incluye toda la amplia variedad de los derechos humanos, es decir, los derechos civiles y políticos, los económicos, sociales y culturales. Está compuesta por 54 artículos y en un sólo tratado están presentes “todos los asuntos pertinentes a los derechos del niño”. Consagra cuatro principios generales cuyo objetivo es ayudar a interpretar la *Convención* en su conjunto, proporcionando orientación a los programas nacionales de aplicación: no-discriminación (artículo 2); el interés superior de cada niño (artículo 3); derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (artículo 6) y el derecho a opinar libremente (artículo 12)” (Comité de los Derechos del Niño, 2006:11). La CDN se distingue por varias razones pero la más relevante es que constituye el tratado de derechos humanos de mayor ratificación mundial y en la medida en que incorpora la totalidad de estos derechos, posee una perspectiva “holística, indivisible de sus disposiciones y principios” (IIN, 2007: iv).

En la CDN se reconoce la gravedad del fenómeno universal que encierra la violencia ejercida en contra de niños, niñas y jóvenes; la cual genera terribles y, en muchos casos, irreparables consecuencias en la salud y el desarrollo físico y psicológico. El problema, como se subraya, no es exclusivo de los niños o de sus familias sino de la sociedad mundial ya que constituye un serio obstáculo para el cumplimiento de los principios y disposiciones emanadas de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. En particular, la CDN (2006) establece en su artículo 19 que la violencia en contra de los niños, niñas y adolescentes implica

(...) toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual”.

Asimismo, en su artículo 28, la Convención sustenta que en la escuela y los entornos educativos

los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención. (CDN, 2006)

Desde esta perspectiva se desprende que, aun cuando la CDN (2006) concibe la violencia escolar como un fenómeno asociado a la disciplina escolar y control escolar de las autoridades escolares hacia los estudiantes, se reconoce hoy en día la diversidad de expresiones que comprenden y ocasionan la violencia en el espacio escolar. De hecho, documentos, informes y análisis internacionales más recientes reconocen que la violencia escolar también puede ocurrir por causas diferentes a la disciplina como la discriminación o el racismo (Naciones Unidas 2006; 2007; UNESCO, 2007). Sin embargo lo que importa subrayar es que los artículos 19 y 28 de la CDN colocan la atención en la violencia hacia niños, niñas y jóvenes y en espacios escolares, reconociendo la gravedad de este fenómeno que acontece, en mayor o menor medida, en todos los países del mundo. La gravedad de este problema es incalculable puesto que la escuela es un ámbito fundamental para el desarrollo de los niños y jóvenes; y, aunque constituye un derecho de todo niño, la educación no se remite a sólo a la instrucción formal. Es, sobre todo, un medio para

...preparar [al niño] lo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la “educación” es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad” (INN, UNICEF, OACNUDH 2007, vi).

De este modo, se encuentran varios y muy importantes instrumentos normativos que no sólo han incluido a la violencia escolar como un fenómeno que afecta los derechos sociales y culturales de la población en su conjunto o como un fenómeno que amenaza directamente a los derechos de niñas, niños y jóvenes. Desde su aparición décadas atrás a la fecha, se observa que la reflexión sobre los derechos humanos ha evolucionado de modo tal que ahora se tienen discursos más sofisticados y contundentes hacia un fenómeno cuya concepción también ha experimentado cambios relevantes, argumentándose con mayor fuerza que la violencia afecta a todos pero que de manera singular posee peores efectos entre las y los que también tienen vulnerados sus derechos en otros ámbitos.

## **2.2 La normatividad nacional**

A más de una década de iniciado el siglo XXI, el debate en torno al derecho a la educación ha reiterado que la educación, además de ser un fin en sí misma, constituye un medio para la consecución de otros objetivos sustanciales y globalmente acordados (Torres, 2006). De acuerdo con ello, consistente con la doctrina sobre la integralidad e interdependencia de los derechos humanos, su garantía depende de los diferentes ámbitos que pueden propiciar el desarrollo integral y armónico de las personas en nuestras sociedades. En el caso de México, el marco legal vigente recupera varios de estos principios ya que, por ejemplo, el artículo 3° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917)* señala que:



Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Dicho artículo fue reformado en febrero de 2012 para establecer la obligatoriedad de la educación media superior y desde la reforma constitucional emprendida en junio de 2011 se dio un avance significativo ya que, entre otros aspectos, se estableció en la *Constitución* que todo tratado internacional en la materia crea obligaciones para las autoridades mexicanas, con independencia del nivel de gobierno que ocupen o de la modalidad administrativa bajo la que estén organizadas; y, además, deberán cumplirse según los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los mismos.

Por otra parte, ya en el contexto de la reforma educativa actual, la *Ley General de Educación* (LGE) también experimentó cambios para armonizarla con la *Constitución Política* y profundizar el significado atribuido al derecho a la educación. Así, estos se advierte en varios de sus artículos (2º, 3º, 7º, y 16º) pero, particularmente en su artículo 2º, la LGE establece que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres de manera que tenga sentido la solidaridad social (SEP, 2013).

Así, respecto a la evaluación del sistema educativo nacional, en la LGE se enumeran en el artículo 14, las atribuciones que tienen las autoridades educativas federales y locales de manera concurrente y en la Fracción XI Bis se señala

Participar en la realización, en forma periódica y sistemática, de exámenes de evaluación a los educandos, así como corroborar que el trato de los educadores hacia aquéllos corresponda al respeto de los derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los Tratados Internacionales ratificados por el Estado Mexicano y demás legislación aplicable a los niños y jóvenes (SEP, 2013).

Asimismo, en el artículo 30 se menciona que:

Las instituciones educativas establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, así como las Autoridades Escolares, otorgarán a las autoridades educativas y al Instituto todas las facilidades y colaboración para las evaluaciones a que esta sección se refiere. Para ello, proporcionarán oportunamente toda la información que se les requiera; tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos y demás participantes en los procesos educativos; facilitarán que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, las autoridades educativas, los evaluadores certificados y los aplicadores autorizados para tal efecto, realicen las actividades que les corresponden conforme a la normativa aplicable. P R. DOF 11-09-2013. Sin menoscabo de lo señalado en los párrafos anteriores, las instituciones a que se refiere este artículo están obligadas a

generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. Tales indicadores serán de dominio público y se difundirán por los medios disponibles (Adición constitucional realizada en el 2009).

De igual modo, en el artículo 32 se indica que

las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

En el artículo 33 se dice que para cumplir con lo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias, según la fracción XV

apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, *la prevención de la violencia escolar desde el hogar y el respeto a sus maestros*. [Subrayado personal].

Finalmente, en el artículo 42, ya con la adición impulsada por la reforma educativa actual, se establece que

En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad. Se brindarán cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación, sobre los derechos de los educandos y la obligación que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación.

Un hecho adicional que vale la pena añadir aquí, aunque su existencia ocurrió al final de la investigación, es la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA)* promulgada en diciembre del 2014. A pesar de su reciente origen, no cabe ninguna duda en aseverar que esta Ley es un parte aguas en las luchas sociales y políticas gestadas desde décadas atrás en México y en el mundo entero a favor de los derechos de estas poblaciones. Para empezar, el reconocimiento de ellos como sujetos de derechos significa un paso trascendental que implica dejar atrás la visión proteccionista de los mismos por parte del Estado mexicano. Este cambio, conviene decirlo, fue motivo de una de las principales observaciones que las Naciones Unidas permanentemente emitidas a través del Comité de Derechos del Niño y que de manera puntual se fundamenta en la *Observación General N° 13* dedicada al Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia.

Como es esperable, desde las primeras líneas de la LGDNNA, se advierte la evolución que tiene de suyo. Así, el artículo 1° establece que dicha Ley es:

de orden público, interés social y observancia general en el territorio nacional, y tiene por objeto:  
I. Reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad; en los términos que establece el artículo 1o. de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*; II. Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme a lo establecido en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forma parte [...]



Dentro de los veinte derechos específicos que esta Ley les reconoce a niñas, niños y adolescentes,<sup>9</sup> se encuentran tres que son esenciales para impulsar la convivencia escolar libre de violencia, éstos son: el derecho de acceso a una vida libre de violencia y a la integridad personal (artículos 46 al 49), el derecho a la educación (artículos 57 al 59) y el derecho a la participación (artículos 71 al 74). En cuanto al primer derecho, el artículo 46 establece que:

niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad.

Asimismo, en el artículo 48 se indica que

las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a adoptar las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes para lograr el pleno ejercicio de sus derechos y garantizar su reincorporación a la vida cotidiana.

Este derecho se encuentra estrechamente vinculado con el derecho a la educación reconocido en el artículo 57 donde se estipula que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Por su parte, el artículo 58 especifica los fines que tendrá la educación como el fomento de la participación activa de niñas, niños y jóvenes en el proceso educativo y actividades cívicas; la promoción del valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, el impulso de la cultura de la legalidad, la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos; entre otros. El artículo 59 indica las responsabilidades que tienen las autoridades competentes para emprender las acciones necesarias para propiciar las condiciones idóneas que creen un ambiente libre de violencia escolar y fomentar la convivencia armónica y el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes. Para ello, las diferentes autoridades –en el ámbito de sus respectivas competencias– y las instituciones académicas se coordinarán para el diseño de estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones; el establecimiento de mecanismos gratuitos de atención, asesoría, orientación y protección de niñas, niños y jóvenes involucrados en una situación de

acoso o violencia escolar; así como el establecimiento y la aplicación de las sanciones que correspondan a las personas, responsables de centros de asistencia social, personal docente o servidores públicos que realicen, promuevan, propicien, toleren o no denuncien actos de acoso o violencia escolar, conforme a lo dispuesto en la LGDNNA y demás disposiciones aplicables.

En cuanto al derecho a la participación se establece, en el artículo 71, que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, según sus respectivas competencias, están obligados a disponer e implementar los mecanismos que garanticen la participación permanente y activa de niñas, niños y adolescentes en las decisiones asumidas en los ámbitos familiar, escolar, social, comunitario o cualquier otro. Además NNA tienen derecho a que las diferentes instancias gubernamentales de los tres órdenes de gobierno, les informen cómo ha sido valorada y tomada en cuenta su opinión.

En los apartados correspondientes al análisis y conclusiones, dada su envergadura, se reflexionará sobre el impacto que podrá tener la LGDNNA en el conocimiento, la difusión, la utilización y la aplicación de los reglamentos y reglas formales e informales en la gestión escolar y de aula cotidiana, asociada a la producción, reproducción, prevención, atención, sanción y eliminación de la violencia en las escuelas mexicanas.

Ahora bien, a la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la LGE y la LGDNNA se les suman otros referentes normativos que se vuelcan a las escuelas y que tienen que ver estrechamente con los temas de convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. En este caso se encuentra la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (LGAMVLV), promulgada en el año 2007.<sup>10</sup> En ella de manera específica se habla de las modalidades de la violencia contra las mujeres. Ahí, la violencia laboral y la violencia docente son definidas en el capítulo 10 como aquellas que

se ejerce[n] por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad.

<sup>9</sup> Los derechos son: derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo; derecho de prioridad; derecho a la identidad; derecho a vivir en familia; derecho a la igualdad sustantiva; derecho a no ser discriminado; derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral; derecho a la protección de la salud y a la seguridad social; derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad; derecho al descanso y al esparcimiento; derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura; derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información; derecho de asociación y reunión; derecho a la intimidad; derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso; derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, y derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación.

<sup>10</sup> Esta Ley emitida en el 2007 “tiene por objeto establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, el Distrito Federal y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como los principios y modalidades para garantizar su acceso a una vida libre de violencia que favorezca su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y de no discriminación, así como para garantizar la democracia, el desarrollo integral y sustentable que fortalezca la soberanía y el régimen democrático establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”.



En el artículo 12 se define a la violencia docente como aquellas conductas que dañen la autoestima de las estudiantes con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen los y las docentes [Subrayado personal].

Asimismo, en el artículo 14 se instruye de manera puntual al Distrito Federal y a las entidades federativas para que diseñen e implementen políticas y programas que protejan los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia en los ámbitos laborales y escolares. Por último en el artículo 15 *Del y hostigamiento sexual y/o acoso contra las niñas, adolescentes y jóvenes en las escuelas* se establece que

los tres órdenes de gobierno deberán: I. Reivindicar la dignidad de las mujeres en todos los ámbitos de la vida; II. Establecer mecanismos que favorezcan su erradicación en escuelas y centros laborales privados o públicos, mediante acuerdos y convenios con instituciones escolares, empresas y sindicatos; III. Crear procedimientos administrativos claros y precisos en las escuelas y los centros laborales, para sancionar estos ilícitos e inhibir su comisión. IV. En ningún caso se hará público el nombre de la víctima para evitar algún tipo de sobre-victimización o que sea bofetada o presionada para abandonar la escuela o trabajo; VI. Proporcionar atención psicológica y legal, especializada y gratuita a quien sea víctima de hostigamiento o acoso sexual, y VII. Implementar sanciones administrativas para los superiores jerárquicos del hostigador o acosador cuando sean omisos en recibir y/o dar curso a una queja.

A pesar de que desde esos años continuaron diseñándose e implementándose numerosas acciones para prevenir la violencia hacia las mujeres, la violencia de género y la violencia escolar, lo cierto es que la LGAMVIV proporcionó bases más sólidas para incrementar las acciones, pero los resultados no han sido del todo satisfechos. Con ello se ha debilitado el aporte que desde esta Ley se pudo haber hecho en la realidad de las escuelas mexicanas para prevenir esas expresiones de violencia y, de manera singular, las que tienen que ver con la violencia docente que, a diferencia de educación media superior y superior, en educación de nivel básico, su reconocimiento ha sido mucho menor (Zurita, 2013).

### 2.3 La legislación en torno a la seguridad, el acoso, la violencia y la convivencia escolar en México

Entre 2004 y 2015 fueron promulgadas casi una treintena de leyes en México en materia de seguridad, acoso, violencia y convivencia escolar. Éstas son: la *Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Chihuahua*, la *Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Tamaulipas*, la *Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora*, la *Ley De Seguridad Escolar Para el Estado de Baja California Sur*, la *Ley de Seguridad Integral para el Estado de Nayarit*, la *Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Coahuila de Zaragoza*, la *Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla*, la *Ley contra el Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*, la *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar en el Distrito Federal*, la *Ley para la Prevención, Combate y Erradicación de la Violencia en el Entorno Escolar del Estado de Yucatán*, la *Ley de Seguridad Escolar del Estado de Baja California*, la *Ley para la Atención de la Violencia Escolar en Michoacán*, la *Ley de Prevención Escolar del Estado y Municipios en San Luis Potosí*, la *Ley para la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios*, la *Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León*, la *Ley para la Prevención, Protección, Atención y Erradicación de la Violencia Escolar en Hidalgo*, la *Ley Para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia entre Estudiantes del Estado de Quintana Roo*, la *Ley número 1256 para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del estado de Guerrero*, la *Ley para la Prevención y Tratamiento del Acoso Escolar en las Instituciones Educativas del Estado de Oaxaca*, la *Ley para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia Escolar en el Estado de Aguascalientes*, la *Ley para la Prevención y el Tratamiento de la Violencia en Planteles Escolares y su Entorno Social en el Estado de Tabasco*, la *Ley para la Prevención de la Violencia en el Entorno Escolar en el Estado de Tamaulipas*, la *Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Campeche*, la *Ley de Seguridad Integral Escolar para Colima*, la *Ley Estatal para la Convivencia y Seguridad de la Comunidad Escolar de Morelos*, la *Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso Escolar en Zacatecas*, la *Ley para Prevenir y Erradicar el Acoso Escolar en el Estado de Baja California*, la *Ley para la Convivencia Escolar en el Estado de Querétaro* y, por último, la *Ley para Prevenir y Combatir la Violencia Escolar en el Estado de Tlaxcala*.



*Hay niños que se sienten abandonados que están a merced de lo que les ofrece la televisión, el internet.*

Además de estas leyes promulgadas, hay adiciones y reformas en las Leyes Estatales de Educación en Chiapas, Jalisco, Sinaloa, Querétaro para prevenir, atender y erradicar la violencia y/o acoso escolar. Asimismo se cuenta con varias iniciativas de Ley sobre estas materias o de reforma de las leyes educativas así como propuestas de adiciones, reformas y derogaciones en leyes correspondientes a otras áreas (salud, por ejemplo) en los Congresos Locales de Oaxaca, Tlaxcala, Querétaro, entre otras entidades.

Frente a esta “ola” de leyes sobre seguridad, acoso, violencia y convivencia escolar, la promulgación de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* provocará cambios muy importantes. En el año 2015, debe comenzar un proceso de armonización tanto con varias leyes generales que están relacionadas con ella, entre las cuales se encuentra la *Ley General de Educación*; como con leyes locales ya existentes como las que se derivaron en las entidades federativas de la *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* que tendrán que revisar y en su caso modificarse o derogarse para ser sustituidas por nuevas leyes de los derechos de estas poblaciones. Ello provocará efectos importantes en la legislación que hoy existe en nuestro país sobre los temas principales de esta investigación ya que impactan de forma directa e indirecta los derechos de la niñez y la adolescencia. Se trata como lo ha dicho UNICEF a propósito de la armonización legislativa en nuestro país, un proceso que tendrá que ser impulsado por los estados y el Distrito Federal y que abarca otras adecuaciones normativas sobre códigos civiles, códigos penas, códigos de procedimientos, leyes de asistencia social, de salud, de educación, de justicia especializada para jóvenes entre otras. Con ello será posible establecer mecanismos, reglas, recursos normativos e institucionales sustentados en la garantía de los derechos de niñas, niños y jóvenes.

La tarea que se avecina no es menor porque se trata de desmontar visiones arraigadas sobre la violencia escolar que en mayor o menor medida son elementos que vulneraban ya los derechos de las y los estudiantes de educación básica y que habían comenzado a “aterrizar” en las escuelas de algunas entidades, como Aguascalientes o Guanajuato, convirtiéndose en referentes obligados para la gestión del conflicto y la violencia escolar. Conviene subrayar que las leyes aprobadas en casi la totalidad de las entidades de México, tienen otras debilidades que acrecientan los riesgos para la prevención y eliminación de la violencia escolar, pues de entrada, reflejan la antigua

pretensión de influir en las escuelas mediante medidas legislativas; cuando, en realidad, las leyes guardan una relación complicada con la realidad escolar cotidiana. Entre disposiciones que legislan cambios ya logrados y las que fijan un deber ser inalcanzable encontramos toda la gama de resultados, desde los que instauran nuevos organismos y servicios, hasta los que tienen efectos perversos o simplemente permanecen como letra muerta (Rockwell, 2013: 77).

Veamos a continuación otros rasgos, limitaciones y alcances de estas legislaciones en el sistema educativo y las escuelas primarias y secundarias públicas de México. En términos de su contenido, habría que decir que la mayoría de estas Leyes se abocan a ciertos tipos de violencia escolar, especialmente al acoso entre las y los estudiantes de educación básica. Al-



gunas cuantas hacen referencia a la violencia y acoso que puede existir entre los diferentes integrantes de las comunidades escolares, pero a pesar de que hay formas de violencia extendidas que ejercen grupos de estudiantes –e incluso algunos de los padres de familia– hacia las y los docentes sobre todo en las escuelas secundarias (Gómez, 2014), las Leyes, los especialistas y la opinión pública le han otorgado una atención mínima. Como se puede imaginar ésta no sólo es fuente sino una razón indiscutible para que las y los docentes y directores tengan no sólo malestar sino estrés, depresión, crisis existencial y profesional, según lo analiza Antonio Gómez (2014). Desde luego, ninguna ley retoma de forma explícita el concepto de “violencia docente” que proporciona la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.

Las 28 leyes existentes además de ignorar fenómenos como los que señalé arriba, les asignan diversas responsabilidades a los directores y docentes relativas a la prevención, atención, identificación, canalización, seguimiento e investigación de incidentes de violencia escolar que deben reportar a diversas autoridades inmediatas. Algunas de estas tareas consisten en acciones muy puntuales como la aplicación de encuestas y sistematización de datos tal como lo indica, por ejemplo, la Ley en Veracruz, la de Guanajuato, la de Nuevo León, etc. En otras leyes, como la de Puebla, la información será utilizada para evaluar la gestión de las escuelas sobre a la violencia y, de acuerdo con sus resultados, se asignará un *Certificado de Calidad de Convivencia Escolar*, para premiar a aquellas que demuestren esfuerzos y resultados importantes.

Sobre el reporte periódico de información sobre violencia, es preciso agregar que desde el 2009, la *Ley General de Educación* estableció en su artículo 30 que

las instituciones a que se refiere este artículo están obligadas a generar indicadores sobre su avance en la aplicación de métodos para prevenir y eliminar cualquier forma de discriminación y de violencia, con la finalidad de que sean sujetas a evaluación sobre la materia. Tales indicadores serán de dominio público y se difundirán por los medios disponibles (LGE, 2014).

Sin embargo, como se sabe, es poca la información y prácticamente inexistentes los indicadores proporcionados por parte de las escuela al respecto desde que se incorporó esa encomienda constitucional. En buena medida, ello se debe a que, tal como se conoce ampliamente en el campo de la investigación sobre convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, aquí se enfrenta un enorme desafío que conduce de nueva cuenta a la concepción sobre violencia y su traducción en hechos concretos, observables y medibles que ni siquiera se ha alcanzado el consenso en los ámbitos con mayor desarrollo conceptual, teórico, analítico y metodológico que llevan años estudiando estos temas. Así, a menos que se trate de reportar cuestiones como cursos de capacitación tomados por los miembros de las escuelas, por ejemplo, los directores y los docentes no disponen de recursos necesarios para cumplir con la Constitución Política como tampoco lo han hecho las autoridades educativas del más alto nivel dado que no cuentan con lineamientos claros, precisos, oportunos y relevantes con los cuales se oriente el trabajo de dichas autoridades escolares.

Por otra parte, a estas tareas que estatalmente les han asignado a las y los docentes, habrá que considerar los derechos y obligaciones asociadas a la prevención de la violencia –como la capacitación periódica que deben recibir al respecto– que estas leyes específicas establecen y que, además, la reforma educativa les ha otorgado según el artículo 42 de dicha *Ley General de Educación*, comentado en el apartado anterior.

Debo añadir, que con el afán de pretender garantizar la seguridad y convivencia libre de violencia, estas leyes se vuelcan hacia a un ámbito complejo: la escuela. La escuela está constituida por elementos de distinta naturaleza, objetivos y recursos que, en su totalidad, son ingredientes cruciales para desarrollar y concluir satisfactoriamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que ahí suceden todos los días. No se puede entender el alcance y





magnitud de las leyes en la gestión escolar si no se recuerda que las escuelas están conformadas por diversos aspectos como el espacio en que se ubican; la infraestructura, el edificio y los recursos materiales con los que cuentan, los estudiantes, docentes, directores y padres de familia que a ellas acuden diariamente en un horario establecido durante un ciclo escolar. Las escuelas también están compuestas por los reglamentos y normas, las políticas y los programas que hacia ellas se dirigen, los planes y programas de estudio que estructuran la enseñanza, el currículo que orienta el aprendizaje como por las modalidades de gestión escolar. Las escuelas tienen dinámicas institucionales y culturas propias que reflejan esos complejos procesos de (re)producción incesante de percepciones, prácticas, comportamientos, identidades, disposiciones, valores y representaciones que se manifiestan en discursos y acciones concretas (Sandoval, 2000; Reyes, 2011, 2014; Zurita, 2012, 2013; Saucedo et. al. 2013).

Desde una visión general, se puede decir que estas Leyes tienen, indiscutiblemente, algunos rasgos positivos como la visibilidad que le otorgan y, en consecuencia, propagan hacia los fenómenos concernientes a la seguridad, acoso, violencia y convivencia escolar en los ámbitos legislativo, político y social, entre otros (Zurita, 2012, 2013). No obstante, también ejemplifican el desconocimiento de los fenómenos sobre los que se legisla, del ámbito escolar y del sistema educativo donde estos ocurren, de los productos de la investigación actual realizada en México y, especialmente, en torno a las escuelas mexicanas sobre estos asuntos. Adicionalmente muestran la falta de sintonía en el marco jurídico que regula al sistema educativo y el que establece los principios sobre la protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes; poseen una imprecisión conceptual básica sobre las nociones principales tales como acoso entre pares o *bullying* y otras formas de violencia; se abocan a ciertas manifestaciones de la violencia, de escuelas, de niveles, modalidades y tipos de sostenimiento; tienen poca difusión y conocimiento de la legislación existente no sólo entre la sociedad mexicana, los expertos y los medios de comunicación sino entre las propias autoridades educativas y las comunidades escolares de los diferentes estados de nuestra República; exhiben una reflexión mínima de los fenómenos en un contexto más amplio pero indispensable como es la reforma educativa en curso; etcétera.

Aunado a ello, otra de las principales limitaciones de los esfuerzos legislativos volcados hacia las escuelas es que estos instrumentos parten de

la expectativa de lograr cambios totales a corto plazo, en lugar de consolidar cambios paulatinos –por ejemplo, digitalizar las escuelas con compras masivas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a expensas de fortalecer la lectura–; se cree “en la posibilidad de ‘una ruptura más o menos completa...’ [y] en la sustitución más o menos inmediata de las prácticas y de la realidad existentes por las que proponen”. Concluye que las reformas que pretenden reinventar la escuela sin tomar en cuenta la historia educativa nacional corren el riesgo de perder el patrimonio pedagógico acumulado y ganar poco a cambio (Rockwell, 2013: 78 y 79).

Para concluir este apartado, se puede agregar que si pensamos en el caso particular de México, la promulgación de alrededor de treinta leyes dirigidas a la seguridad escolar, a la prevención y eliminación del acoso y la violencia escolar o, bien, a la promoción de la convivencia libre de violencia representa un paso a partir de las luchas sociales y políticas a favor del respeto y garantía de los derechos humanos, especialmente de niñas, niños y jóvenes. Según organismos regionales como el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011) o la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2013), constituye una victoria histórica. No obstante, esta victoria se evapora cuando se lee el contenido de las leyes y se observan posturas que, aunque han impulsado los gobiernos y varios actores relevantes, en sí mismas provocan cuestionamientos pues como lo señaló el propio Instituto Interamericano de Derechos Humanos:

No se trata de que el sistema educativo se plantee como objetivo ‘combatir la violencia’ per se (función propia de las fuerzas policiales y el sistema judicial) sino que se plantee construir y sostener las condiciones que aseguren la buena convivencia y seguridad en los centros y comunidades educativas (2011: 37).

Así, la utilización de eufemismos y sustitución de términos negativos por otros políticamente correctos además de restarle coherencia, consistencia y pertinencia a las leyes, les agrega confusión y se confirma la superficialidad con que se abordan y toman decisiones. Es preocupante que la elaboración de leyes no partió de la organización previa de consultas, diálogos y debates públicos, participativos y democráticos entre diversos actores. De hecho, en varios casos, ni siquiera las autoridades educativas ni los expertos tampoco los representantes de las organizaciones gremiales fueron tomados en cuenta; lo cual provocó tener leyes que están al margen de otras acciones institucionales de diferente escala que incluyen desde programas públicos y proyectos locales hasta transformaciones de primer orden emprendidas más allá del sector educativo como la reforma constitucional en materia de derechos humanos del 2011 o dentro del propio ámbito educativo como la reforma educativa emprendida por el gobierno federal en el 2012.

Por otra parte, así como las políticas educativas implican una construcción social de la noción violencia escolar y de las maneras en que ésta se debe abordar, enfrentar, prevenir y erradicar, según algunos de los principales expertos mundiales (por ejemplo, Eric Debarbieux), las leyes sobre seguridad, acoso, violencia y convivencia escolar también construyen realidades con referentes que no son explícitos, con discursos contradictorios sobre las causas y efectos múltiples de la violencia y sin sustento en datos e investigaciones confiables no sólo porque no las conocen sino porque hasta ahora, en México no hay información objetiva, sistemática, confiable y veraz que permita saber cómo está la violencia escolar y no sólo el acoso entre pares, cómo ha evolucionado en los últimos años y cómo es en diversos contextos geográficos, escolares, niveles educativos, tipos de sostenimiento, modalidades educativas, etc. Basta recordar que las encuestas, estudios e informes que han sido elaborados en los últimos años (por ejemplo, *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007, 2009 y 2013); *la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior* (2008, 2013), a cargo de la Subsecretaría de Educación Media Superior, SEP; el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (2009), realizado por la SEP-UNICEF; el *Estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeros y compañeras en educación básica* (2009), emprendido por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal y la Universidad Intercontinental; entre otras) han tenido tales características conceptuales, metodológicas y técnicas que impiden responder con precisión estas cuestiones.

Siguiendo una tendencia vigente en nuestro país en los ámbitos gubernamentales, académicos e institucionales, las leyes parecen partir del supuesto de que el aumento de la violencia se debe a que las escuelas carecen de normas o que las normas existentes no contribuyen a prevenirla y erradicarla. Por eso para ellos es entendible que en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y en los Congresos Locales de las entidades federativas haya prosperado la convicción acerca de la necesidad de contar con leyes específicas mediante las cuales se “asegurase” la atención a la violencia escolar con la colaboración entre actores de diferente escala y con responsabilidades diferentes en la educación, el sistema educativo y las escuelas. Sin embargo, como lo saben quienes han investigado temas asociados a la disciplina y gestión escolar desde décadas atrás, (Sandoval, 2000; Furlan, 2003, 2004, 2005; Saucedo, 2004, 2007, 2008; Saucedo y Mejía, 2013), las escuelas cuentan con una sobre-regulación y, en particular hay un amplio conjunto de normas, no necesariamente formales ni escritas, destinadas en su gran mayoría a cuestiones vinculadas con la vestimenta, higiene, apariencia, control y orden escolar, cuya



utilidad no sólo es reducida sino hasta contradictoria para la prevención y eliminación de la violencia (Litichever *et. al.*, 2008; Carrasco, *et. al.*, 2012).

Finalmente, a diferencia de otras leyes en esta materia también promulgadas recientemente en países de América Latina como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia (Carrasco *et. al.*, 2012; PLAN y UNICEF, 2012; Friedman, 2013, Magendzo *et. al.*, 2013; Zurita, 2015a, 2015b), la promulgación de estas leyes no son ni el inicio ni la finalización de procesos de formulación de políticas públicas. En consecuencia, la situación es más compleja ya que su origen parece no haber sido una respuesta a los compromisos del Estado mexicano derivados de su adhesión a la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Por lo pronto, es preocupante la existencia de alrededor de 30 leyes que contradicen principios básicos de la reforma constitucional impulsada en materia de derechos humanos en el 2011 donde según su artículo 2

todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Estas leyes tampoco están armonizadas con el derecho a la educación de calidad y con equidad reconocido tanto en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* como en la *Ley General de Educación* promulgado en el marco de la reforma educativa del 2013, menos aún con la reciente *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* de fines del 2014.

## **2.4 La normatividad local**

En cuanto a la normatividad local, vale la pena concentrarse en la *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en los Espacios Escolares del Distrito Federal*, promulgada en 2012 la cual tiene por objeto especialmente al maltrato escolar existente en los niveles básicos y medio superior en el Distrito Federal. Para ello, se reclama el diseño e implementación de políticas públicas que ayuden a reconocer, atender, erradicar y prevenir la violencia en el entorno escolar (artículo 1). En esta Ley es muy visible la amplia argumentación que acompaña su creación y que hace referencia a las perspectivas de cultura de paz, enfoque de género y de derechos humanos de la infancia y juventud. La Ley establece como principios rectores de toda acción emprendida a futuro por las autoridades y que esté encaminada a la planeación, la creación, ejecución, seguimiento y evaluación:

el interés superior a la infancia; el respeto a la dignidad humana; la prevención de la violencia; la no discriminación; la cultura de paz; la perspectiva de género; la resolución no violenta de conflictos; la cohesión comunitaria; la interdependencia; la integralidad; la coordinación interinstitucional; el pluriculturalismo y reconocimiento de la diversidad; la resiliencia y el enfoque de derechos humanos” (artículo 3).

Adicionalmente, otro rasgo notorio de esta Ley reside en las definiciones que contiene respecto a las personas que cometen y reciben (directa o indirectamente) algún tipo de violencia o de maltrato en el espacio escolar (artículo 2) así como los derechos que tienen tanto las personas receptoras de cualquier tipo y modalidad de violencia (artículo 4) como de aquellas que son generadoras de la violencia (artículo 5). Es decir, aquí no se habla de víctimas ni de agresores o autores; lo cual ha sido ampliamente criticado no sólo porque asume un papel pasivo y estático de los individuos involucrados sino también porque profundiza los estigmas y estereotipos en torno a la violencia en las escuelas.

En este contexto una diferencia más es la incorporación explícita de una de las cuestiones que suscitan mayor debate y que tiene que ver con la reparación moral y, en su caso, con la indemnización o pago por los daños y perjuicios ocasionados, que puede reclamar la persona que haya sido receptora de algún tipo y modalidad de violencia.<sup>11</sup>

Una figura que esta Ley crea y, que podría ser equiparable a los Consejos Municipales de Seguridad Escolar establecidos en la *Ley de Seguridad Integral Escolar para el Estado Libre y Soberano de Puebla* (2011) o, incluso a los Consejos Delegacionales de Participación Social según fueron establecidos en el artículo 14 del *Acuerdo Secretarial 280* (Gobierno de México, SEP, 2000) y que nunca se han instalado en el Distrito Federal, son los Consejos Delegacionales para la Prevención y Atención de la Violencia en el Entorno Escolar, aunque no se les asigna tareas específicas. En donde también se advierten elementos relevantes en esta Ley es en la constitución de la Red Interinstitucional sobre Convivencia en el Entorno Escolar, la cual en el artículo 22 se concibe como:

un órgano especializado de consulta, análisis, asesoría y evaluación de los planes, programas y acciones que en materia de conocimiento, atención y prevención de la violencia en el entorno escolar y de maltrato escolar realice el gobierno del Distrito Federal para promover espacios educativos libres de violencia.

Otro elemento también novedoso es que esta Ley prevé la creación del Observatorio sobre Convivencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal (artículos 26-27), el cual se concibe como:

un órgano plural especializado, multidisciplinario en temas de convivencia entre escolares, al que le corresponde realizar diagnósticos en materia de violencia en el entorno escolar y de maltrato escolar, elaborar estadísticas, indicadores e informes que formulen propuestas y recomendaciones de actuación, que contribuyan a mejorar la eficacia de las acciones encaminadas a prevenir, atender y erradicar el fenómeno objeto de la presente Ley” (artículo 26).

Tanto la Red Interinstitucional sobre Convivencia en el Entorno Escolar como el Observatorio representan los pilares fundamentales del *Programa General para la Prevención y Atención de la Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal*, previsto en los artículos 30 – 31.<sup>12</sup> Para atender de manera efectiva el maltrato entre escolares, esta Ley establece la creación de un Modelo Único de Atención Integral (artículos 39-42), cuya elaboración estará a cargo de la Secretaría de Educación y será sometido a la aprobación de la Red. La intención es que el Modelo Único

garantice las intervenciones que en cada ámbito del maltrato que correspondan, con base en una unidad conceptual y un conjunto de lineamientos de coordinación que impidan la fragmentación de la acción de las dependencias y entidades y la revictimización que sufren las personas receptoras de violencia o de maltrato escolar al acudir a servicios de atención sin coordinación

Para ello, la Ley prevé que el Modelo posea diversas etapas –como la identificación del problema, la determinación de prioridades, la orientación y canalización, el acompañamiento, el seguimiento y la intervención educativa– que, basándose en una coordinación interinstitucional a través de la Red, logren otorgar ordenada e integralmente la atención social, psicológica, jurídica y médica a cargo de las diferentes instancias gubernamentales involucradas.

Esta Ley como las otras veintiséis existentes en materia de seguridad acoso, violencia y convivencia promulgadas en los últimos años en casi la totalidad de las entidades del país (Zurita, 2013c; 2015a; 2015b), estipulan la necesidad de contar con reglamentos en los cuales se definen la violencia en las escuelas, sus manifestaciones, los derechos y obligaciones de sus integrantes así como las sanciones que se adjudicarán a quienes presenten alguna falta. En general se consideran la incorporación explícita de los derechos de los estudiantes, mientras que otras hacen indicaciones puntuales acerca de las sanciones que recibirán los diferentes integrantes de las comunidades escolares que cometan alguna falta, en especial cuando se trata de los estudiantes– y que van desde la amonesta-

<sup>11</sup> Es importante tomar en consideración que los padres de familia o tutores, en primer lugar, tienen la obligación de vigilar y estar al tanto de las acciones de sus hijos menores de edad. Existe en el *Código Civil del Distrito Federal*, por ejemplo, la disposición expresa para responsabilizar a los padres o tutores de los actos cometidos por los menores a su cargo. También existe la responsabilidad civil de los directores de escuelas. A nivel mundial, a pesar de las políticas, programas y leyes sobre violencia escolar, todavía son pocos los casos en que se logra algún tipo de remuneración económica por los daños y perjuicios ocasionados por haber experimentado algún tipo de violencia escolar. En este contexto se entenderá la relevancia del primer dictamen a favor de la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitido el 15 de mayo del 2015 de una demanda de indemnización económica de más de 500 mil pesos presentada por la familia de un niño que fue víctima de acoso escolar en el Instituto Universitario Verdad y Ciencia, de Metepec, Estado de México.

<sup>12</sup> Este Observatorio viene a sumarse a una lista de Observatorios en el país cuyo número se ha incrementado notoriamente en los últimos años y que en general algunos han sido creados por organizaciones de la sociedad civil, por instituciones de educación, por agencias gubernamentales o, bien, en coalición entre dos o más actores. Entre ellos se hallan el Observatorio Ciudadano contra la Violencia hacia las Mujeres, el Observatorio Zona Libre de Violencia Escolar en Instituciones de Educación Superior, el Observatorio de Violencia Social, Género y Juventud, el Observatorio de Violencia en Educación Media Superior, el Observatorio de la Convivencia Escolar de Querétaro, por mencionar algunos.



ción privada, el tratamiento, la suspensión hasta la transferencia a otra escuela. Aspectos que, como vimos, desde la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* vulneran los derechos de estos grupos poblacionales, empezando con el acceso al servicio educativo, según lo establece el derecho a la educación.

## 2.5 La normatividad dentro del sistema educativo

Aquí conviene tomar en cuenta otros instrumentos de un status normativo diferente que el sistema educativo ha creado y que son referentes esenciales para la operación de las escuelas primarias y secundarias en el Distrito Federal como en el país entero dado que su autor es la Secretaría de Educación Pública. Por ejemplo, se considera el *Acuerdo Secretarial 384* que establece el *Plan y Programas de Estudios para la Educación Secundaria*, así como un par de Acuerdos Secretariales más antiguos: el 97 y el 98 publicados en el *Diario Oficial de la Federación*, que establecen la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación secundaria técnica y general, respectivamente.

Al considerar la formación de valores se indica que los profesores, el personal de apoyo y las autoridades de la escuela verifiquen si los centros escolares cuentan con un reglamento, y en caso de existencia, que sean revisados los contenidos; sin embargo, no refiere a la construcción de reglamentos en los casos donde no existen. En este mismo documento, en el apartado de los contenidos que estructuran el programa de la asignatura en Español en primer grado, se propone como práctica “Explorar, leer y participar en la elaboración de reglamentos de la comunidad escolar” (DOF, 2006: 26). Un problema al respecto es que esto solo se lleva a cabo con los estudiantes de primer grado, lo que limita la participación de los demás actores.

En cada uno de los Acuerdos, con todo, se encuentra un apartado específico referente a la disciplina escolar y las posibles sanciones que un o una estudiante puede recibir. No obstante carece de indicaciones precisas respecto a la creación de los reglamentos escolares y de aula. De hecho, únicamente en las escuelas técnicas se llega a establecer la figura de consejo consultivo escolar, el cual se encuentra facultado para intervenir en la normatividad disciplinar a partir de los problemas que el director de la escuela considere pertinentes.

Por último, en este trabajo se retoma como un referente esencial el *Marco para la Convivencia Escolar para*

*las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal Derechos, Deberes y Disciplina Escolar*, emitido por la Administración Federal de los Servicios Educativos del Distrito Federal en el 2011, según consta en el *Documento de Divulgación* del Oficio Circular No. 642/2011.<sup>13</sup> De acuerdo con esta dependencia, este Marco es

un documento que guiará la vida en las escuelas y que integra la normatividad vigente en cuanto al funcionamiento y organización de las escuelas en materia de disciplina escolar (Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98), con las orientaciones más recientes sobre Derechos del Niño (Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, Ley para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes), así como con las tendencias actuales en materia de Convivencia Escolar (SEP-AFSEDF, 2011)<sup>14</sup>

El *Marco para la Convivencia Escolar para las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal. Derechos, Deberes y Disciplina Escolar* fue creado para preescolar, primaria y secundaria con el fin de favorecer la existencia de espacios escolares de convivencia fundamentos en el respeto mutuo entre los diferentes integrantes de las comunidades educativas de modo tal que se cuente con ambientes pacíficos, seguros y ordenados en los cuales sea posible el aprendizaje efectivo, la convivencia armoniosa y la formación de ciudadanos responsables. Según los lineamientos de este *Marco*, los destinatarios son

alumnas y alumnos, para que conozcan tanto sus derechos como las necesidades de colaboración para la convivencia en la escuela, y se comprometan a respetarlos; para que sepan cual es el comportamiento que se espera de cada uno y estén al tanto de los compromisos y responsabilidades que adquieren; directivos y docentes, para que cuenten con guías claras para educar en pro de la convivencia pacífica, en la tolerancia y el respeto a la diversidad, así como para intervenir, orientar y ayudar a las y los alumnos en su proceso formativo; madres, padres o tutores, para que se involucren activamente en la educación de sus hijas e hijos y los apoyen en su desarrollo (SEP-AFSEDF, 2011).

Vale la pena señalar que el *Marco para la Convivencia Escolar* fue elaborado en función de los tres subniveles de la educación básica en el Distrito Federal, como en el resto del país, a saber: preescolar, primaria y secundaria. No resulta menor decir que para los fines de este docu-

<sup>13</sup> Conviene decir que también existen otros documentos muy cercanos a este Marco en otras entidades del país. Tal es el caso del *Manual para la Convivencia Escolar en Educación Básica de Puebla* y los *Lineamientos Generales para la Convivencia Escolar en las Escuelas Públicas y Particulares del Estado de Nuevo León*.

<sup>14</sup> Para mayor información del Marco para escuelas primarias, véase: <http://basica.sep.gob.mx/dgdej/cva/sitio/pdf/MarcoConvivenciaPrimaria.pdf>  
Para las escuelas secundarias véase: [http://www2.sep.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion\\_secundaria.pdf](http://www2.sep.gob.mx/convivencia/escuela/archivos/divulgacion_secundaria.pdf) Sitios consultados el 11 de mayo de 2015



mento el análisis se concentra en la primaria y secundaria. Por ahora, es importante destacar que este Marco es un referente innovador para la gestión escolar en nuestro país ya que, tomando en cuenta los referentes internacionales, nacionales y locales existentes en la materia, establece de manera puntual los derechos y deberes de las y los estudiantes, las faltas y medidas disciplinarias así como los compromisos que los estudiantes, sus padres, madres y/o tutores establecen al respecto. (Ver cuadros 2 y 3). En cuanto a las conductas inadecuadas y las respectivas medidas disciplinarias que están consideradas en este Marco, conviene decir ahora que se hallan organizadas de menor a mayor nivel de gravedad.

La relativa reciente creación de este Marco explica por qué todavía no está ampliamente presente y, sobre todo, totalmente incorporado en la gestión que las escuelas y sus autoridades realizan frente a problemas, conflictos ya sea de indisciplina o de violencia. No obstante, es importante considerarlo porque representa una propuesta completa y concreta de atención por parte del sistema educativo, vía sus autoridades escolares y otras instancias educativas y no educativas que ahí se definen las faltas que, según indican los derechos y deberes de las y los educandos de educación de nivel básico, podrían ser sancionadas.

El Distrito Federal no es el único lugar donde existe un Marco de esta naturaleza, dado que su promotor es la Secretaría de Educación Pública, pues también hay en otras entidades (como Puebla, Nuevo León, entre otros); pero lo interesante es que aunque prácticamente estos documentos parten de los mismos principios para su estructuración (mención de los derechos y deberes, enumeración de faltas y las respectivas medidas disciplinarias, cartas compromiso para las y los estudiantes, los padres, madres o tutores e, incluso, la propia escuela), esto no es así. Sin embargo, el análisis de los puntos comunes y diferentes, requeriría un estudio diferente al que aquí se presenta.

No obstante, lo que merece ser destacado es que en torno a los temas centrales vinculados con el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas que me interesan, en el Marco para la Convivencia Escolar en el Distrito Federal predomina una orientación punitiva y sancionadora, al asumir que son las y los estu-

diantes quienes de manera individual propician y cometen esas faltas. Con ello, se acentúa la idea de que la violencia es un fenómeno que ocurre solo en la dimensión interpersonal y en relaciones cara a cara. Habría que decir mucho más sobre su contenido y, sin duda, sobre su creación, pero estas líneas tienen otro propósito el cual se resume en considerar a dicho Marco como un referente sustancial para la construcción, difusión, uso y aplicación de los reglamentos y normas escolares aunque, por el año en que se publicó y en el que se hizo el trabajo de campo de esta investigación, veremos en el cuarto capítulo que no se advirtió que fuese un instrumento presente en la gestión cotidiana de las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal dirigida a la prevención, atención y eliminación de la violencia.

De acuerdo con las indicaciones establecidas en el Marco para la Convivencia Escolar, el papel de los padres, madres y/o tutores de niñas, niños y jóvenes así como estos, es pasivo y, en el mejor de los casos, se les otorga el derecho a estar informados. El carácter pasivo se complementa con la asignación de tareas, responsabilidades que deben cumplir una vez que firman al inicio de cada ciclo escolar una carta compromiso donde no sólo se dan por enterados del contenido, objetivos, medidas y sanciones del Marco sino también asumen sus obligaciones que en dicho documento se les asigna.

Con todo, resulta muy revelador que la atención de la convivencia escolar ha estado depositada desde hace años en el Programa Escuela Segura. En concordancia con ello no sorprende que en el propio Marco para la Convivencia Escolar como el del Distrito Federal, haga referencia al final dirigirse a las autoridades de dicho programa para tomar decisiones en casos que se consideren relevantes.

Por último, llama la atención y preocupa que la construcción de los Marcos para la Convivencia Escolar institucionalmente esté alojada en los lineamientos del Programa Escuela Segura, el cual por cierto, después de haber estado en un plano secundario al inicio de la administración federal encabezada por Enrique Peña Nieto, vuelve a tomar cierta notoriedad en el 2015 en las acciones interinstitucionales emprendidas para combatir la violencia bajo la coordinación de la Secretaría de Gobernación y la Secretaría de Educación.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Para ello fue instalado el 17 de mayo del 2015, un Grupo de Trabajo para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar, el cual será encabezado por ambas secretarías, que contempla el diseño e implementación de una política nacional para una escuela libre de acoso escolar y actuará en el marco del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia.



**Cuadro 2.**  
Faltas y medidas implementadas en las escuelas de educación primaria, de acuerdo con el Marco para la convivencia escolar. Distrito Federal, 2011.

Faltas		Medidas
En apego a lo dispuesto en el Acuerdo número 96 emitido por la Secretaría de Educación Pública		
<b>Nivel 1</b>		
PRM01	Llegar tarde a la escuela 8.* (*Bajo ninguna circunstancia se impedirá el acceso a los alumnos que lleguen tarde al plantel, Artículo 25 Lineamientos GeneOrales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal)	A. Exhorto verbal por parte del maestro. B. Diálogo entre el alumno y maestros o director. C. Compromiso por escrito del alumno, informando a los padres de familia. D. Trabajo académico especial (en caso de necesidad de reponer trabajo perdido).
PRM02	Ausentarse injustificadamente a la escuela	E. Pérdida de privilegios escolares (no participación en actividades extracurriculares, por ejemplo la escolta, visitas a museos, parques, etc.).
PRM03	Llegar a la escuela sin los libros de texto gratuito o materiales de trabajo necesarios para el aprendizaje.	F. Reunión entre los padres y el personal escolar.
PRM04	Utilizar dentro de la escuela sin autorización, equipos, materiales o accesorios prohibidos (celular, reproductor de sonido u otros equipos de comunicación y entretenimiento)	G. Reunión entre los padres, alumno y el personal escolar. H. Servicio social o comunitario con anuencia del padre de familia o tutor.
PRM05	Comer en el salón durante la clase	I. Requisición del objeto causante del disturbio (restitución -si procede- a través de los padres)
PRM06	Permanecer en lugares dentro del plantel, que no correspondan a la actividad escolar.	J. Reposición del daño, en caso que aplique (Componer o reponer material, reparar instalaciones o mobiliario)
PRM07	Incurrir en comportamientos que impidan el desarrollo de las actividades dentro y fuera del salón, (ejemplos: haciendo excesivo ruido en el salón de clases, biblioteca o pasillos, aventando objetos dentro y fuera de salón).	
PRM08	Colocar o distribuir material en las instalaciones escolares que violen las reglas de la escuela o lo dispuesto por las Autoridades Educativas.	
PRM09	Utilizar rudeza verbal o comportarse de manera irrespetuosa.	
PRM10	Utilizar las computadoras, fax, teléfonos y cualquier otro equipo o dispositivo electrónico de la escuela sin el permiso correspondiente	
<b>Nivel 2</b>		
PRM11	Introducir al plantel cerillos, encendedores. Apostar, participar en Juegos de azar.	A. Exhorto verbal por parte del maestro. B. Diálogo entre el alumno y maestros o director.
PRM12	Utilizar lenguaje o gestos obscenos, vulgares, lascivos o abusivos que lastimen la dignidad de algún miembro de la comunidad escolar.	C. Compromiso por escrito del alumno, informando a los padres de familia. D. Trabajo académico especial (en caso de necesidad de reponer trabajo perdido).
PRM13	Referirse a sus compañeros por apodos o expresar comentarios que hagan referencia a alguna condición de género, etnia o discapacidad.	E. Pérdida de privilegios escolares (no participación en actividades extracurriculares, por ejemplo la escolta, visitas a museos, parques, etc.).
PRM14	Mentir o dar información falsa o engañosa al personal de la escuela. Inculpar a sus compañeros dando testimonios falsos.	F. Reunión entre los padres y el personal escolar. G. Reunión entre los padres, alumno y el personal escolar.
PRM15	Abandonar el salón o las actividades académicas sin la autorización del maestro.	H. Servicio social o comunitario con anuencia del padre de familia o tutor.
PRM16	Incumplir con las reglas establecidas para el uso de Internet.	I. Requisición del objeto causante del disturbio (restitución -si procede- a través de los padres).
PRM17	Valerse del engaño para obtener mejores calificaciones. Ejemplos:	J. Reposición del daño, en caso que aplique (Componer o reponer material, reparar instalaciones o mobiliario).
PRM18	Copiar de sus compañeros en un examen escrito, colaborar sin autorización con otro estudiante durante el examen, plagiar el trabajo de otros para su beneficio.	K. Implementación por parte del maestro titular del grupo de ajustes razonables a la planeación curricular con la orientación de la USAER; (que incluya la asignación de tareas académicas que promuevan el desarrollo de competencias psicosociales) para uno o varios días, dentro de la escuela bajo la supervisión del Consejo Técnico y el personal de USAER





Nivel 3

PRM19	Desafiar o desobedecer la autoridad del personal de la escuela.	A. Exhorto verbal por parte del maestro
PRM20	Discriminar o denigrar con base en consideraciones -reales o percibidas- de raza, etnia, color, nacionalidad, estatus migratorio, religión, identidad de género, orientación sexual o discapacidad.	B. Diálogo entre el alumno y maestros o director. C. Compromiso por escrito del alumno, informando a los padres de familia.
PRM21	Empujar, golpear o incurrir en conductas que conlleven agresiones físicas similares.	D. Trabajo académico especial (en caso de necesidad de reponer trabajo perdido).
PRM22	Tomar o intentar hacerlo, deliberadamente y sin autorización, bienes que pertenezcan a otros.	E. Pérdida de privilegios escolares (no participación en actividades extracurriculares, por ejemplo la escolta, visitas a museos, parques, etc.).
PRM23	Falsificar, cambiar o alterar una calificación o un documento de la escuela mediante cualquier método.	F. Reunión entre los padres y el personal escolar. G. Reunión entre los padres, alumno y el personal escolar.
PRM24	Incurrir de manera individual o colectiva en actos de vandalismo, graffitear u ocasionar otro daño intencional al recinto escolar.	H. Servicio social o comunitario con anuencia del padre de familia. I. Requisición del objeto causante del disturbio (restitución -si procede- a través de los padres)
PRM25	Publicar o distribuir material o literatura difamatoria (incluyendo colocar dicho material en internet).	J. Reposición del daño, en caso que aplique (Componer o reponer material, reparar instalaciones o mobiliario). K. Implementación por parte del maestro titular del grupo de ajustes razonables a la planeación curricular con la orientación de la USAER; (que incluya la asignación de tareas académicas que promuevan el desarrollo de competencias psicosociales) para uno o varios días, dentro de la escuela bajo la supervisión del Consejo Técnico y el personal de USAER. L. Canalización a una Institución externa especializada para su atención, sin que con ello se condicione la presencia del alumno en la escuela. El Consejo Técnico y USAER realizarán el seguimiento de la atención y apoyo que reciba el alumno



## Continuación Cuadro 2

Faltas		En apego a lo dispuesto en el Acuerdo número 96 emitido por la Secretaría de Educación Pública
Nivel 4		
PRM26	Colocar o distribuir material o literatura que contenga amenazas de violencia, imágenes vulgares u obscenas, lesiones o daño, o que describan acciones violentas.	En casos de acoso escolar aplicar <b>Protocolo de la Atención de casos de Bullying</b> .
PRM27	Incurrir en actos de coerción o amenazas de violencia a algún miembro de la comunidad educativa.	F. Reunión entre los padres y el personal escolar.
PRM28	Participar en peleas, riñas, altercados y/o incurrir en conductas físicamente agresivas.	G. Reunión entre los padres, alumno y el personal escolar.
PRM29	Incurrir en conductas intimidatorias, acoso escolar o <i>bullying</i> * incluyendo <i>bullying</i> cibernético. Por ejemplo: amenazar, acechar, perseguir coercitivamente, obligar a un compañero a hacer algo; incurrir en acciones físicas o verbales que amenacen a otros con lesionarlo.	H. Servicio social o comunitario con anuencia del padre de familia.
	Burlarse y/o intimidar incluyendo el uso de apodosos o calumnias que involucren consideraciones –reales o percibidas– de raza, etnia, color, nacionalidad, estatus migratorio, religión, identidad de género, orientación sexual o discapacidad.	I. Requisición del objeto causante del disturbio (restitución –si procede– a través de los padres)
	* El bullying o acoso escolar es el maltrato físico, verbal, psicológico y/o social, deliberado y recurrente que recibe un niño (agredido) por parte de otro u otros niños (agresor), que se comportan con él cruelmente con el objetivo de someterlo y asustarlo, y que se caracteriza por la intencionalidad y reiteración en el tiempo.	J. Reposición del daño, en caso que aplique (Componer o reponer material, reparar instalaciones o inmobiliario)
	Activar injustificadamente cualquier dispositivo de alarma (incendio, sismo, etc.)	K. Implementación por parte del maestro titular del grupo de ajustes razonables a la planeación curricular con la orientación de la USAER; (que incluya la asignación de tareas académicas que promuevan el desarrollo de competencias psicosociales) para uno o varios días, dentro de la escuela bajo la supervisión del Consejo Técnico y el personal de USAER.
PRM30	Realizar una falsa amenaza de bomba.	L. Canalización a una Institución externa especializada para su atención, sin que con ello se condicione la presencia del alumno en la escuela. El Consejo Técnico y USAER realizarán el seguimiento de la atención y apoyo que reciba el alumno
PRM31	Crear un riesgo de lesiones serias a algún miembro de la comunidad escolar, ya sea por la adopción de conductas temerarias o por la utilización de objetos que parezcan capaces de provocar una lesión (ejemplo encendedor, hebilla de cinturón, paraguas, mochila, etc.)	M. Presentación de comprobante de asistencia expedido por la Institución que atiende al alumno. Establecer reuniones de seguimiento periódicas con los padres de familia bajo la orientación de USAER. La escuela deberá evaluar el impacto de las estrategias que ha implementado para eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que enfrenta el alumno con apoyo de la USAER
PRM32	Causar lesiones serias a algún miembro de la comunidad escolar, ya sea por adoptar un comportamiento temerario o por la utilización de objetos capaces de provocar una lesión (ejemplo encendedor, hebilla de cinturón, paraguas, mochilas, etc.)	
PRM33	Incitar o causar un disturbio.	
PRM34	Provocar la combustión de objetos o riesgo de un incendio.	
PRM35		

FUENTE: Elaboración propia basada en proyecto SEP (2011)



Faltas

En apego a lo dispuesto en el Acuerdo número 96 emitido por la Secretaría de Educación Pública

Nivel 5

<p>PRM36 Usar la fuerza para tomar o intentar tomar pertenencias de otros.</p> <p>PRM37 Infligir o intentar infligir mediante el uso de la fuerza una lesión seria a sus compañeros, personal de la escuela o a cualquier otra persona</p> <p>PRM38 Planear, incitar o participar con otros en un incidente violento</p> <p>PRM39 Incurrir en agresiones sexual física/ obligar o forzar a otro a tener actividad sexual</p> <p>PRM40 Poseer sustancias controladas o tóxico adictivas, por ejemplo medicamentos sin prescripción médica, cigarrillos, drogas ilegales, y/o bebidas con contenido etílico.</p> <p>PRM41 Poseer, vender o utilizar cualquier arma blanca.</p> <p>PRM42 Utilizar sustancias controladas sin una autorización apropiada, o consumir sustancias tóxico adictivas (cigarrillos, drogas ilegales y/o bebidas de contenido etílico)</p> <p>PRM43 Vender o distribuir sustancias controladas o sustancias tóxico adictivas (cigarrillos, drogas ilegales y/o bebidas de contenido etílico)</p> <p>PRM44 Utilizar cualquier arma blanca para lesionar a personal de la escuela, estudiantes u otras personas (Aplicar directamente a medida N)</p> <p>PRM45 Poseer o usar un arma de fuego (Aplicar directamente a N)</p>	<p>Nota: seguir las orientaciones del <b>Programa Escuela Segura</b></p> <p>F. Reunión entre los padres y el personal escolar.</p> <p>G. Reunión entre los padres, alumno y el personal escolar.</p> <p>H. Servicio social o comunitario con anuencia del padre de familia o tutor.</p> <p>I. Requisición del objeto causante del disturbio (restitución si procede a través de los padres)</p> <p>J. Reposición del daño en caso que aplique (Componer o reparar material, reparar instalaciones o inmobiliario)</p> <p>K. Implementación por parte del maestro titular del grupo de ajustes razonables a la planeación curricular con la orientación de la USAER; (que incluya la asignación de tareas académicas que promuevan el desarrollo de competencias psicosociales) para uno o varios días, dentro de la escuela bajo la supervisión del Consejo Técnico y el personal de USAER.</p> <p>L. Canalización a una Institución externa especializada para su atención, sin que con ello se condicione la presencia del alumno en la escuela. El Consejo Técnico y USAER realizarán el seguimiento de la atención y apoyo que reciba el alumno</p> <p>M. Presentación de comprobante de asistencia expedido por la Institución que atiende al alumno. Establecer reuniones de seguimiento periódicas con los padres de familia bajo la orientación de USAER. La escuela deberá evaluar el impacto de las estrategias que ha implementado para eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que enfrenta el alumno con apoyo de la USAER</p> <p>N. Dar intervención a las autoridades correspondientes a través de SSP, con el padre de familia o tutor.</p>
--	---



**Cuadro 3. Conductas de indisciplina y medidas disciplinarias implementadas a partir del marco para la Convivencia Escolar de Escuelas de Educación Secundaria en el Distrito Federal, 2014.**

Clave	1. Conductas de indisciplina	Medidas disciplinarias En apego a lo dispuesto en los Acuerdos números 97 y 98 emitidos por la Secretaría de Educación Pública
CIN01	Ausentarse injustificadamente a la escuela.	A. Plática entre estudiante y docente.
CIN02	Usar vestimenta inadecuada, prendas para la cabeza u otros objetos que perturben el proceso educativo o atenten contra la seguridad.	B. Exhorto del personal de Servicios de Apoyo Educativo (SAE) al estudiante.
CIN03	No entrar a una clase estando en la escuela.	C. Reunión entre el estudiante, docente, SAE y Padre de Familia o Tutor.
CIN04	Llegar tarde a la escuela o a las clases sin justificación <sup>8</sup> .	D. Reunión entre el estudiante, docente, SAE y Padre de Familia con el subdirector o director del plantel.
CIN05	Utilizar dentro de la escuela sin autorización objetos y equipos o materiales prohibidos (por ejemplo, teléfono celular, u otro tipo de dispositivos electrónicos para la comunicación y el entretenimiento).	E. Sanción disciplinaria interna: actividades extracurriculares sobre el tema en que incurre en falta, respetando en todo momento la integridad psicosocial del alumno.
CIN06	Permanecer en áreas que no corresponda a su actividad escolar dentro del plantel.	F. Suspensión de una clase por parte del maestro dentro de las instalaciones del plantel realizando actividad dirigida de la misma materia (una vez que un maestro ha suspendido a un estudiante tres veces durante un semestre o dos veces durante un bimestre y el estudiante incurre en nuevas conductas que darían lugar a una nueva suspensión por parte del maestro, se debe solicitar la suspensión por parte del director, realizando servicio comunitario dentro del plantel en común acuerdo con el padre de familia o tutor).
CIN07	No portar la credencial escolar.	
Clave	2. Conductas que perturban el orden	Medidas disciplinarias
cpo01	Utilizar cerillos o encendedores.	A. Plática entre estudiante y docente.
cpo02	Apostar, participar en Juegos de azar.	B. Exhorto del personal de Servicios de Apoyo Educativo (SAE) al estudiante.
cpo03	Mentir, dar información falsa o engañar al personal escolar.	C. Reunión entre el estudiante, docente, SAE y Padre de Familia o Tutor.
cpo04	Hacer uso de las pertenencias de otros sin autorización.	D. Reunión entre el estudiante, docente SAE y Padre de Familia con el subdirector o director del plantel.
cpo05	Comportarse de una manera que perturbe el proceso educativo (por ejemplo, hacer ruido excesivo, gritar, aventar objetos en el aula, la biblioteca o en los pasillos).	E. Sanción disciplinaria interna: actividades extracurriculares sobre el tema en que incurre en falta, respetando en todo momento la integridad psicosocial del alumno.
		F. Suspensión de una clase por parte del maestro dentro de las instalaciones del plantel realizando actividad dirigida de la misma materia (una vez que un maestro ha suspendido a un estudiante tres veces durante un semestre o dos veces durante un bimestre y el estudiante incurre en nuevas conductas que darían lugar a una nueva suspensión por parte del maestro, se debe solicitar la suspensión por parte del director, realizando servicio comunitario dentro del plantel en común acuerdo con el padre de familia o tutor).
		G. Suspensión por parte del director por 3 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.

Clave	3. Conductas altamente perturbadoras	Medidas disciplinarias En apego a lo dispuesto en los Acuerdos números 97 y 98 emitidos por la Secretaría de Educación Pública
CAP01	Salir de la clase sin permiso del docente frente a grupo, o de la escuela sin la autorización del Departamento de Trabajo Social o de la Subdirección Escolar.	A. Plática entre estudiante y docente.
CAP02	Ingresar o intentar ingresar a clase sin permiso del docente frente a grupo o a la escuela sin la autorización del Departamento de Trabajo Social o de la Subdirección Escolar fuera de los horarios establecidos.	B. Exhorto del personal de Servicios de Apoyo Educativo (SAE) al estudiante.
CAP03	Asistir a la escuela con personas no autorizadas.	C. Reunión entre el estudiante, docente, SAE y Padre de Familia o Tutor.
CAP04	Dañar, cambiar o modificar un registro o documento escolar aplicando cualquier método, incluyendo -en forma no exhaustiva- el acceso a las computadoras u otros medios electrónicos.	D. Reunión entre el estudiante, docente SAE y Padre de Familia con el subdirector o director del plantel.
CAP05	Apropiarse o sustraer intencionalmente objetos que pertenecen a otra persona sin autorización. (Nota 1)	E. Sanción disciplinaria interna: actividades extracurriculares sobre el tema en que incurre en falta, respetando en todo momento la integridad psicosocial del alumno.
CAP06	Violar el reglamento sobre el uso de Internet, por ejemplo, uso de su sistema para fines no educativos, violaciones de seguridad o privacidad.	F. Suspensión de una clase por parte del maestro dentro de las instalaciones del plantel realizando actividad dirigida de la misma materia (una vez que un maestro ha suspendido a un estudiante tres veces durante un semestre o dos veces durante un bimestre y el estudiante incurre en nuevas conductas que darían lugar a una nueva suspensión por parte del maestro, se debe solicitar la suspensión por parte del director, realizando servicio comunitario dentro del plantel en común acuerdo con el padre de familia o tutor).
CAP07	Incurrir en conductas de deshonestidad académica, las cuales incluyen, en forma no limitativa, lo siguiente:	G. Suspensión por parte del director por 3 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.
	a. Engañar (por ejemplo, copiar del examen de otro estudiante, utilizar durante un examen material no autorizado por la persona que está aplicándole el examen, colaborar sin autorización con otro estudiante durante el examen, utilizar, comprar, ofrecer para la venta, hurtar, transportar u ofrecer en forma intencional, ya sea total o parcialmente, los contenidos de un examen que aún no se ha aplicado, tomar el lugar de otro estudiante o permitir que otro estudiante tome el propio en un examen, sobornar a otra persona para obtener un beneficio o ventaja que le corresponde).	H. Suspensión por parte del director de 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.
	b. Plagiar (apropiarse del trabajo de otro y utilizarlo para su propio crédito sin realizar la cita correspondiente, por ejemplo: copiar trabajos escritos de Internet u otra fuente).	
	c. Coludirse (incurrir en colaboración fraudulenta con.)	



### Continuación Cuadro 3

Clave	4. Conductas peligrosas	Medidas disciplinarias
cpv01	Activar injustificadamente las alarmas (incendios o sismos).	<p>G. Suspensión por parte del director por 3 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p>H. Suspensión por parte del director de 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p>I. Canalización a atención psicológica en alguna institución pública. El padre de familia debe presentar el carnet de consultas, la valoración del psicólogo y dependiendo de ésta, el informe de los avances.</p> <p>J. Suspensión sugerida por el Consejo Técnico continua durante un período de 5 a 10 días de clase, dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos, que concluya con una reincorporación inmediata.</p> <p><b>NOTA 2:</b> En caso de que se ocasionara cualquier daño a la propiedad escolar, bienes pertenecientes a terceros y se necesite reparación del daño, el director del plantel deberá llamar al titular de la patria potestad y convenir con él la reparación de los daños.</p>
cpv02	Realizar una falsa amenaza de bomba.	
cpv03	Provocar la combustión de objetos o riesgo de incendio.	
cpv04	Incurrir en conductas que puedan asociarse con pandillas (por ejemplo, utilizar prendas o accesorios, hacer gestos o signos propios de una pandilla). (Nota 2)	
cpv05	Realizar actos de vandalismo, graffiti o daño intencional a los bienes de la escuela o bienes pertenecientes al personal, estudiantes o terceros	
Clave	5. Conductas discriminatorias	Medidas disciplinarias
cdi01 <b>Leve</b>	<p>Emplear insultos relacionados con la raza obvia o aparente, etnia, nacionalidad o ciudadanía, religión, sexo, identidad sexual, expresión sexual, orientación sexual, discapacidad o características físicas.</p> <p><b>NOTA 3:</b> En caso de que se ocasionara cualquier lesión a algún estudiante o personal escolar, seguir las orientaciones del Programa Escuela Segura para el manejo. El titular de la patria potestad del agresor cubrirá el total de los gastos médicos y medicamentos del agredido hasta su completa recuperación, para lo cual, el director del plantel deberá llamar al padre de familia del alumno agresor e informarle sobre la situación.</p>	<p>G. Suspensión por parte del director por 3 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p>H. Suspensión por parte del director de 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p>I. Canalización a atención psicológica en alguna institución especializada. El padre de familia debe presentar el carnet de consultas, la valoración del psicólogo y dependiendo de ésta, el informe de los avances.</p> <p>J. Suspensión sugerida por el Consejo Técnico durante un período continuo de 5 a 10 días de clases, dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p><b>NOTA 3:</b> En caso de que se ocasionara cualquier lesión a algún estudiante o personal escolar, seguir las orientaciones del <b>Programa Escuela Segura</b> para el manejo. El titular de la patria potestad del agresor cubrirá el total de los gastos médicos y medicamentos del agredido hasta su completa recuperación, para lo cual, el director del plantel deberá llamar al padre de familia del alumno agresor e informarle sobre la situación.</p>
cdi02 <b>Medio</b>	Realizar actos de intimidación como amenazar, acechar o tratar de coaccionar a un estudiante o miembro del personal para incurrir en una falta, adoptar conductas verbales o físicas que impliquen amenazas de daños a terceros, hostigamiento mediante el uso de epítetos o insultos referidos a la raza obvia o aparente, color, etnia, nacionalidad, religión, sexo, identidad sexual, expresión sexual, orientación sexual o discapacidad o características físicas diferentes.	
cdi03 <b>Grave</b>	Tratar de infligir, infligir o causar serios daños físicos, emocionales y psicológicos a un estudiante o miembro del personal por motivos referidos a la raza obvia o aparente, color, etnia, nacionalidad, religión, sexo, identidad sexual, expresión sexual, orientación sexual o discapacidad o características físicas diferentes. (Nota 3)	

Clave	6. Conductas violentas	Medidas disciplinarias
cvi01	Utilizar expresiones verbales groseras o irrespetuosas, lenguaje o gestos irreverentes, obscenos, vulgares, lascivos o insultantes, dirigidos a alguna persona de la comunidad escolar.	C. Reunión entre el estudiante, docente, SAE y Padre de Familia o Tutor.
cvi02	Insubordinarse; desafiar o desobedecer al personal de la escuela.	D. Reunión entre el estudiante, docente SAE y Padre de Familia con el subdirector o director del plantel.
cvi03	Empujar, dar empujones o demostrar conductas de agresión física o similares como juegos bruscos o disputas menores, arrojar objetos o escupir a otra persona.	E. Sanción disciplinaria interna: actividades extracurriculares sobre el tema en que incurre en falta, respetando en todo momento la integridad psicosocial del alumno.
cvi04 <b>Leves</b>	Colocar o distribuir escritos y/o gráficos y/o videos, materiales que contenga calumnias, amenazas, violencia, lesiones o daño, prejuicios o que describan acciones violentas u obscenas, imágenes vulgares, (incluyendo colocar dicho material en internet, en redes sociales) en contra de algún integrante de la comunidad escolar.	F. Suspensión de una clase por parte del maestro dentro de las instalaciones del plantel realizando actividad dirigida de la misma materia (una vez que un maestro ha suspendido a un estudiante tres veces durante un semestre o dos veces durante un bimestre y el estudiante incurre en nuevas conductas que darían lugar a una nueva suspensión por parte del maestro, se debe solicitar la suspensión por parte del director, realizando servicio comunitario dentro del plantel en común acuerdo con el padre de familia o tutor).
cvi05	Participar en un altercado y/o incurrir en conductas de agresión física y/o juegos o bromas, que signifiquen un riesgo sustantivo de provocar o de hecho provocar lesiones o heridas leves.	G. Suspensión por parte del director por 3 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.
cvi06	Participar en actos de coerción o amenazas que impliquen violencia, daños o perjuicios a otra persona o terceros.	H. Suspensión por parte del director de 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.
cvi07	Planear, participar y realizar u ordenar actos de intimidación o bullying <sup>9</sup> , incluyendo el cibernético- amenazar, acechar o tratar de coaccionar a un estudiante o miembro del personal para incurrir en alguna falta, adoptar conductas verbales o físicas que impliquen amenazas de daños a terceros y hostigamiento en contra de un compañero o miembro de la comunidad escolar.	I. Canalización a atención psicológica en alguna institución pública. El padre de familia debe presentar el carnet de consultas, la valoración del psicólogo y
cvi08	<b>(Nota 4)</b> Crear riesgo de lesiones ya sea mediante conductas imprudentes o la utilización de objetos que aparentemente podrían causar un daño físico (ej.: encendedores, hebillas de cinturón, bóxer, fajillas, cinturones, navajas, entre otros).	G. Suspensión por parte del director por 3 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.
cvi09	Incitar o causar disturbios.	H. Suspensión por parte del director de 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.
cvi10	Utilizar la fuerza o amenazar utilizando la fuerza para apropiarse de los bienes de otros	I. Canalización a atención psicológica en alguna institución pública. El padre de familia debe presentar el carnet de consultas, la valoración del psicólogo y dependiendo de ésta, el informe de los avances. La escuela deberá identificar los factores del entorno escolar que pudieran estar obstaculizando el aprendizaje y participación del alumno e implementar los apoyos necesarios. También realizará un seguimiento sistemático de la atención que reciba el alumno, colaborando activamente con la institución. Orientará de manera permanente a los padres.
cvi11 <b>Medio</b>	Utilizar la fuerza contra algún miembro de la comunidad escolar o intentar infligirles serios daños físicos, emocionales y psicológicos.	J. Suspensión sugerida por el Consejo Técnico durante un período continuo de 5 a 10 días de clases, dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos.

**NOTA 4:** En casos de acoso escolar aplicar *Protocolo de la Atención de casos de Bullying*.

**Nota General:** Dar facilidades y orientación al alumno agredido para la presentación de la denuncia y/o querrela ante el Ministerio Público, según el caso.





### Continuación Cuadro 3

Clave	6. Conductas violentas	Medidas disciplinarias
<p>cv12</p> <p>cv13</p> <p>cv14</p> <p>cv15</p> <p><b>Grave</b></p>	<p>Incurrir en amenazas, conductas peligrosas o violentas que puedan asociarse con las pandillas.</p> <p>Participar en un incidente de violencia grupal.</p> <p>Participar en riñas dentro y fuera del plantel.</p> <p>Causar una lesión grave ya sea mediante conductas imprudentes o la utilización de objetos que aparentemente podrían causar un daño físico (ej.: encendedores, hebillas de cinturón, bóxer, fajillas, cinturones, navajas).</p> <p><b>(Nota 5)</b></p>	<p>H. Suspensión por parte del director de 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p>I. Canalización a atención psicológica en alguna institución pública. El padre de familia debe presentar el carnet de consultas, la valoración del psicólogo y dependiendo de ésta, el informe de los avances.</p> <p>J. Suspensión sugerida por el Consejo Técnico durante un período continuo de 5 a 10 días de clases, dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p>K. Traslado del plantel sugerido por el Consejo Técnico e Inspector General de Zona Escolar, previo acuerdo con los padres.</p> <p><b>NOTA 5:</b> En caso de que se ocasionara cualquier lesión a algún estudiante o personal escolar, seguir las orientaciones del <i>Programa Escuela Segura</i> para el manejo.</p> <p><b>Nota General:</b> Dar facilidades y orientación al alumno agredido para la presentación de la denuncia y/o querrela ante el Ministerio Público, según el caso.</p>
Clave	7. Conducta agresiva de índole sexual	Medidas disciplinarias
<p>cdi501</p>	<p>Emitir comentarios, insinuaciones o proposiciones verbales o no verbales con alguna sugerencia sexual, o incurrir en conducta física de naturaleza sexual inapropiado e indeseado (ej.: tocar, acariciar o pellizcar, o presentar comportamientos públicos lascivos, obscenos o indecentes) o enviar imágenes o mensajes sexualmente sugerentes.</p>	<p>H. Suspensión por parte del director de 3 a 5 días dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p>I. Canalización a atención psicológica en alguna institución pública. El padre de familia debe presentar el carnet de consultas, la valoración del psicólogo y dependiendo de ésta, el informe de los avances.</p> <p>J. Suspensión sugerida por el Consejo Técnico durante un período continuo de 5 a 10 días de clases, dentro de las instalaciones del plantel con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAÉ con banco de reactivos.</p> <p>K. Traslado del plantel sugerido por el Consejo Técnico e Inspector General de Zona Escolar, previo acuerdo con los padres.</p> <p>L. Dar intervención a las autoridades correspondientes a través de SSP, con el padre de familia o tutor.</p> <p><b>NOTA 5:</b> En caso de acoso o que se ocasionara cualquier lesión a algún estudiante o personal escolar, seguir las orientaciones del <i>Programa Escuela Segura</i> para el manejo.</p> <p><b>Nota General:</b> Dar facilidades y orientación al alumno agredido para la presentación de la denuncia y/o querrela ante el Ministerio Público, según el caso.</p>

FUENTE: Elaboración propia basada en SEP (2011)

## 2.6 Conclusiones

En este capítulo expuse brevemente algunos de los referentes normativos de carácter internacional, nacional y local que guían la construcción, difusión, uso y aplicación de los reglamentos y normas escolares en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal. Si bien cada instrumento tiene su historia particular y responde a un conjunto diverso de exigencias sociales y políticas a las que en cierto momento se buscó dar respuesta, al sumarlos se advierte que constituyen argumentaciones de gran alcance para impulsar el derecho a la educación. Evidentemente, dentro y entre cada uno de estos instrumentos hay ciertos vacíos, inconsistencias y contradicciones que afectan el reconocimiento pleno de los principios democráticos y, en consecuencia, de los principios derivados de los derechos humanos.

Por ejemplo, dos casos ilustran la complejidad de estos procesos. Por una parte, se advierten las contradicciones, limitaciones y retrocesos que se han erigido históricamente en torno al reconocimiento del derecho de niñas, niños y jóvenes a la participación en el espacio escolar y que varios de los instrumentos normativos que ahí resumió ilustran, como la *Ley General de Educación*, la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* o las leyes estatales en materia de seguridad, acoso, violencia y/o convivencia escolar libre de violencia. Se ha documentado en nuestro país que es un derecho que frecuentemente se descalifica argumentando la inmadurez, el desconocimiento o la superficialidad de las propuestas, intereses, opiniones emitidas por niñas, niños y jóvenes para proponer acciones en las escuelas. Menos aún se reconoce que frente a una cuestión vital como son las normas para la convivencia libre de violencia escolar en las que estas poblaciones están directamente involucrados, ellos se encuentran al margen de su construcción aun cuando, paradójicamente, se crean en nombre de su propio bienestar.

Por otra parte, el segundo ejemplo, también muy especial para la investigación, tiene que ver con el *Marco para la Convivencia Escolar para las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal* que funciona desde el 2011. Este *Marco* parte de supuestos tales como que la violencia escolar es un problema fundamentalmente entre niñas, niños y jóvenes, que el impulso de la convivencia se sustenta en sanciones, que los destinatarios de las normas para promover dicha convivencia debía ser el estudiantado y que la asignación de las sanciones dependía de la gravedad del acto cometido, a saber desde cuestiones de indisciplina hasta conductas violentas y de índole sexual. En contraste, la normatividad nacional, la local y la que proviene del mismo sistema educativo muy poco dice sobre la violencia que dicho sistema y sus escuelas provoca. No se suele reconocer que la construcción, difusión y aplicación autoritaria, parcial, subjetiva y discrecional de las normas de convivencia son factores importantes de la producción y reproducción cotidiana de varias expresiones de la violencia en las escuelas mexicanas.

En el fondo, varios de los instrumentos reflejan antiguas visiones adultocéntricas y autoritarias que han sido

pilares del nacimiento, desarrollo y consolidación de las instituciones escolares en la modernidad y, por otra parte, hay intentos serios de impulsar los derechos humanos y la democratización escolar. Desde la primera perspectiva, se observa nuevamente que la disciplina es asumida como una herramienta para imponer y mantener el control de los que saben frente a los que no, de los adultos hacia las y los estudiantes, apoyándose en concepciones sobre el “buen alumno” y la “escuela ideal” a través de la aplicación de sanciones que se adjudican a todos aquellos que se atreven a cometer algún tipo de acto prohibido. Algunos opinan que un factor que explica buena parte de estas concepciones se encuentra en la pérdida del sentido tradicional de autoridad que también vertebraba las relaciones entre los diferentes actores escolares, sobre todo entre las y los estudiantes con los docentes y directores. A este respecto, François Dubet señala que el proyecto que encarna la institución escolar descansa en la figura del docente porque él encarna los principios superiores y sagrados de la institución. De este modo, la autoridad del docente es carismática dado que la obediencia que reclama entre sus estudiantes lo trasciende como persona ya que él es solo un vehículo para garantizar la existencia y perduración de la escuela. Así,

al someterse a una autoridad singular, el alumno se somete a la autoridad de los valores de la institución [...] La escuela se entiende como un Orden Regular, como un convento alejado de la sociedad. La disciplina escolar se inspira, por lo demás, en la Regla de los conventos, en su regularidad, en su dominio del tiempo y en su precisión, se acompaña como los ritos religiosos (Dubet, 2010: 17 y 18).

Sin embargo, desde la segunda perspectiva, es imposible continuar pensando una disciplina que se sustente en una idea del respeto por las diferencias, en una autoridad legítima por la edad y el conocimiento, en espacio cuyas relaciones se acoplen a principios jerárquicos, verticales y autoritarios.

Finalmente, es preciso subrayar que con este capítulo intenté dar cuenta, por un lado, de la relevancia que tiene el estudio de la normatividad que se aboca al sistema escolar y las escuelas, específicamente cuando tiene que ver con la violencia escolar. Al emprenderlo es posible desentrañar y examinar fenómenos educativos que afectan el reconocimiento y garantía del derecho a la educación, así como aquellos que vulneran los derechos de niñas, niños y jóvenes, como la violencia escolar. Si bien las Leyes estatales abocadas a la seguridad escolar, el acoso y violencia y la convivencia libre de ésta última junto con la normatividad desplegada fuera y dentro del sistema educativo apelan a principios que están en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* y en diversas leyes generales, la realidad muestra que permanecen retos de primer orden para garantizar al menos en los instrumentos normativos una visión consistente y congruente dirigida a la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar.



Por otra parte, también quise mostrar en este capítulo que hay contradicciones profundas en torno a las visiones que se observan en los instrumentos normativos internacionales, nacionales, locales y educativos sobre lo que deben ser hoy las escuelas, el tipo de relaciones que deben tener entre sí sus diferentes integrantes, los derechos de niñas, niños y jóvenes que deben ser reconocidos en el espacio escolar, la apertura y democratización de las escuelas y, de manera específica, las concepciones sobre el conflicto y la violencia escolar así como las estrategias propuestas para intervenir en estos fenómenos contemporáneos.

Si en los instrumentos la multiplicidad de visiones, discursos y propuestas se advierten a simple vista, es necesario ahora ver en el siguiente capítulo cómo son y por dónde andan los sentimientos de las y los estudiantes, docentes y directores de primarias y secundarias públicas del Distrito Federal sobre estos asuntos.

*La **disciplina** tiene que ver con aprender a **estudiar** y a **ser un estudiante**, con cumplir con las tareas que requieren las diferentes áreas o asignaturas del currículo, con atender en clase (Furlan y Saucedo, 2008)*

## Capítulo 3. Las y los estudiantes, docentes y directores de las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal

### Introducción

En esta investigación, parto de la consideración de que las escuelas, sus estudiantes, docentes y directores son mucho más que cifras de un compendio estadístico de la Secretaría de Educación Pública. Por ello, es necesario dar cuenta de algunas características que permitan recuperar la dimensión intersubjetiva que está presente en un trabajo como éste y que, como he dicho, pretende examinar el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal desde las miradas, voces y acciones de sus estudiantes, docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas. Cada nivel educativo, cada tipo de escuela como también cada integrante de la comunidad escolar tienen una complejidad y una especificidad, que escapa a este análisis. Sin embargo, lo que debe tenerse presente es que:

La escuela, con sus rasgos comunes como institución educativa y las particularidades de cada plantel, es el lugar de reunión y comunicación entre los diversos sujetos que la integran; aquí se arman las relaciones que influyen en la organización escolar, en la experiencia educativa que cada uno vive, en sus prácticas y, en general, en muchos otros aspectos de la vida en la escuela. Ser maestro, director o alumno en una escuela implica sumir funciones, responsabilidades y actividades diferentes, definidas tanto por la normatividad como por las características y reglas propias de cada plantel (Sandoval, 2000: 127).

Como se vio en el primer capítulo y como también se observará en los siguientes capítulos dedicados a la exposición y discusión de resultados, es imposible hablar de las escuelas y de sus integrantes, respectivamente, como instituciones y sujetos compactos, homogéneos que actúan, valoran y conciben los reglamentos y las normas de una forma única (Chaves, 2006; Noel, 2009; López, 2012; Sitgaard, 2012; Levinson, 2012; Saucedo *et. al.*, 2013; Zurita, 2013; Reyes, 2014). Desde este enfoque, en este capítulo se busca proporcionar elementos que ayuden a entender por qué los reglamentos y normas tienen determinadas características que configuran sentidos y significados concretos en instituciones que poseen ciertos diseños organizacionales, dispositivos institucionales, culturas escolares y culturas docentes. Sirvan estos planteamientos, pues, para comprender por qué las miradas, voces y acciones de las y los estudiantes, docentes y directores en torno a los reglamentos y normas son de formas específicas y no de otras.



En virtud de que desde sus perspectivas se traza una ruta para indagar cómo ven y viven el conflicto y la violencia en sus escuelas, no puede menospreciarse, tal como se advirtió desde la introducción, que la investigación fue realizada en un periodo de intensas transformaciones dentro y fuera del sistema educativo que impregnaron en buena medida los datos empíricos que recabamos a través de los grupos de enfoque, las observaciones *in situ* y las encuestas. Este aspecto es de vital importancia para entender, por ejemplo, la postura de los docentes quienes, al estar sometidos por vez primera en la historia de nuestro país a procesos de evaluación para su ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción, expresan a propósito de la violencia y, de manera particular, del acoso entre las y los estudiantes, la inconformidad hacia los padres de familia, la preocupación por la capacidad limitada del sistema educativo para responder a múltiples problemas contemporáneos que exceden sus responsabilidades, el temor hacia los principios de los derechos humanos, la pérdida del control y de autoridad de la escuela y sus autoridades hacia las y los estudiantes y sus familias, entre otros. Estas manifestaciones de malestar entre los docentes tienen correspondencia, aunque por motivos diferentes, con el malestar e inconformidad social hacia las escuelas y el sistema educativo que recorre al mundo entero y no solo se limitan al Distrito Federal o a México.

### **3.1. Las escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal**

El proceso de descentralización político-administrativa de la Secretaría de Educación Pública que entregó a los estados la dirección de los establecimientos públicos de los niveles educativos de básica y normal, incluyendo la titularidad de las relaciones laborales colectivas, que obligó en cada entidad a emprender un proceso de reestructuración o estructuración de su propio sistema educativo estatal y que introdujo una concepción novedosa de la participación social dirigida a la democratización del sistema educativo, a la apertura de espacios institucionales a múltiples actores y al abordaje de tópicos diferentes, fue impulsado por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica firmado en 1992. Sin embargo, por razones de carácter político, el Distrito Federal no culminó este proceso de descentralización y de las dieciséis delegaciones políticas que lo integran, sólo la Delegación Iztapalapa es la que concluyó dicho proceso. En este contexto, cabe puntualizar que la atención en la investigación colectiva se colocó en las escuelas primarias y secundarias públicas que están bajo la responsabilidad de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública (AFSEDF). La Administración se hace cargo de la prestación de los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, normal y para adultos en escuelas con sostenimiento público y, además, supervisa el funcionamiento de las escuelas privadas. Entre sus facultades se encuentran competencias relacionadas con la toma de decisiones con el fin de generar mayor eficiencia y eficacia en la prestación de los servicios en la entidad, impulsando y garantizando la educación pública laica, gratuita y obligatoria, con calidad y equidad, según lo establece la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

Así aunque en el Distrito Federal se asumió el enfoque del derecho a la educación y desde un visión singular de la política social,<sup>16</sup> que están plasmados tanto en su *Ley de Educación* como en la de Desarrollo Social, cuyos contenidos expresaron en su momento una propuesta progresista en el contexto nacional respecto a su compromiso con el avance del derecho a la educación, el gobierno del Distrito Federal y, en particular, la Secretaría de

<sup>16</sup> La política social emprendida en el Distrito Federal establece las directrices en materia de educación, de manera tal que ésta contribuya a una sociedad más equitativa, justa y participativa y, con ello, favorezca el respeto, la garantía y la protección del derecho a la educación entre todos sus habitantes. Para conseguirlo, la acción gubernamental en educación está enmarcada por los doce principios que, según lo establece la *Ley de Desarrollo Social del Distrito Federal*, orientan la planeación, ejecución y evaluación del conjunto de las políticas y programas en este rubro. Estos principios son: universalidad; igualdad; equidad de género; equidad social; justicia distributiva; diversidad; integralidad; territorialidad; exigibilidad; participación; transparencia; y, efectividad.

Educación no tienen atribuciones en educación básica (Zurita, y Meza, 2013). De modo tal que los programas diseñados e implementados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal en educación básica, como *SaludArte* o con las acciones derivadas del *Acuerdo Integral para Prevenir y Erradicar la Violencia, Acoso, Maltrato y Discriminación de la Población Escolar de la Ciudad de México* emitido en junio del 2014,<sup>17</sup> requieren de un convenio con la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal para operarlos en las escuelas.

A esta singular situación política, administrativa y legal, se suman características educativas muy singulares, algunas de las cuales conviene señalar aquí. Como se sabe, el Distrito Federal representa el 0.1% del territorio nacional y la población que en él reside constituye el 7.9% del total del país, que es alrededor de 9 millones de habitantes. De los cuales, el 99.5% urbana. De manera general se puede decir que los indicadores de cobertura y permanencia han experimentado mejoras a lo largo de trece años (Evalúa-DF, 2010), aunque según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social durante el año 2010, 838 mil personas en el Distrito Federal se encontraban con rezago educativo, es decir, personas que no asistían a un centro de educación formal, no tenían la educación básica obligatoria ni contaban con la primaria o secundaria completa. Si bien en veinte años el rezago educativo se ha reducido 3.5 por ciento, todavía un número importante de personas no tiene acceso a la educación.

A pesar de que el Distrito Federal se distingue por los mejores resultados con respecto a otras entidades federativas del país en diversos indicadores educativos, como el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años que es más es de 10.5, cuando el promedio nacional es de 8.6. En contraste, el 2.7% de la población no tiene ningún grado de escolaridad; el 42.8% tiene la educación básica terminada, el 25.2% finalizaron la educación media superior y el 27.8% concluyeron la educación superior. En la medición de resultados educativos, a través del Examen de la Calidad y el Logro Educativos

(EXCALE)<sup>18</sup>, en 2009 el 5.9% de los estudiantes de sexto año de primaria alcanzaron un nivel de logro educativo insuficiente en español, y el 5.7% en matemáticas, es decir, revelan deficiencias agudas en el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas escolares, que se traducen en restricciones para progresar en las asignaturas evaluadas y avanzar en sus trayectorias escolares. Adicionalmente, el porcentaje de estudiantes de sexto año de primaria que poseen el nivel de logro educativo avanzado en español, en matemáticas ocupa un lugar menor y a nivel nacional el mejor lugar lo tiene Aguascalientes (INEE, 2012b).<sup>19</sup> También existen desequilibrios entre la oferta de servicios educativos y la demanda social, pues a pesar de que el Distrito Federal cuenta con la mayor infraestructura del país en todos los niveles educativos, cuando se analiza por unidades territoriales, se advierte que una proporción importante de las 16 delegaciones políticas que conforman el Distrito Federal no cuenta con la capacidad suficiente niveles educativos (Ulloa, 2010).

Cifras proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública, indican que durante el ciclo escolar 2013-2014 -periodo en que se llevaron a cabo los grupos de enfoque, la observación a escuelas y se levantaron las encuestas- 2,604 y 851 escuelas primarias y secundarias públicas, respectivamente, dieron servicios educativos en el D.F. De un total de 908,114 estudiantes inscritos en primaria, 733,207 (80.7%) estaban en escuelas públicas. Mientras que de los 487,556 estudiantes de secundarias, una parte importante de ellos (413,946 que representaban el 85%), estaba en escuelas públicas. Las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal donde se emprendió la investigación tienen características singulares respecto a la ubicación, turno, modalidades pues aun cuando en el Distrito Federal se encuentran todos los grupos indígenas, las escuelas públicas seleccionadas no fueron en ningún caso escuelas indígenas, tampoco del sistema del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ni escuelas multigrado. (Ver tablas 2 y 3). Para comprender las características del funcionamiento de las escuelas primarias y secundarias generales en

<sup>17</sup> Sin duda, este Acuerdo sería un referente muy importante en esta investigación. Sin embargo no se considera aquí, porque su emisión fue casi al final de la investigación campo.

<sup>18</sup> Los EXCALE son pruebas de aprendizaje de gran escala, aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que miden el logro escolar de los estudiantes de Educación Básica en distintas asignaturas propiamente instrumentales, tales como Matemáticas y Español, además de aquellas que cubren grandes áreas curriculares relacionadas con Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, realizando en cada caso la selección de contenidos conforme el currículo nacional y el grado escolar a evaluar. Su aplicación se lleva a cabo en los grados terminales de cada nivel escolar: 3° de preescolar, 6° de primaria y 3° de secundaria y, además, se agrega 3° de primaria para evaluar segmentos de tres años escolares.

<sup>19</sup> En un estudio realizado en el DF, Manuel Ulloa, identificó que la población del Distrito Federal excluida del derecho a la educación reside en las colonias y barrios de muy alta y alta marginación. Entre ellos se halla la población hablante de lenguas indígenas, las personas con discapacidad, la población infantil trabajadora, así como las niñas y estudiantes que son madres. De manera especial, llama la atención que la inasistencia a la escuela de la población femenina de 12 a 14 años de edad con un hijo o más nacido (s) vivo (s), expresa las diferencias existentes por delegación, pues ninguna niña que es madre asiste a la escuela en las delegaciones Benito Juárez y Cuajimalpa de Morelos, mientras que en Miguel Hidalgo, la Magdalena Contreras y Tlalpan no asisten nueve de cada diez y en Coyoacán que es la delegación con menor índice de exclusión, únicamente asisten 3 de cada diez (Ulloa, 2010).





**Tabla 2.**  
Número de estudiantes inscritos de educación básica, primaria y secundaria. Distrito Federal, ciclo escolar 2013 - 2014  
Alumnos

Nivel / Modalidad	Total	Mujeres	Hombres	Docentes	Escuelas
Total Sistema Educativo	2,813,486	1,389,928	1,423,558	193,167	10,251
Público	2,167,995	1,061,250	1,106,745	134,054	5,033
Privado	645,491	328,678	316,813	59,113	5,218
Educación Básica	1,700,551	837,440	863,111	79,969	8,346
Público	1,364,772	670,925	693,847	59,115	4,409
Privado	335,779	166,515	169,264	20,854	3,937
Educación Primaria	908,114	446,799	461,315	32,606	3,247
General	908,114	446,799	461,315	32,606	3,247
Indígena	0	0	0	0	0
Cursos Comunitarios	0	0	0	0	0
Público	733,207	359,874	373,333	24,847	2,064
Privado	174,907	86,925	87,982	7,119	1,183
Educación Secundaria	487,556	240,100	247,456	34,162	1,365
General <sup>2</sup>	337,371	166,735	170,636	27,226	1,066
Telesecundaria	7,467	3,074	4,393	273	50
Técnica	142,718	70,291	72,247	6,663	249
Público	415,882	204,434	211,448	26,503	852
Privado	71,674	35,666	36,008	7,659	513

\* / Cifras estimadas

<sup>1</sup> / Incluye servicio CENDI

<sup>2</sup> / Incluye los servicios para trabajadores, comunitaria y migrante.

<sup>3</sup> / El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) redefinió su Estatuto Orgánico y proclamó la calidad de Profesional Técnico Bachiller a los egresados del Colegio, por lo que a partir del ciclo escolar 2013-2014 la matrícula de esta institución se suma a la del Bachillerato Tecnológico y deja de formar parte del nivel profesional técnico

FUENTE: Secretaría de Educación Pública, Indicadores educativos (Distrito Federal). En: [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)

**Tabla 3.**  
Modalidad escolarizada (cifras preliminares 2013 – 2014).  
Indicadores educativos del Distrito Federal  
Distrito Federal

Nivel educativo / Indicador	2012-2013 %	2013-2014 %	e/ Posición
Educación Básica			
Cobertura ( 3 a 14 años de edad) <sup>1</sup> /	106.3	107.4	01
Tasa Neta de Escolarización (3 a 14 años de edad)	104	105.2	01
Educación Primaria			
Abandono escolar	0.2	0.2	07
Reprobación	0.5	0.2	08
Eficiencia Terminal	96.6	98.1	12
Tasa de Terminación	117.4	115.3	08
Cobertura(6 a 11 años de edad)	115.1	114.6	01
Tasa Neta de Escolarización (6 a 11 años de edad)	108.0	107.9	01
Educación Secundaria			
Absorción	105	106.1	01
Abandono escolar	5.1	4.8	15
Reprobación	8	7	25
Eficiencia Terminal	84.1	86.1	15
Tasa de Terminación	93.7	96.2	01
Cobertura (12 a 14 años de edad) <sup>1</sup> /	114.8	120	01
Tasa Neta de Escolarización (12 a 14 años de edad)	101.6	105.5	01

Eficiencia terminal y tasa de terminación

<sup>1</sup> / Para cálculos se utilizaron, proyecciones de población a mitad de año, CONAPO 2013.

<sup>2</sup> / Estimaciones en base al censo de población y vivienda 2010, nidad de medida grados.

<sup>3</sup> / Información al 31 de diciembre de cada año, INEA.

<sup>4</sup> / incluye la modalidad no escolarizada.

FUENTE: Secretaría de Educación Pública, (2014). En: [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_x\\_entidad\\_federativa.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_x_entidad_federativa.html)



México, es necesario conocer algunos aspectos del diseño organizacional de ambos niveles. En este sentido es importante añadir que en el *Mapa Curricular de la Educación Básica (cuadro 4)*, se expresa la articulación de la educación de dicho nivel la cual fue establecida por el *Acuerdo Secretarial 592* publicado en agosto del 2011. (Ver cuadro 4). En el caso de las primarias generales, el plan de estudios comprende seis asignaturas en los tres primeros grados y siete en los tres grados subsecuentes. Las materias son impartidas por el mismo docente, con la excepción de artes, educación física e inglés, las cuales están bajo la responsabilidad de profesores que cuentan con la formación especializada que se requiere para su enseñanza. En cuanto a las secundarias, sabemos que:

[...] a diferencia de los otros niveles que integran la educación básica, existe una estructura organizativa más compleja que señala el contenido y la finalidad de las actividades que se asignan a cada una de las distintas agrupaciones que la integran (Sandoval, 2000: 238).

La complejidad que se deriva de este rasgo y que se expresa en la diversidad de ambientes escolares en cada una de las clases que se tiene en la jornada diaria, emana por la impartición de once asignaturas en las secundarias que cada una está a cargo de un profesor especializado. Cada profesor, además de tener formas diferentes de enseñar, abordar las temáticas, evaluar, asignar calificaciones, controlar al grupo, premiar y castigar, tratar a los estudiantes y establecer relaciones con los padres, madres y/o familias, tiene concepciones y valoraciones múltiples que impregnan de modos variados y en muchas ocasiones hasta contradictorios, los sentidos y significados que le otorgan a los reglamentos y normas.

Para quienes conocen las primarias y las secundarias públicas en México, saben que el número y tipo de asignaturas a cursar así como el número de docentes responsables de su impartición son elementos que anuncian en gran medida las diferencias entre los dos niveles de educación básica e, incluso, dentro de ambos niveles conforme a los grados escolares que los componen. Se tiene ampliamente documentado que las relaciones entre los docentes de primaria y los estudiantes –y desde luego, con sus familias– tienden a ser más estrechas en ese nivel que en el de secundaria. Esto también se debe, sin duda, a la duración de las jornadas escolares que en primaria y secundaria tienen distintas cargas horarias. Así, por ejemplo, de las escuelas adscritas al *Programa Escuelas de Tiempo Completo*, la carga horaria es de 35 horas semanales en las primarias, 45 horas en las secundarias generales y 50 horas en las secundarias técnicas. Mientras que en el caso de las *Escuelas de Jornada Ampliada*, las primarias tienen una carga horaria de 30 horas semanales, las escuelas secundarias generales de 45 horas a la semana. En cuanto a las escuelas de medio tiempo, la jornada semanal para las primarias es de 22.5 horas y para las secundarias generales de 35 horas.<sup>20</sup>

En adición a esos rasgos, conviene agregar que, según se advierte en el *Mapa Curricular de la Educación* (Ver cuadro 4), existe una asignatura en primaria y secundaria y, además, una actividad curricular complementaria en las secundarias, cuyos objetivos, competencias, aprendizajes esperados, ámbitos, contenidos y productos están estrechamente vinculados con el interés en este documento por analizar el conflicto y la violencia desde las miradas, voces y acciones de estudiantes, docentes y directores sobre los reglamentos y normas escolares. Se trata de la asignatura *Formación Cívica y Ética* impartida en los dos niveles educativos así como del espacio en el currículo de secundaria que ha sido asignado a la Tutoría.

<sup>20</sup> En el caso de las primarias se prevé que la jornada se extienda 2.5 horas a la semana cuando, de acuerdo con el personal docente disponible, se incluya la impartición de la segunda lengua.



Para entender la singularidad y sobre todo los vínculos entre la asignatura *Formación Cívica y Ética* y la Tutoría, es necesario comentar que el *Acuerdo Secretarial 592* plantea que la articulación de la educación básica se sustenta sobre los campos de formación que “organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Secretaría de Educación Pública, 2011: 36). Uno de estos cinco campos formativos precisamente corresponde al desarrollo personal y para la convivencia y tiene el propósito de que

los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social. Asume la necesidad de reconocer que cada generación tiene derecho a construir su propia plataforma de valores, y el sistema educativo la obligación de proporcionar las habilidades sociales y el marco de reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, asumiendo que los valores cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son insoslayables. Asimismo, acepta en las vivencias y el debate que se genera sobre ellas, su base metodológica, para plantear el dilema ético retroalimentando la discusión con el estudio de roles [...] Las condiciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas serán, en todo caso, la autoestima, la autorregulación y la autonomía, migrando de una visión heterónoma a la autonomía en la toma de decisiones del conocimiento y cuidado del cuerpo que hacen otros, al cuidado del cuerpo por uno mismo. La autonomía implica el reconocimiento de la responsabilidad individual frente al entorno social y natural; por ejemplo, al evitar las adicciones cumpla mi responsabilidad con mi cuerpo al tiempo que cuido el entorno (SEP, 2011: 46).

En este campo, se ubica *Formación Cívica y Ética*, la cual busca que

los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática. La *Formación Cívica y Ética* en la Educación Básica está encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas, que permiten a los alumnos tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente (SEP, 2011: 47).

Según sus programas de estudio, en la asignatura *Formación Cívica y Ética* se consideran diversos temas y actividades que están relacionadas con el análisis, reflexión y elaboración de reglamentos escolares y los de aula con el fin de que las y los estudiantes de primaria y secundaria comprendan la necesaria existencia de normas en cualquier ámbito de la vida en que se desenvuelven cotidianamente e identifiquen los tipos y formas de convivencia así como de atención y solución de conflictos en la interacción social diaria. Formalmente, se prevé en esta asignatura la posibilidad de que las y los estudiantes tengan una participación activa respecto a la construcción y uso de normas para la convivencia según principios democráticos y, por ende, con total apego a los derechos humanos.

**Cuadro 4.**  
**Mapa curricular de la educación básica. Distrito Federal, 2014.**

CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
			Asignatura Estatal: lengua adicional	Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II, y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II, y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la sociedad*	Ciencias Naturales*			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)		
	Desarrollo físico y salud				Estudio de la entidad donde vivo*	Geografía	Tecnología I, II y III		Historia I y II			
						Historia	Geografía de México y del mundo		Asignatura estatal			
							Asignatura estatal					
Desarrollo personal y para la convivencia	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética**						Formación Cívica y Ética I y II		
										Orientación y Tutoría I, II y III		
	Expresión y apreciación artística			Educación Física**						Educación Física I, II y III		
				Educación Artística**						Artes: Música, Danza, Teatro o Artes visuales		

\*Incluyen contenidos del campo de la tecnología \*\* Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.  
FUENTE: Secretaría de Educación Pública, 2011. En: <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/plan-estudios/plan-estudios/mapa-curricular-info>

Adicionalmente, en el currículo de secundaria se creó la Tutoría, la cual es concebida

como un espacio de expresión y de diálogo entre los adolescentes, así como de acompañamiento desde una perspectiva humanista. El espacio curricular es coordinado por un docente, quien en su carácter de tutor planea diversas actividades a partir de los intereses, las inquietudes, potencialidades y necesidades de los alumnos. El propósito de Tutoría es fomentar vínculos de diálogo, reflexión y acción para fortalecer la interrelación de los estudiantes en cada grupo respecto a su desempeño académico, las relaciones de convivencia y la visualización de sus proyectos de vida, donde el tutor genere estrategias preventivas y formativas que contribuyan al logro del perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2011: 49).

El Tutor representa un maestro que se encarga de un grupo de estudiantes correspondiente a un grado de la secundaria, es el responsable de la administración del cuaderno o libreta de reportes y



de la organización y selección, generalmente en sus manos, del jefe o jefa de grupo. La creación de la figura del Tutor, desempeñada por algún docente del grupo, se remonta a la reforma de la educación secundaria en el 2006 cuando, señala Mejía Hernández (2013), se le asignaron funciones diferentes a las de los orientadores. Para éstos, el ámbito de acción es:

1. Atención ilimitada a los alumnos.
  2. Trabajo con los padres de familia.
  3. Vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes.
  4. Apoyo y orientación a los tutores.
  5. Organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar.
- El ámbito de acción de los tutores es: I. Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela. II. Seguimiento del proceso académico de los alumnos. III. Convivencia en el aula y en la escuela. IV. Orientación hacia un proyecto de vida. (La orientación y la tutoría en la escuela secundaria; 2006) Los lineamientos para el tutor de grupo responsabilizan a éste de cuidar y guiar la convivencia entre las y los adolescentes de secundaria en todo momento (función disciplinaria) (Mejía Hernández, 2013: 239).

Mientras que las otras figuras de asistencia educativa en las secundarias, como el personal de trabajo social y los orientadores (o prefectos) han mantenido, prácticamente las mismas funciones que décadas atrás les fueron asignadas:

Para los prefectos se han conservado funciones de observación, vigilancia, reporte y recomendación de sanciones cuando de problemas de orden y disciplina en ausencia del docente o fuera del salón de clases se trata. Mientras que para las trabajadoras sociales se mantiene la función de coadyuvar en el seguimiento de la asistencia, la puntualidad, el aseo personal, los problemas de deserción y en la vinculación de la familia con la escuela (Ibid, 40).

No obstante, según con el reciente estudio publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y coordinado por De Ibarrola, Remedi y Weiss (2014) los resultados de la Tutoría distan significativamente de los propósitos que guiaron su creación. Para los fines de esta investigación conviene poner de relieve que la Tutoría aunque ha ganado un reconocimiento importante entre los directores, docentes, estudiantes y padres de familia, no ha logrado los resultados esperados debido a que hay evidencias de

debilidad e insuficiencia de los cuerpos directivos, desarticulación entre los equipos —incompletos— de asistencia educativa y los tutores, la ausencia de trabajo colegiado, la saturación de cargas laborales que implica la impartición de los programas de estudio, la ausencia de una cadena articulada de apoyo desde las autoridades educativas hasta los tutores así como la falta de capacitación y de materiales educativos (De Ibarrola, Remedi y Weiss, 2014: 21).

De este modo, la posibilidad de lograr un trabajo fundamentado en la autonomía, participación y reflexión de las y los estudiantes sobre los temas y preocupaciones

que les parecen relevantes en su vida escolar cotidiana e, incluso, en sus relaciones con sus familias y amigos, depende de la conjunción fortuita de diversos factores educativos y escolares sobre los cuales parece que ni los tutores ni los directores de las escuelas secundarias tienen control alguno.

Estas notorias y permanentes diferencias entre lineamientos formalmente establecidos y su materialización en hechos concretos en las realidades diarias de las escuelas, es una constante en la educación en México —como en otros ámbitos públicos que también se encuentra en la participación social. Las modalidades institucionales de participación social que deberían operar con regularidad son espacios para la toma de decisiones y actuación respecto a diversos asuntos importantes para la gestión escolar y, desde una perspectiva más amplia, para contribuir a la enseñanza y aprendizaje e impulsar la calidad educativa y el derecho a la educación. En este grupo de modalidades institucionales de participación social destacan las Asociaciones de Padres de Familia (APF), las Sociedades de Alumnos (SA), los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS). La Asociación es, fundamentalmente, una entidad que representa a los padres frente a las autoridades en torno a diversos intereses educativos (artículo 67, LGE) y tiene funciones acotadas a la naturaleza de sus integrantes. Las APF funcionan según el Reglamento emitido por el entonces Presidente de la República, José López Portillo, el 31 de marzo de 1980. Los orígenes de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se remontan a los años treinta, cuando se buscaba crear Consejos Escolares que disminuyeran la centralización de las atribuciones técnicas y administrativas del gobierno a través de la participación de los docentes, los estudiantes y los padres de familia. Los CTE existen en los tres niveles de la educación básica, son una agrupación de docentes y directivos, quienes en reuniones periódicas comentan asuntos pedagógicos y de organización del calendario escolar, la elaboración y evaluación del proyecto escolar, los programas estratégicos federales o estatales así como la organización de eventos extraescolares a cargo de la Secretaría de Educación Pública o de otras dependencias gubernamentales o no gubernamentales. Estos Consejos se reglamentaron para las escuelas secundarias en 1970. En el ciclo escolar 2013-2014, ciclo en el cual se hizo el trabajo de campo de esta investigación, se establecieron los últimos viernes de cada mes para realizar juntas de Consejo Técnico y en el *Acuerdo 717* de marzo de 2014 se estableció su obligatoriedad, al igual que la suspensión de labores dentro del calendario y programas escolares para garantizar las posibilidades de que en su realización participase todo el personal.

En razón de los objetivos de este trabajo, conviene concentrar la mirada en las SA y los CEPS. Las SA constituyen la única modalidad institucional de participación destinada a las y los estudiantes y, de hecho, funcionan sólo en las escuelas secundarias, según los *Acuerdos Secretariales 97 y 98*, publicados en 1982 y comentados en el capítulo anterior. Estas Sociedades tienen la peculiar característica de que su conformación, funcionamiento y



reglas están en manos de los estudiantes; siempre y cuando se encuentren dentro de la disciplina y fines educativos y que no interrumpan las labores docentes (artículo 56, *Acuerdo 98*). Esta figura es muy peculiar pues nació durante un régimen político autoritario bajo la tutela del partido político que estuvo en el gobierno nacional por más de setenta años y casi una década antes de la CDN y del interés por democratizar el sistema educativo y alentar la participación de niñas, niños y jóvenes en las escuelas. Con todo, las SA son un recurso valioso para fomentar comportamientos y valores democráticos puesto que los estudiantes de las secundarias tiene el derecho a establecer los estatutos y reglamentos que la rigen (artículo 57, *Acuerdo 98*). Específicamente,

las sociedades de alumnos serán independientes de los órganos y autoridades de las escuelas en que funcionen, y se organizarán bajo formas democráticas, en los términos que los propios alumnos determinen (artículo 52 *Acuerdo 97*).

Esto es congruente con su primer objetivo:

ejercitar a sus miembros en la práctica de la vida democrática como una forma de contribuir a su formación (artículo 50, *Acuerdo 98*).

Por su parte, los CEPS poseen, en principio, una *vocación democrática* pues están conformados por una multiplicidad de actores interesados en las escuelas:

padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, ex alumnos, así como los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela (artículo 68, LGE).

Los Consejos son una vía para la participación de la sociedad en acciones dirigidas a fortalecer e incrementar la calidad y la cobertura educativa (artículo 69, LGE).

En investigaciones realizadas anteriormente, (Zurita, 2008; 2009a; 2009b; 2010a, 2011, 2013) he documentado la existencia de otras modalidades de participación en las escuelas sin instrumentos normativos que las regulen de forma específica. Se trata de acuerdos espontáneos alcanzados dentro de las comunidades, dirigidos al logro de objetivos que podrían ubicarse tanto en una visión tradicional como en una novedosa de la participación social. En general, son acciones acotadas y vulnerables pues resultan de la coincidencia de intereses, necesidades y expectativas de colectivos pero que, al carecer de un andamiaje institucional que las proteja y refuerce, la gran mayoría desaparece rápidamente.

Conviene puntualizar que, además de los cambios que el gobierno de Enrique Peña Nieto impulsó desde el inicio de administración en el marco de la reforma educativa, vinculados al ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción de los docentes basado en un sistema de evaluación periódica, también se ha desplegado un re-lanzamiento de la participación social. Esta iniciativa se plasma en el *Acuerdo Secretarial 716* dedicado a los Consejos de Participación Social y el *Acuerdo Secretarial 717* por el que se establecen los lineamientos para formular los *Programas de Gestión Escolar* emitidos a principios de marzo de 2014. A partir de estos instrumentos, se hizo explícita la propuesta en torno a la participación social que este gobierno federal está promoviendo, la cual tiene una marcada inclinación hacia la evaluación y reconocimiento docente, la transparencia y rendición de cuentas y la contraloría social. Todo ello como parte de los programas para la gestión escolar y su autonomía, a las cuales la participación social es concebida como un elemento esencial pero desde un enfoque donde se privilegian espacios y oportunidades que están circunscritos a la gestión de los programas educativos federales y desde ahí se propone la (re)activación de figuras como los Consejos Escolares, los Consejos Técnicos y las Asociaciones de Padres de



Familia y otros integrantes de las comunidades escolares, bajo la tutela de los directores, dado que esta figura se le concede y reconoce, por encima de los otros, el conocimiento y experiencia necesarios para conducir la autonomía de la gestión escolar.

### **3.2 Las y los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias**

En las primarias y secundarias generales del Distrito Federal, las y los estudiantes se incorporan a corta edad y están durante una etapa muy importante de su vida. De acuerdo con la normatividad de la Secretaría de Educación Pública, las y los estudiantes de estos niveles educativos deben tener entre 6 y 15 años, es decir, los de primaria tienen entre 6 y 12 años de edad y los de secundaria entre 12 y 15 años de edad. Sin embargo, estas referencias cronológicas sirven para precisar que, en función del artículo 65 de la *Ley General de Educación*, corresponden a dichos niveles de educación obligatoria en nuestro país y que, con el artículo 5° de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños* se precisa que

son niñas y niños los menores de doce años y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2014).

Pero, como bien se sabe en las ciencias sociales y humanidades, las discusiones desde numerosas perspectivas disciplinarias emprendidas con gran fuerza a partir de los años ochenta en diferentes contextos nacionales sobre todo a la luz de movimientos sociales encabezados por diversos grupos poblacionales –tales como jóvenes, mujeres, estudiantes, etc.– la niñez y la adolescencia, como también la juventud, la adultez o la vejez, se asumió que son las concepciones de niñez y adolescencia representan construcciones históricas y culturales propias de cada época (Gallego-Henao, 2015: 155). Aunado a ello conviene agregar que si bien sus significados y sentidos varían a lo largo de la historia de la humanidad, los últimos dos siglos se distinguen porque

...El siglo XX ha sido denominado como el siglo de los niños y las niñas, debido a que se dieron cambios significativos en cuanto a legislación, educación, concepciones sobre el desarrollo infantil y crianza....Por su parte, en el siglo XXI la visión de la infancia está centrada en reconocer a niños y niñas como seres humanos titulares de derechos, merecedores de respeto, protección y amor, con lo cual se percibe que se ha tenido importantes avances en relación con su papel protagónico (Gallegos-Henao, 2015: 155 y 156).

A pesar del protagonismo que al menos en la legislación internacional y nacional están teniendo estas poblaciones en el mundo entero, las investigaciones sobre las y los niños y jóvenes han estado rezagadas de dichos cambios. En particular, en México

a la fecha constatamos que la situación no ha cambiado y que existe una vasta investigación educativa con alumnos de primaria pero centrada en temáticas no enfocadas en sus voces, sino en los intereses del adulto investigador; por ejemplo: a) procesos de desarrollo psicológico; b) desarrollo de habilidades-competencias para el desempeño escolar (lectura, escritura, comprensión de contenidos, solución de problemas matemáticos, entre otros); c) procesos de socialización y competencia social (interacciones sociales entre compañeros y con sus maestros, participación dentro y fuera del aula); d) procesos de enseñanza-aprendizaje y el significado que tienen para los alumnos en las aulas, tanto para el aprendizaje como para las interacciones sociales (Saucedo 2013: 132).

En cuanto a la investigación sobre las y los estudiantes de secundaria la situación es un poco diferente dado que en años recientes se han incrementado notoriamente los intereses académicos dirigidos a la indagación de fenómenos escolares sobre indisciplina y violencia desde novedosas aproximaciones conceptuales, analíticas y metodológicas que vinieron a ampliar el conocimiento producido sobre este nivel de educación básica (Sandoval, 2000; Sucedo, 2008; Saucedo y Furlan, 2012; Saucedo, *et. al.*, 2013; Saucedo y Mejía, 2013; Reyes, 2011, 2014). Con esta oleada de investigaciones sociológicas, psicológicas, antropológicas de corte cualitativo, cuantitativo o mixto, pudieron ser conocidos y explicados los múltiples sentidos otorgados a la educación así como los significados que, hoy por hoy, tiene la escuela para las y los niños y jóvenes en México que, como se vio rápidamente, distaban no solo de los intereses, deseos y expectativas de los adultos sino también de la influencia absoluta y



homogénea de los contextos geográficos, culturales, sociales diversos en que se sitúan sus escuelas y transcurre su experiencia escolar diaria. Así, desde años atrás se ha documentado que para las y los niños y jóvenes:

la escuela representa, entonces, un espacio para socializar, establecer relaciones y lograr amistades: convivir, conocer a los demás...Al transitar de la primaria a la secundaria los alumnos no sólo se enfrentan a una organización distinta, sino también a los cambios que ocurren en ellos mismos... los procesos de amistad se vuelven un referente muy importante para la permanencia cómoda o incómoda con la escuela. Quienes tienen amigos logran sentirse mejor adaptados y a gusto; al contrario, los que se pelean con sus amistades o son excluidos de las relaciones sociales en sus grupos escolares avanzan hacia el ostracismo y la desesperanza (Saucedo, 2013: 135).

Tanto en primaria como secundaria, y todavía más por la compleja organización escolar de esta última que se expresa en su funcionamiento anclado en los diferentes docentes, grupos y dinámicas de enseñanza y aprendizaje, los procesos de socialización de las y los estudiantes, los ambientes y climas escolares se configuran a partir de normas, sanciones y lógicas de actuación distintivas de cada nivel que desembocan en el establecimiento de relaciones cotidianas entre las y los compañeros del grupo y con los docentes y las autoridades de las escuelas. En esos escenarios, las y los estudiantes de las escuelas primarias y secundarias construyen intersubjetivamente experiencias, expectativas y valoraciones sobre el complejo y multidimensional mundo que representa asistir a los centros educativos día tras día en un horario establecido, ocupando un edificio con una disposición singular del espacio y con materiales educativos a su alcance. Después o junto con la familia -y a veces hasta más que ella-, la escuela representa un contexto de socialización decisivo en la conformación de las simpatías y amistades pero, en una perspectiva más amplia, en la identidad y el desarrollo individual, las visiones del mundo y de la sociedad donde las y los estudiantes están insertos. Así, en general,

estar en la escuela y ser estudiante son experiencias que se construyen de acuerdo a los contextos sociales, económicos, culturales y ofertas educativas a las que tienen acceso (Saucedo, 2015: 142).

En ello, ser mujer u hombre, ser indígena o no, pertenecer a cierto estrato socioeconómico, vivir en determinado vecindario, poseer alguna discapacidad, tener prácticas y consumos culturales singulares y, sin duda, ser parte de cierto tipo de familia, constituyen referentes sustanciales en los procesos de construcción intersubjetiva de las experiencias y sentidos de lo que representa ser estudiante y, para los fines de esta investigación, de las diversas formas en que se configuran las voces, miradas y acciones relativas a los reglamentos y normas asociadas al conflicto y la violencia escolar.

Ahora bien, conviene detenerse en la participación de las y los estudiantes asumiendo que, así como ocurre con otros casos, ésta se despliega a través de múltiples vías y no necesariamente acotadas a los mecanismos institucionales diseñados para ello. Según resultados de un análisis de los datos recabados en la *Evaluación Nacional de la Participación Social en la Educación Básica en México 2000-2006* sobre las oportunidades que tienen para participar las y los estudiantes en las escuelas secundarias públicas (Zurita, 2013), se observó que los resultados más relevantes tienen que ver con el estímulo diferenciado de las oportunidades para participar en el día a día y que se refuerzan a su vez por distintas estrategias que utilizan los directores para impulsarlas, variando en función del tipo de actor escolar que desean que participe o que no lo haga.

En primer lugar, esto implica que no todos los actores escolares participan en todo, ni de la misma forma, ni tampoco buscando objetivos compartidos: es decir, al docente le corresponde intervenir en cuestiones pedagógicas; a los padres de familia, aportar cuotas y apoyar tareas para el mantenimiento y reparación de la infraestructura; y, finalmente, a los estudiantes colaborar en actividades extracurriculares y comunitarias. En segundo lugar, esta distribución de oportunidades para la participación corresponde a una noción tradicional de la participación social en donde hay espacios *reservados* (o *exclusivos*) para los docentes, los padres de familia al igual que para las y los estudiantes. Tomando en cuenta esta distribución, las actividades que están vinculadas con una noción novedosa de la participación social emanada del ANMEB y, en particular, de aquellas que de llevarse a la práctica, podrían mejorar el aprendizaje e incrementar la calidad en la educación, continúan fuera del alcance de las y los estudiantes y de los padres de familia.





Así, aun cuando hay cierto interés por promover la participación social que apoye y refuerce los procesos de aprendizaje y, por ende, mejore los resultados educativos, la participación en las escuelas secundarias públicas se dirige por vías tradicionales hacia propósitos también tradicionales donde los docentes enseñan, los padres de familia aportan las cuotas y hacen lo que les piden los docentes; mientras que las y los estudiantes si llegan a participar, lo hacen a solicitud de los adultos, cualquiera que éstos sean. De esta manera, se da por hecho que los procesos de enseñanza–aprendizaje les competen principalmente a los docentes y en ellos, los estudiantes no puede intervenir, a menos que sea una colaboración demandada por alguien ya que el papel de las y los estudiantes en las secundarias debe ser pasivo, estar bajo el control de los adultos y apegado a la disciplina escolar, tal como lo han documentado diversas investigaciones (Fielding, 2011, 2012; Susinos y Rodríguez, 2011; Susinos y Ceballos, 2012; Lansdown y O’Keane, 2014a, 2014b, 2014c; Gallego-Henao, 2015, entre una amplia bibliografía). Desde este panorama, resulta complicado que las y los estudiantes tengan las oportunidades para que se les reconozca sus voces, hacerlas escuchar y, sobre todo, que sean consideradas en la diversa gama de decisiones y acciones emprendidas en las secundarias mexicanas.

Estos resultados revelan lo que ha destacado Francois Dubet acerca de la existencia de una fuerte contradicción entre los discursos, las políticas y los programas que fomentan la participación de esos grupos, en este caso, de la sociedad mexicana como una vía para la *formación ciudadana*. Esta tensión consiste en que

la ciudadanía implica igualdad y autonomía de los sujetos; en cambio, la educación se basa en la desigualdad fundamental de maestros y alumnos, de adultos y niños (Dubet, 2003: 219).

En otras palabras, la participación en las escuelas tiene rasgos que la distingue de la que ocurre en otros ámbitos, en buena medida por el tipo de actores involucrados, cuya naturaleza heterogénea incrementa la dificultad para adoptar prácticas más participativas (Santos Guerra, 1997); más cuando se exigen prácticas que rebasen obstáculos relacionados con la edad, la autoridad, el conocimiento, el poder, el prestigio, la experiencia, la responsabilidad en el aprendizaje hasta las expectativas sobre la educación. Este desafío es mayor porque en las escuelas, la participación no se rige por un principio de igualdad, como sucede en el modelo democrático liberal ya que a ellas acuden individuos cuyas múltiples diferencias entre sí se pueden convertir fácilmente en

desigualdad [la cual] produce amplias distancias sociales, las que a su vez nutren vínculos autoritarios entre agentes del Estado y ciudadanos y entre los ciudadanos mismos [...] Las desigualdades afectan la participación ya que la capacidad asociativa depende a menudo del acceso a diferentes recursos (Armony, 2008: 19 y 20).

Tal como señalé en dicha investigación, (Zurita, 2013), es cierto que existen diferencias en los discursos y argumentos que esgrimen las autoridades educativas y escolares respecto a la limitación de las oportunidades reconocidas a las y los estudiantes. Generalmente ello se justifica diciendo que no tienen la madurez, la experiencia y el conocimiento requeridos para asumir un papel más activo y propositivo en las escuelas. Es cierto que este panorama no fue ni ha sido exclusivo de México (Eljach, 2011; Fielding, 2011; Lansdown, y O’Kane, 2014a; Gallego-Henao, 2015), ya que se ha vivido en otros países que provenían de gobiernos democráticos y no democráticos, pero es en contextos nacionales como los nuestros donde se carece de sólidas experiencias democráticas previas y donde los desafíos han sido y son mayores. En México como en otros países, no se pretende redefinir los procesos educativos democráticos, reconstruir la confianza y la participación en las instituciones democráticas o re-encauzar el funcionamiento de los mecanismos de repre-

**El antiguo docente era lo que yo digo está bien. Ahora no. Ahora, el niño cuestiona, uno responde y el aprendizaje es mutuo.**

sentación política (Biesta, 2007). Por el contrario, lo que está en juego es la real construcción de la democracia y de ciudadanos, de la fundación y consolidación de instituciones democráticas (Zurita, 2011).

Finalmente, al analizar las oportunidades de la participación en las escuelas secundarias públicas -las que formalmente se abren y las que realmente operan a diario-, confirmé el replanteamiento urgente de lo que hoy significa ser una estudiante joven (Zurita, 2013). Si aquí se hiciera la pregunta planteada por Benedicto y Morán (2003) respecto a cómo se llega a ser ciudadana o ciudadano en la sociedad mexicana, la respuesta sería que la condición ciudadana no se aprende ni, menos aún, se practica en las escuelas secundarias. A pesar de algunos cambios en el diseño curricular que hablan de cierto avance en la enseñanza, con el diseño e implementación de asignaturas como *Formación Cívica y Ética* (Gómez y Zurita, 2012) y, en general, de la iniciativa que comprende el *Acuerdo Secretarial 592* que en su momento se concibieron como una estrategia para resarcir ausencias y responder a los retos educativos que enfrentan actualmente los jóvenes a partir de una propuesta novedosa en secundaria como la Tutoría, en las escuelas secundarias mexicanas prevalece la simulación abierta y la obstaculización disfrazada de las oportunidades de los estudiantes para colaborar o, bien, el impulso de la participación por parte de los adultos pero asegurando de antemano el control, la obediencia y la sumisión de las y los jóvenes que a ellas acuden diariamente.

Como se vio, el análisis de la participación social de las y los estudiantes de primarias y secundarias permite acercarnos a los sentires, experiencias e identidades que, desde ahora anuncian, la divergencia abismal entre los instrumentos y los mecanismos formales que impulsan cierto tipo de colaboración hasta la realidad de un acontecer escolar diario que permanentemente está evitando el acceso a niñas, niños y jóvenes a espacios donde se toman decisiones importantes que, de manera directa, les atañen. Tal es el caso de la construcción de reglamentos y normas escolares así como de otros instrumentos y estrategias para prevenir, atender y eliminar la violencia escolar.

### 3.3 Los docentes y directores

El estudio del conflicto y la violencia desde las miradas, voces y acciones de sus docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas constituye una aproximación diferente pero complementaria a la concerniente a los estudiantes en este trabajo. Es diferente no sólo porque en esta parte intento observar, comprender y, en la medida de lo posible, explicar la relación entre el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del DF a la luz de los reglamentos y normas que ahí existen y que los docentes y directores conocen, construyen, modifican, difunden, ocultan, usan con criterios no especificados y aplican sin lineamientos claros. También lo es porque los docentes y directores se encuentran en un excepcional contexto laboral y profesional donde enfrentan diversos y muy heterogéneos retos. Algunos de ellos dependen indudablemente de la responsabilidad que tienen por ser docentes y/o directores pero también han surgido y se han generalizado otras demandas que la sociedad mexicana, como muchas otras en el mundo, les exigen a los docentes, los directivos, las autoridades educativas y, en general, a la escuela como una institución socializadora con funciones esenciales para la creación, desarrollo y consolidación de un Estado, una nación, una cultura, una identidad y un proyecto de sociedad.

En este panorama, las escuelas mexicanas, públicas y privadas de diferentes ubicaciones geográficas, niveles y modalidades del servicio educativo, no han quedado al margen de los sucesos violentos que tienen lugar en nuestro entorno (Furlan y Spitzer, 2013). Como lo han señalado destacados especialistas en el campo de la investigación educativa contemporánea (Francois Dubet (2003, 2004, 2007, 2010), Richard Elmore (2012), Miriam Abramovay (2005), Abraham Magendzo (2013), Alfredo Furlan (1994, 2003, 2012), Candido Gomes (2013), Emilio Tenti (2008), Nestor López (2007, 2011, 2012), Bradley Levinson (2012), entre otros), las escuelas no son oasis aislados de la sociedad. Por el contrario, ellas reflejan los fenómenos y los problemas que las aquejan. La existencia y difusión profusa de datos, noticias, experiencias sobre



violencia escolar -y, en especial, sobre ciertos tipos como el acoso entre pares-, parecen confirmar el supuesto que se esconde detrás de este razonamiento muy extendido no sólo en nuestro país sino en buena parte del mundo occidental: A mayor violencia en el entorno, mayor violencia en las escuelas. Sin embargo, a pesar de la expansión notoria del crimen organizado, la delincuencia común y el narcotráfico en México, antes de hacer una afirmación como la anterior, es necesario emprender una reflexión más sensata y apoyada, como la han hecho numerosos expertos en el análisis de las culturas y dinámicas institucionales de las escuelas, en el amplio conocimiento especializado acumulado a lo largo de las últimas décadas para saber qué tanto el entorno social ha permeado a los centros escolares (Welsh, 1999; Noel, 2009; Zurita, 2015).

En este sentido, es fundamental detenerse un poco en las escuelas, en lo que ellas han sido y en lo que las sociedades occidentales han pensado que deberían ser en diferentes momentos de su historia según el proceso de construcción, desarrollo y consolidación del proyecto de la modernidad y, posteriormente, el proyecto democratizador. Sin la pretensión de hacer un recuento amplio, este trabajo asume un propósito más modesto y conciso partiendo del supuesto de que es necesario manejar y retomar ese conocimiento previo existente sobre las escuelas y la construcción de sus dinámicas, culturas e identidades en el marco de los procesos diarios de enseñanza, aprendizaje y, sin duda, de socialización, para entonces afirmar si hay o no más violencia en las escuelas y si esta violencia es efecto y reflejo de la que existe en el contexto social.

Como bien sabemos, esta reflexión en nuestro país es apremiante, por diversas razones. Si a esto se le agrega la reforma educativa que desde el año 2012 inició con la llegada de Enrique Peña Nieto al gobierno federal, entonces advertimos un escenario complejo y único. Así como en las escuelas inciden de formas variadas los contextos sociales, económicos, políticos, culturales también influye en ellas de manera importante, más no homogénea ni mecánica, el sistema educativo a través de las múltiples y heterogéneas instrucciones que le envía. Hacer caso omiso de estos dos hechos, conduciría a emprender un análisis limitado en el diseño metodológico y en la construcción misma del objeto de la investigación empírica realizada desde el 2013 y que sustenta este trabajo.

De hecho, cabe señalar, que diversos aspectos del contexto nacional (la reforma educativa, la reforma constitucional en materia de derechos humanos, la promulgación de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*) y local (la Ley para una Convivencia Libre de Violencia Escolar, Los proyectos institucionales impulsados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal así como el Marco para la Convivencia Escolar) en combinación con hechos puntuales en el país y estrechamente vinculados con el conflicto y la violencia escolar (como el lamentable fallecimiento de un menor en Tamaulipas presumiblemente asociado a este fenómeno de violencia ocurrido el 30 de mayo del 2014 durante el levantamiento de la encuesta de la cual proviene buena parte de la investigación), de forma rápida sino es que inmediata, aun en un nivel de rumor y confusión, fueron incorporados en las narrativas de docentes, directores y otras autoridades escolares (supervisores, por ejemplo), tal como se constató en los grupos de enfoque y las encuestas llevadas a cabo en el marco de esta investigación.

Con todo, la reforma educativa impulsada en el gobierno federal actual, encabezado por Enrique Peña Nieto (2012-2018) ha derivado en múltiples acciones de gran relevancia, como la equidad, el derecho a la educación de calidad, la autonomía de la gestión escolar, el relanzamiento de la participación social a través de sus Consejos, entre otras que se suman a dos asuntos: el servicio profesional docente y la evaluación. Estos dos asuntos,

que son las vértebras de la reforma, han recibido mayor atención desde el momento en que fueron promulgadas en el 2013 las dos leyes secundarias respectivas, a saber la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD), la *Ley General del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación* (LGINEE) y los consabidos cambios incorporados previamente en la *Ley General de Educación* y en la misma *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* así como otros instrumentos normativos propios del sistema educativo como reglamentos, lineamientos y acuerdos secretariales.

La consideración de la reforma educativa en este trabajo se debe a que también puede ser fuente del bienestar y malestar docente en la convivencia cotidiana en tanto que acrecienta los retos a los que las escuelas de nivel básico y, en ellas sus miembros de forma individual (directores, docentes, padres de familia) o colectiva (Consejos Técnicos Escolares, Consejos de Participación Social, Asociaciones de Padres de Familia, por ejemplo) deben responder en los diferentes procesos de evaluación educativa.

Al emprender la reflexión acerca de las miradas, voces y acciones de los docentes y directivos frente a los reglamentos y las normas abocadas a la violencia y la convivencia escolar, ponen de manifiesto tópicos que están, en mayor o menor medida, presentes en las acciones institucionales asumidas por la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente y sus contrapartes estatales así como por espacios de indiscutible impacto en el devenir de los sistemas educativos y los centros escolares como los Congresos Locales, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal y el Congreso de la Unión, entre otros. Estas acciones están relacionadas con la reforma educativa, los lineamientos normativos del sistema educativo y con la legislación en materia de convivencia, seguridad y violencia escolar (Zurita, 2013, 2015a, 2015b), aunque se da por sentado, como dije arriba, que la implementación y traducción concreta de esos lineamientos a la realidad cotidiana de las escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal y, desde luego, en todas las mexicanas no es un proceso lineal e inmediato ya que cualquier reforma se inscribe en un horizonte más amplio que el que dicta su origen; situándose en un sistema cuyas estructuras, normas, prácticas, identidades, dispositivos, cultura y procesos han sido históricamente conformados (Rockwell, 2012; Rincón Gallardo y Elmore, 2012).

Para empezar, cabe mencionar que, por ejemplo, entre los cambios más significativos en la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD), se encuentra la concepción de las autoridades escolares (directores, supervisores, docentes, entre otros) establecida desde sus primeros artículos. En la definición establecida por la LGSPD en su artículo 4º, Fracción XXIII, se define al Personal con Funciones de Dirección, como:

A aquél que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable, y tiene la responsabilidad de generar un ambiente escolar conducente al aprendizaje; organizar, apoyar y motivar a los docentes; realizar las actividades administrativas de manera efectiva; dirigir los procesos de mejora continua del plantel; propiciar la comunicación fluida de la Escuela con los padres de familia, tutores u otros agentes de participación comunitaria y desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados. (SEGOB, 2013b)

De hecho, a lo largo de los diferentes instrumentos del marco normativo disponibles hoy en día, se confirma el papel protagónico que habrá de tener el director para el desempeño de acciones puntuales que deberán suceder bajo su liderazgo como la administración de los recursos para mejorar la infraestructura y comprar materiales educativos; la solución de problemas



de operación básicos y el impulso de condiciones de participación de estudiantes, docentes y padres de familia, hasta el fortalecimiento de la autonomía de la gestión escolar. Asimismo, el director será el responsable, junto con el Consejo Técnico Escolar, la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social, de transparentar y rendir cuentas a la comunidad y a las autoridades educativas de los procesos y recursos, los aspectos educativos y administrativos que robustecerán la autonomía y la gestión escolar.

Adicionalmente, fracciones más adelante del mismo artículo 4o, se indica que el personal docente es el

profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es responsable del proceso de enseñanza aprendizaje, promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo (artículo 4º, fracción xxv, LGSPD).

Para diversos críticos, las reformas de este corte, en la redefinición de los integrantes de las escuelas como la que se observa en esta Ley, también se expresa el desdibujamiento de la concepción de la vocación de los docentes y el énfasis en el carácter profesional de los mismos, se da en un contexto donde aunque no se redefinen los principios y orientaciones esenciales del proyecto político que subyace a la educación, han surgido demandas sociales sobre lo que los docentes deben ser y deben hacer para alcanzar los objetivos propuestos.

El artículo 32 indica que las autoridades deben tomar medidas conducentes al establecimiento de condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, garantizando mayor equidad educativa y el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los sistemas educativos. Para ello, la *Ley General de Educación* (artículo 33 fracción xv) instruye a dichas autoridades para que cumplan diversas obligaciones, entre las que se encuentran que

[...] Apoyarán y desarrollarán programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, la prevención de la violencia escolar desde el hogar y el respeto a sus maestros (LGE, 2014).

En concordancia con lo anterior, el artículo 42 de la LGE, por su parte, establece que

Se brindarán cursos a los docentes y al personal que labora en los planteles de educación, sobre los derechos de los educandos y la obligación que tienen al estar encargados de su custodia, de protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación.

Los aspectos citados arriba dan cuenta de criterios que recientemente se han creado, modificado o adicionado a dos *Leyes Generales* que son un referente esencial para el desempeño y, desde luego, el reconocimiento y la promoción de los docentes. Algunos de ellos aluden a la relación entre directores, docentes, estudiantes y padres de familia que, de llevarse a la práctica, tendrían que generar transformaciones profundas en su interacción cotidiana.<sup>21</sup> Con todo, lo que se advierte es que en los salones de clases y las escuelas, se materializarán los retos derivados de estas complejas reformas, que buscan transformar el núcleo básico de lo que sucede en las aulas: qué y cómo enseñan los docentes; qué y cómo aprenden los estudiantes. La transformación de la enseñanza y el aprendizaje implica una redefinición de diversos factores que rebasan, sin duda, a las y los docentes, a los estudiantes, como también a las escuelas.

Ahora bien, la indagación por el conflicto y la violencia escolar nos ha conducido a conocer las formas diversas en que los actores se *colocan* frente y dentro de este fenómeno considerado como un problema público en México a partir de años recientes (Zurita, 2013). La investigación educativa nacional ha privilegiado el análisis del conflicto y la violencia dentro de las escuelas y aulas (generalmente de educación básica, públicas, de modalidad general y urbanas), sobre todo de la que se vive entre las y los estudiantes (Gómez y Zurita, 2013). En este contexto las experiencias de las y los docentes al respecto se les ha asignado un lugar secundario en estos estudios, ya que se asume que ellos son quienes deben prevenir, atender y solucionar los problemas a través de los diferentes mecanismos formales e informales con que de manera personal cuentan o, bien, con los que la escuela dispone colectivamente para dichos fines. En este sentido, no sorprenderá escuchar que son escasos los estudios que analizan la violencia entre estudiantes y docentes y menos aún entre las y los docentes, o entre éstos y los directores y supervisores o, también entre padres de familia y estas autoridades escolares (Gómez y Zurita, 2013a; Gómez, 2014). Sin embargo, es conveniente añadir que en donde sí se aprecian contribuciones más abundantes de la investigación educativa sobre los docentes es sobre tópicos vinculados con el análisis de las percepciones, experiencias y valoraciones que ellas y ellos construyen en contextos específicos y bajo condiciones que conforman su labor. La atención que se le ha dado a las y los docentes asumiéndolos como un elemento crucial para alcanzar mejores resultados educativos, ha aumentado notoriamente en los últimos años no sólo en México sino en el mundo entero. Esto se constata en Informes como el intitulado *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus resultados*, mejor conocido como *Reporte McKinsey* (Barber

<sup>21</sup> Sobre estas cuestiones es necesario destacar que, así como los padres, madres o tutores podrán colaborar como observadores de la evaluación docente, la *Ley General del Servicio Profesional Docente* también establece en su artículo 14 como un referente para distinguir la buena práctica profesional, el diálogo que establezcan los docentes con las familias



y Mourshed, 2008) o *Profesores Excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (Bruns y Luque, 2014), los cuales han insistido que buena parte de la calidad educativa y del aprendizaje en las escuelas depende de ellos.

Acorde con ello, todas las reformas educativas que se han emprendido en México desde el *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Básica y Normal* en el año 1992 han tenido que ver en buena medida con el trabajo docente. A través de las diferentes iniciativas se puede observar cómo este trabajo responde a una construcción social histórica e institucional que ha caminado desde la docencia como vocación hasta la docencia como profesión, cuyas transformaciones han tratado de responder a las múltiples demandas sociales, políticas, culturales y económicas que enfrenta la educación (Sandoval, 2013; Biesta, 2012).

Importa destacar que dentro de lo que recientemente se ha configurado como significado del “buen maestro o maestra”, se halla un componente un tanto diferente frente a épocas antiguas. Hoy por hoy, al menos discursivamente en la reforma educativa vigente, un buen docente es un profesionalista que garantiza un ambiente o clima escolar propicio para llevar a cabo su tarea y con ella lograr que los estudiantes aprendan. En palabras de Dubet:

el desplazamiento de la vocación a la profesión y esta laicización de la profesión quedan asociados a una transferencia de la legitimidad. El docente no separa su autoridad de su vocación sagrada y del carisma que le acompaña, pero sí de sus competencias, sus cualificaciones y su eficacia. Su formación se orienta al ejercicio de su oficio, a la consecución de los mejores logros de los alumnos y debe rendir cuentas en este registro a los alumnos, a los padres y a la administración (Dubet, 2010: 21).

La diferencia con épocas pasadas es, entonces, que para lograr la existencia de dicho ambiente, los docentes formalmente deben utilizar normas desde el enfoque de la convivencia libre de violencia que se derivan de la aplicación del *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria y Secundaria del Distrito Federal* establecido en los *Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal* emitidos en el 2011 por la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal de la SEP o, desde unos años antes, de los lineamientos derivados de programas estratégicos federales, como el *Programa Escuela Segura* o, de programas educativos locales, como *SaludArte* impulsado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal.<sup>22</sup> La responsabilidad adjudicada a los do-

centes y directivos respecto a su capacidad para generar ambientes escolares no violentos y propicios para la enseñanza y aprendizaje, han puesto al descubierto realidades poco exploradas por la investigación educativa como, por ejemplo, el creciente malestar docente por condiciones de trabajo que afectan no sólo su desempeño cotidiano sino también su salud dados los contextos físicos, institucionales y emocionales.

Ahora bien, las miradas, voces y acciones de las y los docentes y directivos en torno a reglamentos y normas pudiesen ser fuente de su bienestar/malestar que emerge en la convivencia cotidiana desplegada en las aulas y las escuelas; lo cual está, como es esperable, ligado a las transformaciones en las relaciones entre estudiantes y docentes, entre docentes y autoridades escolares, entre autoridades docentes, padres de familia y estudiantes. Es notorio que estas relaciones reflejan un desencuentro cada vez más agudo entre las culturas escolares y las culturas juveniles (Dubet, 2010). De hecho, hay formas de violencia extendidas que ejercen grupos de estudiantes e, incluso, algunos padres de familia hacia las y los docentes sobre todo en las escuelas secundarias, a las cuales las autoridades educativas, los legisladores, los medios de comunicación, los expertos y la opinión pública le han otorgado una atención mínima. Como se puede imaginar esta situación, no sólo es fuente sino una razón irrefutable para que las y los docentes y directores tengan no sólo malestar sino estrés, depresión, crisis existencial y profesional, según lo analiza Antonio Gómez (2014). Con todo,

los cambios en las condiciones laborales y profesionales de los maestros, el agotamiento emocional por la intensificación del trabajo, las nuevas exigencias sociales y la desvalorización de la figura del docente generan síntomas como cansancio, angustia depresión y nerviosismo, que frenan el desempeño de los profesores e impactan en su rendimiento (Sandoval, 2013: 307).

Los trabajos que han sido publicados en este campo de estudio advierten diferencias importantes por sexo, antigüedad, tamaño de grupos y, entre otros, nivel educativo en que laboran los docentes y directores. Al respecto, llama la atención las distintas formas en que estas figuras responden y logran manejar estas realidades escolares, donde el uso y aplicación de las normas tiene márgenes de negociación importantes dependiendo de las circunstancias, de quién las aplica y a quién lo hace (Sandoval, 2000). En estas acciones se ponen en juego las habilidades y destrezas que tienen los docentes para negociar la aplicación de las normas, usando las calificaciones como un recurso para disciplinar y controlar a los estudiantes y a

<sup>22</sup> El objetivo de *SaludArte* es preparar para la vida a niñas y niños de educación básica en las escuelas primarias públicas de jornada ampliada del Distrito Federal, fortaleciendo la formación integral mediante herramientas vinculadas al autocuidado de la salud, la expresión artística y ciudadana a través de la educación complementaria. Este programa opera en 100 escuelas públicas de educación básica de más alta marginación y bajo desempeño escolar y sus acciones están orientadas a la educación nutricional, la educación artística, la activación física y la educación ciudadana, como eje transversal de las actividades. Para mayor información, consúltese: <http://educacion.df.gob.mx/SaludArte/EnqueConsiste.php>





sus familias. Así, este aprendizaje informal es alcanzado por los docentes conforme su experiencia frente a grupo, las relaciones establecidas con los estudiantes, los padres de familia y las autoridades escolares. Mientras que en el caso de los directores, las formas de enfrentar estas situaciones dependen de su capacidad de gestión en la escuela y, específicamente de su capacidad para tener la autoridad, la legitimidad y el poder de prevenir, pero sobre todo, de resolver problemas vinculados con el mal comportamiento, la indisciplina o la violencia escolar. Sin embargo, la intervención del director frente a estas problemáticas es tardía y alude al último eslabón de la cadena de decisiones (Fierro, 2005).

Dados los avances en la investigación sobre las y los docentes y directores se puede aseverar que dentro de los procesos por los cuales estos personajes transitan en su carrera profesional, uno de los elementos más importantes que marca su constitución como tales es la capacidad que tienen para manejar el grupo, establecer cierto control, “administrar la disciplina”, previendo y resolviendo conflictos con y entre los estudiantes, con los padres de familia y las autoridades escolares. Como lo han identificado los especialistas, la transición de estudiantes a profesores se realiza usualmente en la soledad, sin programas de acompañamiento o de apoyos específicos para los nuevos docentes. Así,

generalmente los maestros que comienzan son obedientes, el trato con sus alumnos es de tolerancia y amistad, con los padres de familia se esfuerzan constantemente para ganar su respeto. ...Entre otros dilemas y problemas que enfrentan los principiantes destaca el de las relaciones con autoridades, colegas y padres de familia, pero sobre todo con los alumnos y su enseñanza (Sandoval, 2013: 324).

En estas experiencias, sintetizadas en la frase “ensayo y error”, los nuevos docentes van enfrentando realidades singulares que contribuyen a la conformación de su identidad profesional y que se manifiesta en un conjunto de actos que dan cuenta de la enseñanza real que emprende en el salón de clases así como las respuestas concretas que proporciona o no tanto a las exigencias institucionales como a las necesidades generales y especiales del estudiantado.

Pasada la primera etapa de incursión en la docencia, las y los profesores cuentan con un cúmulo de saberes conformados en su experiencia cotidiana que les permiten seleccionar, adecuar o cambiar sus modalidades de trabajo en función de las realidades que enfrentan con los

diferentes individuos con que interactúan, los contextos escolares e institucionales en que se encuentren así como las condiciones sociales, culturales, económicas propias del entorno social. Si bien a la docencia se le adjudica como función esencial la enseñanza, es muy reducido pensarla sólo en términos pedagógicos, pues tiene componentes afectivos que se ven alimentados por tensiones de diverso alcance y magnitud. Por ello, Elsie Rockwell define al trabajo docente como

una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los estudiantes, interés intrínseco de los contenidos y las actividades propuestas, constancia en la conducción, sentido de ritmo y cadencia, entre otros rasgos, que permite lograr convocar a los niños y niñas recluidos en el aula a trabajar en lo que se les propone (2013: 451).

En otro trabajo esta autora puntualizó que

el trabajo docente, como una labor cultural e intersubjetiva, no es equiparable a los trabajos propios de otros sectores, como el industrial o el de servicios [...] La enseñanza escolar es un trabajo particularmente difícil de describir, pues el maestro tiene que convencer a los jóvenes aprendices para que “quieran” aprender lo que según los programas oficiales están obligados a aprender (eso que se llama “motivación”), y quieran trabajar o participar en las actividades que les propone para que lo logren. Es decir, el maestro no puede realizar su trabajo sin la aceptación de los estudiantes. El trabajo del maestro consiste en seleccionar y organizar los materiales y conducir las actividades que pueden favorecer el trabajo de aprender que hacen sus alumnos, si éstos están de acuerdo. Y los buenos maestros lo logran con creces. Pero, además, como el aprendizaje es acumulativo y rebasa el tiempo y espacio escolar, no es un reflejo o una consecuencia lineal de la enseñanza; no hay una correspondencia precisa entre lo que hace el maestro y lo que aprenden los estudiantes (Rockwell, 2013: 81 y 83).

Un elemento importante que acompaña los recorridos emprendidos por aquellos individuos que incursionan en el trabajo docente está asociado con la consigna que tienen desde su formación para emprender diversas acciones para lograr el predominio de la regla, la repetición y la disciplina con el fin de uniformar y silenciar las voces estudiantiles diferentes, distantes, críticas, opuestas a la autoridad. Al respecto, es importante citar el trabajo de Marisa Stigaard, que inicia preguntándose

¿en qué medida los conflictos intergeneracionales contemporáneos que se manifiestan en las instituciones educativas están asociados con la vigencia hegemónica de la adultez como uno de los ejes que establece la identidad, el estatuto de ser sujetos y la ciudadanía? (Stigaard, 2012: 237).

Para responder esta pregunta, Marisa Stigaard sostiene que en las escuelas es visible como la condición que da ser adulto o joven o, agregaría, adolescente o niño, se vuelve una dicotomía que al combinarse con la otra dicotomía conatural a las instituciones escolares, como la condición docente vs la condición de estudiante -es decir, el que sabe y enseña y el que no sabe y aprende- provoca la legitimación de relaciones asimétricas que se agudizan por su activación en relaciones inequitativas que pueden devenir en abusos que se incrementan todavía más por la incapacidad del Estado por hacer cumplir los derechos de niñas, niños y jóvenes. En este contexto, no es difícil que la diferencia se convierta en desigualdad y, ante la invisibilidad espontánea o el desconocimiento deliberado de esta desigualdad, la diferencia se transforma en injusticia. (2012: 245). Como parte del “catálogo” de valores escolares, sobresalen aquellos relacionados con los *alumnos ideales y ejemplares* cuya definición en buena parte está circunscrita al orden con que se espera interactúen diariamente en las aulas.

En una perspectiva más amplia, la investigación educativa nacional e internacional ha registrado la creciente relevancia de las culturas escolares como factores que inciden en la consecución de los objetivos esenciales de las instituciones escolares y los sistemas educativos pero, además, en la construcción de identidades individuales y colectivas así como en las pautas de comportamiento y los dispositivos sociales (López (coord.), 2012; López, 2012; Miranda, 2012; Stigaard, 2012). La literatura es cada vez mayor, porque también son mayores las evidencias de que hay una multiplicidad de factores que inciden en la configuración de procesos culturales que explican las condiciones actuales de la educación en nuestra región. Al respecto, conviene recordar que:

La importancia de la escuela de masas moderna como institución es que produce unas categorías sociales y unas identidades nuevas: alumno, docente y padre/madre de alumno. Por decirlo así, nadie nace siendo “alumno”, nadie es docente hasta que ejerce en la escuela, y nadie es padre o madre de alumno hasta que su hijo o hija entra en la escolarización (obligatoria). Pero esta producción de los roles, de las normas, de las prácticas escolares, lejos de la visión funcionalista que define al sistema educativo y a los centros escolares como armónicos, consensuales y acordados, se da, de hecho, en un campo de luchas sociales entre intereses, visiones y prácticas diferentes (Collet-Sabé et al, 2014: 19).

Si llevamos esta reflexión al conflicto y la violencia, en las escuelas se advierte el encuentro entre personas de diferentes generaciones, expectativas, intereses, formaciones y culturas que -en relaciones de apropiación, adaptación y resistencia-, se construyen múltiples sentidos, significados e identidades sobre los *buenos alumnos*, los *buenos maestros* y los *buenos directores*. Estos parámetros homogeneizantes son implantados institucionalmente por los sistemas educativos a través de las políticas, programas y otras acciones institucionales de diferente escala, que pretenden neutralizar la dimensión cultural existente en las escuelas y en los individuos que por ellos transitan y que se expresa en múltiples valores, rituales, hábitos, tradiciones, mitos, identidades e historias. Desde este enfoque, se asume que:

...la escuela es una institución que tiene por objetivo, a través de un determinado modelo de control, de normalización, de encauzamiento de las conductas, de la transmisión de unos determinados contenidos, etc., la producción de un determinado modelo de alumno-persona. Pero este “modelo general de alumno” determinado a partir del currículum, del reglamento de régimen interno, los exámenes, los castigos, los espacios, los tiempos, etc. choca con hijos e hijas concretos que provienen de familias diversas con modelos y prácticas de socialización diversos. De este “cho-



que cultural” surge la necesidad de entender y practicar la escuela no como el lugar donde los que formalmente tienen el encargo y el poder de socializar a los niños lo hacen de manera general, armónica y acordada, sino que nos parece imprescindible normalizar la idea y las prácticas que se derivan de una escuela como una institución entendida como un campo con conflictos entre diferentes modelos de roles. En la escuela y en el instituto, como en la vida social, el conflicto forma parte de la normalidad (Collet-Sabé et al, 2014: 19).

Esta realidad, como se dijo antes, es todavía más compleja por las diversas reformas emprendidas en los últimos 25 años y que en su mayoría han tenido profundos y trascendentales planteamientos respecto al trabajo de los docentes, en primera instancia; y, en segunda instancia, de otras autoridades escolares, como los directores, supervisores, asesores técnico pedagógicos. Estas reformas que expresan nuevas exigencias sociales, en su gran mayoría han sido formuladas, diseñadas e implementadas al margen de los docentes y directores; lo cual ha agudizado su desconocimiento, incompreensión pero sobre todo su inconformidad hacia sus propósitos y contenidos que los ha rezagado en la consecución de los objetivos novedosos que deberían guiar su labor en las aulas y las escuelas.

### 3.4 Conclusiones

En este capítulo se abordaron algunos elementos para conocer a las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal y, desde luego, a sus estudiantes, docentes y directores. Se trata de un conocimiento provisto por diversas corrientes de investigación, sobre todo cualitativa en las partes concernientes a las y los estudiantes, docentes y directores, que de forma profusa han proliferado en nuestro país en años recientes. Con este conocimiento se podrá en el siguiente capítulo, situar las miradas y acciones de estudiantes, docentes y directores en torno a la creación, difusión, uso y aplicación de los reglamentos y normas escolares, escuchar mejor sus voces y, sobre todo, comprender los fenómenos a los cuales se dirigen sus acciones. Al hacerlo, encontramos que existe una gama diversa y heterogénea de elementos que median las experiencias y valoraciones de dichos personajes sobre tales temas y que, de manera general, responden a los desafíos que hoy enfrentan las escuelas y, en un sentido más profundo, la propia educación en nuestro país como en todas las sociedades contemporáneas.

Para sintetizar, en cuanto a las y los estudiantes, son visibles los esfuerzos en el campo de la investigación educativa por rebasar visiones tradicionales donde en el mejor de los casos se les trataba como fuentes de información y eran asumidos meramente como cifras de un compendio estadístico. Hoy en día, no sólo es totalmente legítimo es, sin duda, imprescindible que la investigación, más todavía

cuando se trata de temas como los que se indagan en este trabajo, conozca sus propios sentires, experiencias y culturas. De lo contrario, la comprensión y explicación de fenómenos educativos no sólo son proyectos incompletos sino, lo peor, equivocados.

Respecto a los docentes mexicanos sabemos que los múltiples retos que enfrentan no corresponden a un fenómeno exclusivamente nacional pues hemos estado observando de unos años a la fecha una notoria ola mundial de debates acerca del papel que deben cumplir los y las docentes en la educación, y, en particular en los procesos de enseñanza y aprendizaje que deben ocurrir en las escuelas. A propósito de esa ola, se ha advertido la emergencia y consolidación de una visión conservadora de la enseñanza a cargo de los docentes como un ejercicio autoritario orientado al mantenimiento del control de los procesos de enseñanza basados en el orden, el control y la obediencia. No es menor que frente a la pérdida de autoridad en las sociedades contemporáneas (Noel, *et. al.*, 2009), se han lanzado llamados permanentes a la educación como un mecanismo para la restauración de la autoridad (Bingham, 2009 citado en Biesta, 2012). Así, las tareas que las y los docentes tienen como profesionistas responsables de la enseñanza en las aulas y escuelas están siendo redefinidas y en estos procesos se han multiplicado los motivos que propician el malestar en el marco de la convivencia escolar.

# Capítulo 4. El conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal desde las miradas, voces y acciones de sus estudiantes, docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas

## Introducción

La exposición de los resultados está organizada de acuerdo con el esquema analítico presentado en el capítulo inicial de este trabajo. Así, en torno a la primera dimensión sobre la normatividad interna, se retoman las percepciones de las y los estudiantes, docentes, directores participantes en los grupos de enfoque y los resultados de la encuesta aplicada a ellos como también a los docentes y directores. Asimismo, se da cuenta de sus opiniones y reflexiones sobre la naturaleza y contenido de los reglamentos y normas. En cuanto a la dimensión relativa a la gestión escolar, se comunica la información recabada sobre el conocimiento, la difusión, la utilización y la aplicación de los reglamentos y normas en las dinámicas propias de la gestión escolar cotidiana. En la tercera dimensión, la de los actores escolares, se expone lo que se encontró acerca de los procesos de creación de los reglamentos, la interacción entre los actores y las valoraciones de las y los estudiantes, docentes y directores de las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal.

En esta presentación de resultados se advierte la conjunción de elementos ubicados en un plano normativo, en otro correspondiente al diseño organizacional escolar y, por último, uno que alude a los actores escolares. Estos elementos inciden de manera importante en lo que es y significa el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal desde las miradas, voces y acciones de sus estudiantes, docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas.

## 4.1 Los reglamentos y las normas en las escuelas

Durante años, la normatividad interna de las escuelas de educación básica en lo concerniente a la disciplina y el orden, como se dijo en el segundo capítulo, estuvo regida por el artículo 42 de la *Ley General de Educación* así como por los *Acuerdos Secretariales 97 y 98* los cuales establecieron los lineamientos para la operación de las escuelas secundarias generales y técnicas. Vale la pena decir que la reforma educativa reciente también se suma a esta tendencia observada, como vimos en el capítulo anterior habérsele adicionado un segundo párrafo a dicho artículo, al plantear una serie de medidas, entre ellas, que los docentes y personal que labora en las escuelas tomen cursos sobre los derechos de los estudiantes y, por otra parte, que ellos conozcan las obligaciones.



A la par, aunque con un estatus jurídico diferente, las reformas emprendidas en educación básica en los primeros años del siglo XXI y, en particular la reforma de la educación secundaria del 2004 incorporaron planteamientos específicos respecto a los temas de la convivencia y la disciplina a la luz de la creación de figuras clave, como el Tutor, y la modificación de las responsabilidades de otras figuras previamente existentes, como las de los orientadores. Aquí se ubican también otras acciones que se lanzaron para replantear el sentido de asignaturas clave como *Formación Cívica y Ética*, la creación del espacio curricular en Secundaria destinado a la Tutoría; todo ello en el marco de la articulación de la educación básica establecido en el *Acuerdo Secretarial 592*.

Si en el plano formal o institucional de la normatividad escolar, se han impulsado cambios importantes en los últimos tiempos, como los comentados arriba, la normatividad tácita, implícita, informal o no institucional en las escuelas sigue teniendo un peso importante, quizás mayor del que generalmente se tiende a reconocer (Sandoval, 2000; Litichever et. al., 2008; Furlan y Saucedo, 2008; Litichever, 2012; Noel, 2009; Eljach, 2011; Carrasco et. al, 2012; Friedman, 2013, Magendzo et. al. 2013; entre otros). A continuación se verá, que ésta es una realidad palpable en las escuelas públicas de educación básica del Distrito Federal como en el resto del país. De hecho, el estudio *Completar la escuela. Un derecho para crecer un deber para compartir. América Latina y el Caribe* auspiciado por la UNICEF y la UNESCO, lo señala en los siguientes términos:

La convivencia entre los estudiantes, la relación con los adultos, las interacciones en las clases y en los recreos y el trabajo conjunto para logros comunes son procesos para los que la práctica escolar tiene una expectativa regulada acerca de los comportamientos valorados, aceptables, indiferentes e inapropiados. Muchas veces esas regulaciones no están expresadas formalmente sino que forman parte de los hábitos estables de las instituciones. No obstante este carácter implícito de muchas normas, la percepción de su incumplimiento contamina de malestar cotidiano el clima escolar y se traduce en una vivencia de violencia, como plantea el reciente informe de Eljach (2012) (Kitt, 2012: 91).

Esta realidad fue descrita con gran facilidad y familiaridad por las y los estudiantes, docentes y directores, quienes identificaron con rapidez la existencia de dos tipos de normas: las formalmente establecidas vía los reglamentos escolares y de aula y, por otra parte, las normas tácitas e implícitas que también operan tanto en el espacio escolar como en el áulico. En una singular combinación, estos tipos de normas inciden en los desenlaces de problemas, conflictos e, incluso, se constituyen como expresiones concretas de violencia en las escuelas de manera tal, que lejos de resolver o detener un problema, se genera su perpetuidad. Si bien esas normas pueden estar siendo un referente permanente de la actuación de las y los diferentes integrantes de las comunidades escolares, es un hecho que se despliegan en distintas dimensiones según los y las involucradas, esto es, depende quién las aplica y quién se les aplica. En efecto, las normas formales e informales operan y configuran las múltiples relaciones entre las personas que convergen en el espacio escolar diariamente. Así, observamos que hay un conjunto de normas entre las y los estudiantes, otro que tienen que ver entre los docentes y directores, uno más que tienen que ver con el estudiantado y el personal docente y directivo; adicionalmente hay otro que regulan las relaciones entre los docentes, directores, padres y madres de familia. Esta diversidad de conjunto de normas tienen puntos de encuentro cuando se dirigen a un caso, episodio o incidente concreto y se activan e incluso, se explicitan las normas desde las visiones, sentires y experiencias de los individuos involucrados. Ahora bien, si concentramos la atención en sus contenidos, encontramos que en esos conjuntos de normas hay también principios comunes y compartidos entre los diversos integrantes de las comunidades escolares: “el que se lleva, se aguanta”, “la inconformidad con las normas escolares”, “el malestar con el contenido de las normas”, “el descontento con su creación y totalidad”, entre otros.

Por otra parte, es necesario insistir que estas normas están situadas en contextos temporales y espaciales específicos. Por ello, como lo han dicho varios expertos, pueden tener tantas combinaciones como ocurran los episodios de indisciplina y/o violencia, ya que son objeto de las interpretaciones y re-significaciones permanentes por parte de la comunidad escolar en su conjunto (Saucedo, 2004, 2008; y Furlan, 2004; Furlan y Saucedo, 2008). En este sentido, se revela la complejidad en torno a la creación, difusión, uso y aplicación de las normas que varían constantemente y dicha variación no se origina por la aplicación de un principio de justicia, como en algunos autores recomiendan, sino porque predominan criterios de parcialidad, autoritarismo, discrecionalidad, entre otros. Etelvina Sandoval, lo expresa de la siguiente forma para las secundarias, pero que se podría hacer extensivo a las primarias:

la norma dirigida de manera especial a los estudiantes, aparece como un elemento regulador de la trama organizativa y de las relaciones personales. Si bien las normas existen para todos los actores de la vida escolar, en el caso de los alumnos, tienen el agregado de acarrear sanciones que son formalmente incuestionables [...] En la vida diaria de la escuela, las reglas y las sanciones a su violación, no son constantes, varían dependiendo del sujeto que las aplique (no es la misma sanción la que otorga un prefecto que un subdirector o director), dependen también de la imagen que se tenga del alumno y de la reincidencia de la falta. En ocasiones la sanción por violación a la misma norma es diferente, se minimiza o amplifica según el criterio de quien la aplica o de a quien se le aplica, sus variaciones dependen del contexto en que se da la acción, de quién la haga y de la persona a quién le corresponda tratar cada caso, sus criterios, su carácter, su experiencia e incluso su vínculo afectivo con el alumno en cuestión (Sandoval, 2000: 216 - 217).

Las distintas formas en que las escuelas interpretan los lineamientos exteriores para crear un reglamento escolar, ahora prácticamente derivado del *Manual para la Convivencia en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*, no impiden que cada escuela emprenda procesos explícitos e implícitos de re-significación, modificación y adaptación que, por diversas razones, considere indispensables.

#### **a) La normatividad y las escuelas primarias y secundarias desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes**

Las normas son, sin duda, un referente permanente para las interacciones sociales y la actuación diaria de los múltiples integrantes de las comunidades escolares que contribuyen a la confianza entre los involucrados, basada en el cumplimiento y reiteración de un conjunto de expectativas de la actuación del otro como respuesta al propio (Noel, 2009). Si bien no se cuenta con una elaboración compleja, como lo sería en los términos propios del Derecho, las y los estudiantes tienen muy claro varios aspectos cruciales, por ejemplo, relacionados con la autoridad y legitimidad de quien crea, difunde, usa y aplica las normas escolares. Como se dijo arriba, son varios los integrantes de las comunidades escolares que tienen esta atribución y en cada uno de ellos los criterios para emprender varían pero aun siendo la misma persona, los actos correspondientes a estas acciones no son homogéneos debido a que inciden, como asevera Sandoval (2000), el tipo de vínculos y la cercanía entre los niños y/o jóvenes y las personas adultas que usan y aplican las normas. Entre el estudiantado queda muy clara la existencia de un conjunto de normas, expresadas en reglamentos en las escuelas y cuya creación casi totalmente están fuera de sus manos. En el mejor de los casos, al inicio del año escolar se les comunica a los estudiantes y a sus padres, madres y/o tutores cuáles son esas normas. De hecho, en no pocas escuelas los adultos responsables de las niñas, niños y jóvenes deben firmar cartas de conocimiento y compromiso de dichos reglamentos pero, aun cuando asignaturas como *Formación Cívica y Ética* o espacios como la Tutoría, busquen impulsar una participación más activa, propositiva y autónoma, las culturas y experiencias escolares de los integrantes impiden transformar prácticas anquilosadas. De modo tal, que su creación continúa dependiendo de las decisiones que toman las autoridades escolares, ya sea de forma individual, colectiva o mediante el Consejo Técnico Escolar u otra instancia colegiada.

Según la encuesta de Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal (ECEC, 2014), casi la totalidad de las y los estudiantes, reconoció la existencia de reglas respecto a su comportamiento en la escuela (98.2%). Este conocimiento es ligeramente mayor en secundaria (98.7%) que en primaria (97.4%). El momento y/o la vía en que fueron conocidas dichas normas son: al momento de la inscrip-





ción (35.6%), sobre todo en secundaria (46.2%) mientras que en primaria desciende (17.4%); es el docente quien se las dio y/o leyó (34.2%), más en primaria (50.7%) que en la secundaria (24.5%).

Sin embargo, a la par de esos actos formales, se detectó que cada docente tanto en primaria como en secundaria asume una postura singular frente a sus estudiantes que los conduce a un proceso adicional de interpretación.

Otro aspecto es que las reglas cambian, sobre todo cuando están dirigidas a las y los estudiantes. Por ejemplo, a pesar de que las normas estén escritas, si se trata de un incidente donde estén involucrados los integrantes del cuerpo docente, no se les aplican a ellos, especialmente cuando se les debería aplicar alguna sanción.

El 98.4% de los profesores y el 99.1% de los directores dijo que en su escuela existe algún reglamento o reglas de comportamiento. Este porcentaje es prácticamente el mismo entre los docentes sin distinción de nivel, sexo o turno de escuelas. La creación del reglamento de la escuela es una actividad que según el 20% de los docentes encuestados, recae en el Consejo Técnico, colegiado o claustro de profesores, el 22% de los docentes de secundaria opinaron lo mismo. Los otros tipos de participaciones se ubicaron alrededor de un 19% entre la SEP y las autoridades educativas tales como los ATP, Supervisores, Directores. Asimismo, fueron reconocidas la dirección y los docentes en un 17% de las respuestas de profesores y sobre todo entre los docentes de primaria (24.3%).

Respecto a la utilización del *Marco de Convivencia* como un referente del cual se construye el reglamento de la escuela, alrededor del 9% de los docentes opinaron que esto suceda. Ahora bien, las opiniones de los directores al respecto no son tan consistentes con las de los docentes: ya que la principal diferencia es que se reconoce más al *Marco de Convivencia* de la SEP (18.5%), posteriormente al Consejo Técnico, colegiado o claustro de profesores (17%) y, por último, a los directores y los docentes (12.2%); o bien, los comportamientos de las y los docentes y directores están al margen de las normas y su aplicación. Esto es evidente cuando generalmente las y los estudiantes señalan que los docentes y directores cometen un acto que en el caso del estudiantado está prohibido y/o sancionado.

Las normas que reportaron conocer las niñas, niños y jóvenes, corresponden sobre todo a cuestiones vinculadas con la disciplina y la conducta y con matices importantes según el nivel escolar. Por ejemplo, si bien el uniforme y la apariencia es el rubro con el mayor porcentaje entre todos los que respondieron la encuesta (32.9%), los es mucho más en la secundaria (42.2%) que la primaria, como está más presente no correr (8.2%) en la primaria (16.4%) que en la secundaria (3.2%). En contraste, independientemente del nivel, resalta el rubro ser respetuoso 28.6%.

## **b) La naturaleza de los reglamentos y de las normas**

Las opiniones vertidas por las y los estudiantes, docentes y directores de las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal respecto a la naturaleza de los reglamentos escolares y de aula indican que es de tipo punitiva y sancionadora. En general, los estudiantes cuando fueron interrogados al respecto dieron cuenta de un listado de prohibiciones, en su gran mayoría, dirigidas hacia cuestiones de la conducta que deben mantener dentro de las escuelas, los salones, los patios y otras áreas comunes.

En contraste los y las docentes y directores se mostraron explícitamente inconformes en torno a la naturaleza de los reglamentos, ya que les parece que no contienen suficientes sanciones, dadas las restricciones de otros instrumentos normativos de diferente

*“Los maestros hacen como que te vigilan, pero en realidad están haciendo sus cosas”*



estatus jurídico desde la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, la *Ley General de Educación*, los *Acuerdos Secretariales* y, sin duda, hasta el *Marco para la Convivencia en Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*.

Así, en opinión del 68.2% de los docentes y el 64.4% de los directores encuestados estuvieron “muy de acuerdo” y “de acuerdo” en que los docentes necesitan más autoridad frente a los padres de familia. Respecto a la opinión de los docentes y directores sobre si los padres de familia les ponen suficientes límites a sus hijos, las opiniones mayoritarias se concentran en las respuestas en “desacuerdo” y “muy en desacuerdo”. Esta opinión es la del 67% de los docentes, 68.5% en los docentes de secundaria y sobre todo del turno vespertino (70.4%). Entre los directores, el 66% está en desacuerdo y muy en desacuerdo sobre si los padres de familia le ponen suficientes límites a sus hijos, el cual se incrementa en el caso de las directoras (71.7%).

Aunado a ello, los problemas se agudizan porque además de que las causas son externas a las escuelas, los padres, madres y/o tutores no cumplen con sus obligaciones en tanto tales. Así lo expresó una profesora de primaria:

-¿Qué conflictos hay en tu caso? -La desatención de los padres hacia los hijos, no todos pero si en una mayoría. Hay muchos niños abandonados o que toda la tarde están solos porque la mamá y el papá trabajan entonces no tienen tiempo para ir a las juntas, para revisarle las tareas hasta para platicar con el niño de ciertas situaciones que en la escuela se están presentando (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).<sup>23</sup>

Hay niños que se sienten abandonados, que están a merced de lo que les ofrece la televisión, el internet, las telenovelas, niños que no van ni a catecismo ni a la iglesia, ni nada, como poner un límite. Si en la casa le permiten todo, entonces, un maestro que le trata de enseñar y ahora que no les puedes tocar un pelo, también influye [...] (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

### c) El contenido de los reglamentos y normas

El contenido de los reglamentos según los y las estudiantes participantes en los grupos de enfoque, alude a un conjunto de prohibiciones sobre la conducta que deben mantener en el salón, como:

(...) no comer en su clase; poner atención al entregar las tareas; no distraerse en clases (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

O bien otras, relacionadas con obligaciones de carácter más “académico” con las cuales deben cumplir:

(...) entregar los trabajos limpios, [...] que todas las tareas estén firmadas (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

En algunos casos se identifica la existencia de reglamentos escolares y los reglamentos de aula, como se menciona a continuación:

- ¿Hay reglas en sus escuelas?
- Sí: no correr, no gritar, no empujar.
- No pegar.
- No comer en el salón.
- ¿Cuáles son las reglas de la escuela?
- No correr, no gritar, no empujar.
- No comer en el salón.
- No gritar en los oídos de los compañeros.
- No traer celulares.
- No traer juguetes.
- No molestar a los compañeros, no hacer bullying.
- Si traes cosas valiosas es tu responsabilidad.
- ¿Y cuáles son las reglas del salón?
- Cuidar el mobiliario, las bancas y las sillas no rayarlas pero de todos modos aunque entres al salón están bien rayoneadas, pintarrajeadas (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

De hecho, hubo participantes en los grupos de enfoque que hablaron de un tercer tipo de reglas: las que existen entre los amigos:

- ¿Qué diferencia habrá entre una regla con los amigos y las que ponen en la escuela?
- Que una es mala y la otra buena” (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

El contenido de la normatividad dentro de los establecimientos educativos comentado a partir de las miradas, voces y experiencias de los estudiantes, docentes, directores y otras autoridades escolares, muestra que las reglas existentes se orientan fundamentalmente a cuestiones de la conducta que debe prevalecer entre el estudiantado con el fin de garantizar la disciplina escolar, entendida ésta como el medio para establecer cierto orden y seguridad en el espacio educativo que posibiliten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación mostró que hay normas formales e informales que afectan los derechos especialmente de los estudiantes. A pesar de ello, los resultados del trabajo de campo evidenciaron la ausencia del principio *interés superior de la niñez*, el cual es muy importante para el aseguramiento permanente de los derechos de los estudiantes. Por interés superior del niño, se entiende:

<sup>23</sup> SIJ-UNAM, (2013). Grupos Focales. Trabajo cualitativo correspondiente al *Estudio de Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal*.



El Interés superior de los niños y niñas el principio fundamental y de aplicación obligatoria en los procesos de Niñez y Adolescencia. Este principio se encuentra establecido de manera fundamental en el artículo 3 de la Convención Sobre los Derechos de los niños y niñas. El ISN se puede definir como la potenciación de los derechos a la integridad física y psíquica de cada uno de los niños y niñas, persiguiendo la evolución y desarrollo de su personalidad en un ambiente sano y el bienestar general del niño o niña. En otras palabras, se puede indicar que hace referencia al bienestar de los niños y niñas, prevaleciendo sobre cualquier otra circunstancia paralela por la cual se tenga que decidir (López Contreras, 2015: 55).

Sin embargo, es posible que a la luz del proceso de armonización de la *Ley General de Educación* con la *Ley General de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, publicada en 2014, cambie esta situación porque dicho interés:

...deberá ser considerado de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes. Cuando se presenten diferentes interpretaciones, se elegirá la que satisfaga de manera más efectiva este principio rector. Cuando se tome una decisión que afecte a niñas, niños o adolescentes, en lo individual o colectivo, se deberán evaluar y ponderar las posibles repercusiones a fin de salvaguardar su interés superior y sus garantías procesales...(SEGOB, 2014).

En términos de contenido, la opinión es positiva sobre la existencia de reglas en las escuelas. No obstante, una diferencia notable entre las y los estudiantes y, las y los docentes y directores tiene que ver con la naturaleza de las normas y que se revela de forma puntual en la necesidad o reclamo de sanciones más severas para cierto tipo de actos en su opinión inadmisibles. Así, en el segmento de profesores, el 22.3% considera que la falta de respeto a compañeros/docentes es el acto que creen le faltan consecuencias. A nivel primaria es diez puntos porcentuales menor esta creencia que en los profesores de nivel secundaria (13.7% y 24%, respectivamente). En lo concerniente al turno, el de tiempo completo (26.3%) tiene una mayor proporción de esta creencia con respecto al turno matutino (21.2%) y vespertino (20.7%). En cuanto a los directores, las percepciones son variadas: El 14.7% de los directores consideran que los castigos más estrictos a estudiantes mal portados es el acto que le faltan consecuencias; a nivel primaria (16.4%) los directores opinan que: es la agresión física/empujones/golpes, a nivel secundaria (20.6%) la falta de respeto a compañeros/docentes; en el turno matutino (19.4%) castigos más estrictos a estudiantes mal portados, en el turno vespertino (25.2%) la falta de respeto a compañeros/docentes y en el turno completo (17.2%) agresión física/empujones/golpes.

## 4.2 La gestión escolar

Emprender el estudio del conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del DF desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes respecto a sus reglamentos, constituyó una vía para entender la gestión escolar. Como está ampliamente examinada en la investigación nacional e internacional, la gestión es un concepto fundamental ya que comprende

aspectos político-normativos, los administrativos, así como las prácticas pedagógicas de la institución escolar, como intervinientes en perfilar las complejas redes de interacciones que se construyen. En consecuencia, ayuda a comprender por qué, en cada escuela –situada en un tiempo y espacios determinados– la convivencia adquiere rasgos que la especifican” (Fierro, 2013: 3).

A partir de esta perspectiva, entonces, la gestión escolar

puede tomar distintos matices según sea inclusiva o si, al contrario, propicia la exclusión y la marginación; si promueve el diálogo y la negociación como vía para encarar las diferencias y los conflictos, si éstos se enfrentan por la vía de la fuerza, o de acuerdo con reglamentos aplicados de manera arbitraria e inconsistente. La convivencia puede favorecer la participación y la corresponsabilidad o la subordinación. En consecuencia, la violencia es una entre muchas posibles adjetivaciones que adquiere la convivencia en las escuelas. La violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio por el otro y el respeto. Por tanto, es necesario revisar qué tipo de formas de convivencia se promueven en las escuelas a partir de las decisiones relativas a la organización escolar misma, a las prácticas de enseñanza y de participación en aula, a la formulación y manejo de las normas, al modo de incluir a los padres y madres de familia (Fierro, 2013: 3).

Enunciado de una forma diferente, este estudio que podría haber tenido como principal objetivo examinar la gestión escolar ya que hizo evidente que la normatividad, representada en los reglamentos, pueden ser tanto constitutiva como constituyente de la propia gestión escolar. Debido a que los reglamentos no sólo son un referente que establece lineamientos para la gestión, sino también la gestión frente a problemas, conflictos o situaciones insólitas, inspira y provoca la transformación de esa normatividad.

### a) El conocimiento de los reglamentos en la gestión escolar cotidiana

En los grupos de enfoque fue más común encontrar referencias a las reglas que a los reglamentos y, además, también fue más común escuchar hablar de reglas que de normas:

- ¿Alguna vez escucharon la palabra 'reglas'?
- Si (risas).
- ¿Qué son las reglas?
- Son escritos que te ponen (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Una figura clave en la difusión de las reglas en las escuelas de nivel secundario son los tutores quienes tienen un papel fundamental en la gestión escolar cotidiana. Definidos muchas veces como:

- él que nos regaña (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).
- él que se encarga del grupo, de la disciplina de un grupo (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).
- ¿Qué pasa con los tutores?
- Siempre te andan checando, que no vayas con los zapatos mugrosos que tienes que poner el ejemplo.
- Mi tutora es la de ciencias, nos da toda la semana y nos baja puntos diario.. [...]
- ¿qué hacen los tutores?
- Arreglar problemas.
- ¿Y si los arreglan?
- (Risas) (Silencio).
- [...] -¿Qué son los prefectos?
- Locos.
- Los que te meten al salón.
- Los que te mandan citatorios" (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).
- ¿Qué importancia tiene el tutor en el grupo?
- Es el que está a la cabeza del grupo, si hay un problema dentro del grupo él tiene que solucionarlo para que se lleven bien (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Además de los tutores y orientadores, el personal docente y directivo, no se escapan de las opiniones de los estudiantes. Si bien se reconoce que hay docentes de distinto tipo y con los cuales se establecen, en consecuencia, relaciones diferentes, generalmente reconocen el esfuerzo de aquellos que se empeñan en enseñarles, los que les tienen paciencia, los que los tratan con respeto, los que los comprenden y pueden expresar cierta confianza. Con todo, acerca de lo estricto que puede llegar a ser un profesor o profesora, ésta puede ser una cualidad docente si realmente se preocupa y ocupa del aprendizaje de los estudiantes.

### b) La difusión de los reglamentos en la gestión escolar cotidiana

Del mismo modo que todo lo referente a su creación dice mucho de los reglamentos en términos de su contenido y naturaleza, también lo hace lo concerniente a su difusión. Así respecto a la indagación sobre cómo se enteran de las reglas de una escuela, los estudiantes de una secundaria del DF señalaron que:

- Cada maestro te da un reglamento en su clase.
- ¿Un reglamento diferente?
- Sí, unos te dicen que no te debes salir del salón, que debes poner atención, que no debes llevar celular.
- ¿Cada maestro da un reglamento?
- Si
- ¿Cuándo?
- Al inicio del ciclo escolar.
- Si son 11 maestros, ¿te dan 11 reglamentos?
- Sí. (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

La comunicación de las reglas se da el primer día de clases y desde la manera en que, generalmente se transmiten, está sustentada en un reconocimiento del papel pasivo que se le confiere a los estudiantes, en tanto que no se ponen a consideración o reflexión de éstos. Por el contrario, lo que se impulsa es la realización de diversas tareas, algunas más convencionales que otras, para que los y las estudiantes "memoricen", tengan siempre presente el contenido de tales reglas.

- Muchos te dan una hoja con el reglamento escrito en la computadora.
- ¿Y qué hacen con esa hoja?
- La tiene que firmar tu mamá y la pegas en el cuaderno (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Tal parece que ésta es la dinámica común, tal como lo refrenda la siguiente narración:

- ¿Cómo se entera uno de las reglas?, ¿cuándo se las informan?
- Las pegan.
- Las tenemos en el cuaderno, el maestro nos dice 'escriban las reglas para el salón' Ya entre todos las íbamos a compartir y las íbamos a escribir en el pizarrón-
- Y luego nos las ponen a hacer en papel bond (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

No obstante, hay otro tipo de reglas que, a pesar de la enorme relevancia que las distingue, no están escritas, son cambiantes y pueden llegar a ser la referencia fundamental para la aplicación de una sanción. Estas reglas las conocen al momento en que son aplicadas.

### c) La utilización de los reglamentos en la gestión escolar cotidiana

Los reglamentos constituyen referentes importantes, especialmente la amenaza de su aplicación, para dirimir problemas de diferente orden, inclusive de aspectos que no están previstos en ellos. Se trata de la aplicación del poder que recurre a ellos con el fin de darle el carácter de



autoridad legítima y legal al adulto, que hace uso de esas normas como base para sus decisiones y acciones. Sin embargo, las y los niños y jóvenes también asumen un papel activo para interferir en la utilización de los reglamentos, generalmente con la intención de que ellos no sean sancionados. Por ejemplo, la narración siguiente así lo indica:

Casi todos nos llevamos bien en el salón, cuando nos regañan los maestros nos sacan del salón, guardamos o retiramos las mochilas y nosotros las escondemos para que no se las lleven a orientación para que no llamen a las mamás. Todos nos ayudamos (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Las múltiples formas en que los y las estudiantes “hacen uso de los reglamentos o normas escolares”, están vinculadas con las sensaciones, sentimientos y opiniones que ellos tienen hacia las escuelas y, en particular, hacia sus docentes. Desde el comentario breve pero muy expresivo respecto a la primera reacción al llegar a la escuela:

El enojo con los maestros y la sonrisa con los amigos (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Hasta la descripción de la relación con los docentes:

La mayoría no hace caso a los maestros, cada quien hace lo que quiere, cuando están dando la clase, muchos están afuera u otros en su celular, en facebook o escuchando música (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

- ¿Cómo son los maestros?
- Aburridos.
- Una porquería.
- Flojos.
- Chismosos.
- Divertidos.
- Simpáticos.
- Raros.
- Regañones.
- Muy creídos (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

El análisis de las reglas y normas no puede ser aislado de las relaciones que se configuran entre los y las estudiantes de las escuelas primarias y secundarias públicas en el Distrito Federal, tal como se aprecia a continuación:

- Cuéntenme un poquito de la escuela. Cómo es un día en su escuela, lo que les gusta y o no.
- Estamos siete horas al día, nos dan matemáticas, la maestra me acosa. Cuéntame del acoso.
- Es que la maestra de español a mí y a otros amigos nos trae de bajada porque siempre nos regaña y nos hace cargar libros que ni ocupamos y como según ella no la obedecemos a mí y a mis amigas nos dijo que nos iba a acusar de acoso (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Un segmento de profesores (22.3%) considera que la falta de respeto a compañeros/docentes es el acto que creen que le faltan consecuencias. A nivel primaria es (13.7%), es diez por ciento menor esta creencia que en los profesores de nivel secundaria (24%). Con respecto al tipo de turno, el turno completo (26.3%) tiene una mayor proporción de esta creencia con respecto al turno matutino (21.2%) y vespertino (20.7%).

En el caso de los directores, las percepciones son variadas. El 14.7% de los directores consideran que los castigos más estrictos a estudiantes mal portados es el acto que le faltan consecuencias; a nivel primaria (16.4%) los directores opinan que es la agresión física/empujones/golpes, a nivel secundaria (20.6%) la falta de respeto a compañeros/docentes, en el turno matutino

(19.4%) castigos más estrictos a estudiantes mal portados, en el turno vespertino (25.2%) la falta de respeto a compañeros/docentes y en el turno completo (17.2%) agresión física/empujones/golpes.

#### **d) La aplicación de los reglamentos en la gestión escolar cotidiana**

Como se dijo antes, los y las estudiantes señalaron que las sanciones que generalmente contienen los reglamentos son, de menor a mayor severidad: los reportes en la libreta o cuaderno de conducta, los citatorios para los padres, madres o tutores de los estudiantes quienes deben acudir a las escuelas, los cambios de grupo en el mismo turno de la escuela, los cambios de turno, las suspensiones de la escuela y las “transferencias” de escuela.

En cuanto a los reportes, los y las estudiantes respondieron lo siguiente a pregunta expresa:

- ¿Qué es un reporte?
- Mandan llamar a tu papá.
- Es un aviso.
- ¿Qué pasa cuando llevan un reporte a casa?
- Me sacan la tele de mi cuarto.
- Me regañan.
- No me dejan salir.
- Me quitan mi celular (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

De los citatorios, se considera que no es lo mejor porque además de que los padres, madres o tutores de los estudiantes se enteran de lo que éstos hacen en los salones y, en general, en las escuelas, no se solucionan los problemas, de hecho, a veces se agravan. Pero tampoco es bueno porque avergüenzan a sus hijos delante de sus amigos y compañeros. Así, respecto a la pregunta ¿es bueno que los padres vayan a la escuela? Se respondió en los grupos:

¡¡¡Noooo, porque luego les dicen todo lo que hacemos, nos regañan y es mejor que no sepan!!!” (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Respecto a los cambios de grupo, también se recabó información de las y los participantes en los grupos de enfoque.

Hay un niño en mi salón que van tres veces que lo cambian de grupo porque es muy desastroso. Al principio, cuando llegó a mi grupo, no hablaba con nadie de mi salón pero a la primera que le habló fue a mí y hacía muchas travesuras (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Sin embargo, hay algunos casos donde se cambia de escuela a las y los estudiantes que al experimentar algún tipo de abuso de manera constante y no encontrar la respuesta adecuada por parte de las autoridades escolares y los docentes, los padres de familia deciden emprender esta acción:

- ¿Y ese niño por qué se cambió de escuela?
- Porque lo molestaban mucho y el maestro les mandó citatorio y los dos lo rompieron y lo echaron a la basura y a los demás niños los expulsaron. Los papás del niño fueron a la escuela a decir que lo ahorcaban y lo escupían y por eso lo cambiaron de escuela porque el maestro no le ponía un alto a los niños (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Además de estas sanciones, hay otras dirigidas a faltas de disciplina menos graves como los regaños:

- ¿Cómo es un regaño?
- Gritan.
- Como que te reclaman algo.
- Si piensan que lo que están pensando ellos es lo correcto y no te dejan explicar.
- Cuando hay un regaño hay un bloqueo, ya no te escuchan, ya no hay oportunidad de defenderte
- ¿Te ha pasado a tí?-
- Sí, a mí por mi cabello, por traerlo largo, desde la entrada dicen: ‘Ayy, tienes el cabello largo, vete a reportar.





## NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR. Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las Normas.

- Te quitan la credencial y te mandan reportar yo saqué muchísimas copias de mi credencial, tengo como 40.
- ¿Y qué pasa si te quitan la credencial?
- No te dejan entrar a la escuela (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Por su parte, las suspensiones parecen ser, en opinión no solo del estudiantado y de los docentes mexicanos participantes en los grupos de enfoque sino también por los expertos que han analizado esta cuestión en otros países, como en Estados Unidos (Gregory, Skiba y Noguera, 2010; Skiba, Eckes y Brown, 2010; Lane, 2011; Boccanfuso y Kuhfeld, 2011; Sharkey y Fenning, 2012; Nickerson et al, 2013; Morrison y Vaandering; 2012), sanciones que no sólo son absurdas dado que no representan un castigo para las y los estudiantes involucrados y, menos aún, un disuasivo para la realización de faltas y hechos de indisciplina y violencia en las escuelas. Por ejemplo, la siguiente narración ilustra este hecho:

[A los alumnos que hacen muchas travesuras] como andar en el patio, no entrar a las clases, tocar puertas de los otros salones y echarse a correr, los llevan a orientación, pero a muchos los llevan a distancia: los sacan de la escuela y desde su casa hacen los apuntes y la mamá va por los cuadernos, se los prestan unos niños y los hijos no van a la escuela, sólo mandan los trabajos (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

En su gran mayoría los y las estudiantes que colaboraron en los grupos de enfoque compartieron experiencias que mostraron el uso parcial, subjetivo, injusto, discrecional de las reglas desde cuestiones muy puntuales y, en principio, sin importancia hasta otras más graves. Por ejemplo, respecto al uso del celular en los salones, la regla más común es su prohibición, no obstante,

- [Después de que la maestra de matemáticas les pone trabajo y los deja hacerlo solos] se empiezan a aventar bolitas de papel y ella nada más les dice "estense en paz" pero nadie le hace caso. -Y ella qué hace?
- En su celular.
- ¿Pero no que no se puede llevar celular?
- Se lo dijimos pero dijo que ella es la maestra y como es la maestra puede llevar celular.
- ¿Es así? ¿las reglas se aplican a unos no y a otros sí?
- Sí. (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Las formas discrecionales en que se aplican las reglas y que las ve el estudiantado cotidianamente se encontraron referidas permanentemente en sus narraciones, como en la siguiente:

- ¿Qué quiere decir eso de 'ahí te va la arañita'?
- O sea que te agarren con la mano la cosa del hombre.
- ¿Y qué pasa ahí?

- Así juegan siempre mis compañeros y el maestro los regaña y hasta los expulsan. También dicen 'canta y chifla, canta y chifla' [...]
- Cuéntame cómo fue eso, qué fue lo que te hicieron.
- Eran 3[...]
- ¿Eso fue durante la clase?
- No, saliendo del recreo estaba mi maestro y me vio porque yo iba a salir y me dijeron 'ahí te va la arañita' y pues me hicieron así.
- ¿Y tú los acusaste?
- No, el maestro me vio y me dijo 'Qué me habían hecho'
- Si el maestro no hubiera estado ahí, cómo crees tú que hubieras resuelto ese problema?
- Me hubiera dicho que no era cierto porque no lo había visto.
- Así el maestro nos dice 'si no lo veo yo.'
- Es que luego los maestros son injustos.
- Y las directoras.
- Porque nosotros le decimos algo a un niño y la maestra termina defendiéndolo a él" (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

- ¿Qué es lo malo o peor de las escuelas?
- Los maestros que no saben nada de ti, tienen a sus consentidos, hay algunos que te gritan y te dicen groserías.
- ¿Qué tienes que hacer para ser consentido de los maestros?
- Limpiarles las botas.
- Ellos dicen que no tienen sus consentidos, pero se nota, solo mencionan a quienes les ayudan y dicen que son los mejores y todo, aunque al otro día diga que no tiene favoritos (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

- Me hablan de regaños..
- Sí, te regañan si haces algo que al maestro no le gusta.
- O de cosas que ni siquiera haces tú y no les importa lo que digas, te mandan por un citatorio (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Un aspecto esencial que vale la pena decir es que la aplicación de las normas, reglas y/ o reglamentos está, en términos estrictos, a cargo de diferentes autoridades e integrantes de las comunidades escolares así como de instancias educativas y no educativas que, en términos formales se les asigna un conjunto de responsabilidades para la aplicación de las medidas disciplinarias concretas, según lo establece el *Marco para la Convivencia en Escuelas Primarias y Secundarias del Distrito Federal*. Así, además de los docentes y directores, se considera la participación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)<sup>24</sup> y los Servicios de Atención Educativa (SAE) en las secundarias.

Con todo, el análisis sobre las experiencias, voces y miradas del estudiantado, los docentes y directores de escuelas primarias y secundarias públicas en el Distrito Federal respecto a los reglamentos que operan en dichos centros educativos, mostró que existen varios elementos

<sup>24</sup> Dichas unidades tienen, según el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa "propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular" (2002: 14).

no sólo de cómo se concibe la disciplina y la violencia en las escuelas y se crean medidas para su prevención y sanción, sino de las diversas formas en que se gestionan los problemas y conflictos entre las y los estudiantes, docentes, directores y otros integrantes de las comunidades escolares.

### 4.3 Los actores escolares

La consideración de “actores escolares” como una dimensión, obedece a varios criterios; entre ellos, señalo los siguientes que, en mi opinión, son los más relevantes. En primer lugar, esta recuperación permite retomar y profundizar en el carácter social que está en toda norma y/o regla, dado que éstas no nacen de la nada ni existen en el limbo. Lejos de ello, son el resultado de la acción social y también son objeto de las permanentes re-conceptualizaciones que los individuos, situados en contextos espaciales y temporales determinados, hacen de modo permanente, voluntaria e involuntariamente y que se conforman a su vez en elementos estructurantes de las interacciones sociales.

El análisis de los reglamentos y normas desde la perspectiva de los actores escolares es fundamental debido a que son ellos quienes en conjunto, se espera, constituyan no sólo sus destinatarios sino también sus creadores. Al respecto, dos hechos de gran relevancia ocurridos en años recientes cambiarán en los siguientes años las formas en que se construya socialmente la visión de los actores escolares. Estos hechos son, por un lado, el reconocimiento que en la *Ley General de Educación* se les da a los padres de familia, en su fracción I del artículo 10 como *integrantes*, además de los educandos y educadores del sistema educativo nacional que se enuncian en las siguientes fracciones del mismo artículo. Por otro lado, se halla la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (2014) donde se les reconoce a estas poblaciones como sujetos de derechos, atrás ha quedado la perspectiva proteccionista hacia la infancia. En este sentido,

las conceptualizaciones sobre infancia han hecho que la condición de niño o niña se transforme, hasta llegar a un punto en la historia en el que se considera la necesidad de disponer escenarios de participación para ellos y ellas. Así pues, los niños y las niñas pasan de ser seres cosificados a niños y niñas participantes; el hecho de pensar al niño o niña con un nuevo lugar en la historia, es el primer paso para concebirlo como un ser humano con capacidad para ser parte de su mundo y hacerse visible en él; asimismo, “la confianza y la competencia para participar deben adquirirse gradualmente y con la práctica, por esta razón deben haber oportunidades crecientes para que los niños participen” (Hart, 1993, p. 4). (Citado en Gallego-Henao, 2015: 156).

En México, como en otros países del mundo (Benedicto y Morán, 2003; Biesta y Lewy, 2006; Biesta, 2007; Biesta, Lawy y Kelly, 2009; McFarland y Starmanns, 2011; Eurydice, 2012; Fielding, 2011, 2012, Zurita, 2013a; Leighton, 2013; Lansdown y O’ Keane, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d; Gallego-Henao, 2015), la participación de las y los niños y jóvenes, pero especialmente entre los primeros, ha sido un fenómeno social que ha avanzado de manera muy lenta. Por ende, la *Ley General de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* es, desde su promulgación, un instrumento de alcances inéditos para la defensa y garantía de los derechos de las y los estudiantes de educación básica. Como se vio en el segundo capítulo, desde sus primeros artículos establece las obligaciones que tienen las autoridades en sus distintos ámbitos y de acuerdo con sus atribuciones, para actuar con el fin de contribuir a la consecución de sus fines.



Asimismo, si los hechos en torno a la indisciplina o la violencia adquieren sentidos específicos según los integrantes de las comunidades escolares involucrados, en el plano de la investigación académica, son problemas que

no son fácilmente delimitados incluso en un plano conceptual, pues el sentido de los acontecimientos no está aislado de la trama en la que tiene lugar. Los problemas se alimentan por la participación de los actores que se afianza en el contexto escolar pero que también la penetra con propuestas colectivas (como la *cultura Emo*, el uso de celulares, los derechos humanos), que cuestionan los esfuerzos de la escuela por establecer su propio orden a partir de su reglamento escolar o de su comprensión de cómo dirigir la formación de los alumnos (Furlan y Saucedo, 2008: 243).

Esta naturaleza dinámica de las reglas para la convivencia, especialmente de las que son implícitas, tácitas o informales, le imprime un rasgo singular a este fenómeno pero representa un enorme desafío para las escuelas que realmente buscan solucionar los problemas y conflictos desde una perspectiva diferente a la que tradicionalmente se ha empleado.

### a) Los procesos de creación de los reglamentos

Entre las narraciones de las y los estudiantes, las experiencias predominantes tienen que ver con aquellas donde en las secundarias cada uno de los doce profesores les proporcionó, en una parte importante al inicio del ciclo escolar, los reglamentos escolares.

-¿Quién hace esos reglamentos?, ¿de dónde salen?

-De las cabezas de los maestros (risas) (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Llama la atención que sólo en una minoría de casos de los estudiantes de secundaria, se mencionó que ellos podían participar en su creación, incluso, hubo alguien quien dijo que esta colaboración debía iniciar con una investigación sobre el tema.

Algunos señalaron, por su parte, que aun cuando existía un reglamento, dentro de las actividades organizadas por los docentes, se incluía una “discusión” colectiva de su contenido. Esta discusión se da, formalmente, en la asignatura *Formación Cívica y Ética* así como en el espacio curricular destinado a la tutoría. Sin embargo, sabemos que los hechos que ocurren en la realidad, distan de los planes y programas de estudio o de los lineamientos institucionales que los regulan (De Ibarrola, et al, 2014).

En cuanto a la pregunta explícita hecha a docentes y directores en la Encuesta Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal SIJ UNAM (ECEC, 2014) sobre la participación de los estudiantes en la elaboración de los reglamentos, arrojó que el 63.7% de los docentes y el 59.7% de los directores dijeron que no lo hacen. Esto es consistente por nivel educativo: en primaria 58.4% y 65.3% en secundaria; donde también coincidieron que no hubo participación de los docentes. Tampoco hay diferencias significativas entre las escuelas de turno matutino (66%), vespertino (61.8%) y completo (61.1%). Los directores de primaria (62.5%) y secundaria (57.1%) de los turnos matutino (67.2%), vespertino (55.9%) y completo (50.5%) coinciden en que no hubo participación de los maestros. Sin duda, este hecho es muy relevante porque las autoridades expresan que las decisiones y procesos relativos a la construcción de normas proceden del exterior de las escuelas. Aunque, desde la perspectiva de los estudiantes y, sobre todo en los grupos de enfoque esto no es así.

Por otra parte, es necesario recordar que la existencia de otros integrantes de las comunidades escolares cuya participación en estas cuestiones como en otras parece negada (Zurita, 2013). Conviene destacar que en ningún grupo de enfoque no hubo alguien que compartiera una experiencia donde los pa-

Es que ahora ya a todo le llaman *bullying*, que si le quita el cuaderno, que si lo están rayando, ya es *bullying* para los padres.



dres y madres de familia hubiesen intervenido en dichos procesos. No obstante, en donde sí se encontró una participación de los padres, madres y/o tutores es en el desenlace de casos de indisciplina y / o violencia en las escuelas. Por ejemplo:

-¿Ese maestro qué tal?

- Es malo, te empuja la silla con el pie y dice siéntate bien, te grita bien feo y luego te pone en la pared o te pone a escribir 500 veces frases. En mi caso fue el grupo, porque el maestro falta demasiado y exige mucho, te deja una reseña y luego no la ve, luego deja más y ahí. Luego ya ni se acuerda y casi la mitad del grupo reprobó historia. El grupo y las mamás se empezaron a quejar y él hizo una junta donde la mayoría de los papás trabajan y pues no fueron por estar trabajando y dice: 'Ahh, si les hubieran importado, hubieran ido conmigo, a la siguiente que se quejen les dicen que vengan' [...]

-¿Tienen profesores así?

-El de matemáticas es bien grosero, una vez un niño no le entregó un trabajo y nos dijo a todos que éramos unos inútiles, algunos le dijeron a sus papás y entonces después así le respondimos y en la junta lo negaba. A mí me pasó lo mismo: un maestro nos decía 'ahhh pero ya no le vayan a decir a sus papás que están chillando!! (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Sin embargo, la participación de los padres y madres es, en el mejor de los casos, cuando las autoridades escolares les proporcionan información al inicio del ciclo escolar pero, generalmente es al momento de atender una situación problemática cuando hay una intervención más activa de éstos en las escuelas.

## b) La interacciones entre los actores

La investigación sobre el conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del DF desde las miradas, voces y acciones de sus estudiantes, docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas, originalmente no tenía considerado incluir esta sub dimensión temática. Sin embargo, conforme avanzó el trabajo de campo y el análisis cada vez fue más evidente la necesidad de incluirla. Las razones son muy simples y radican en que con esta sub dimensión se iluminan las relaciones que emergen entre los diferentes integrantes a propósito de la creación, difusión, uso y aplicación de reglamentos y normas en las escuelas que no es sino otra forma de aludir a la re-significación social que se dan en los procesos intersubjetivos. Esto, como se puede imaginar, implica indagar en las percepciones sobre las relaciones que tienen y que contribuyen a la configuración del ambiente o clima en escuelas y aulas.

En cuanto a diversos aspectos que dan cuenta del clima en el aula percibido por los estudiantes, más del 90% de ellas y ellos tanto de primaria como de secundaria, opinó que los docentes siempre y muchas veces los respetan. En opinión de 8 de cada diez estudiantes entrevistados, los docentes siempre se preocupan por su bienestar. Poco más del 90% de los que participaron en la Encuesta, *nunca* y *pocas veces* los docentes de sus escuelas les permitieron que entre ellos se faltaran al respeto. En donde esto no sucede tanto es en secundaria. Para casi 9 de cada diez estudiantes, los directores *nunca les permiten* a los docentes burlarse de los estudiantes, aunque los porcentajes un poco menores se ubicaron en primaria y entre los estudiantes que han padecido acoso escolar. Por lo visto, la práctica de entregar reconocimientos a los estudiantes no está muy extendida en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal, pues alrededor del 54% lo hace *siempre* y con menores porcentajes están el turno vespertino, los que han vivido acoso escolar, los hombres (sobre todo los de las primarias, 50.9%). No obstante llama la atención que casi el 20% *nunca* y *pocas veces* lo haga. En contraste con casi el 60% de las escuelas de jornada ampliada en donde siempre se entregan dichos reconocimientos.

En lo concerniente a la enseñanza que reciben los estudiantes en las escuelas para respetar las formas de pensar diferentes, en primaria se encontró el porcentaje más alto (74.8%) en la respuesta siempre; mientras que el predominante se halla alrededor del 70%. Por su parte, es en secundaria y entre los que han vivido acoso escolar en donde esto nunca y pocas veces ocurre, 6.3% y 8.2% respectivamente. Para más del 85% de los y las estudiantes en la escuela les enseñan siempre y muchas veces a respetar los sentimientos de los compañeros.

La convivencia entre docentes y estudiantes ocurre fundamentalmente en el espacio



escolar ya que alrededor del 60% nunca y pocas veces se da fuera de él. En todo caso, llega siempre y muchas veces a darse un poco más en primaria y entre los hombres. Acerca de las relaciones con los otros compañeros, casi el 70% señaló que *nunca y pocas veces* “si se muestran débiles los otros los pueden traer de bajada”, aunque este porcentaje es menor entre aquellos que vivieron acoso escolar. Para el 42.9% de los estudiantes entrevistados, siempre y muchas veces “hay algunos compañeros que solo van a la escuela a molestar.” Esta situación es más común para la primaria, para los que han vivido acoso entre pares y para los hombres.

Dentro de sus principales acciones en los recreos y tiempo libre en la escuela, las y los niños y jóvenes invierten fundamentalmente su tiempo con los demás: se platica más en secundaria que en primaria, más si son mujeres que hombres: pero se juega más, sobre todo si son hombres, y se come más en primaria con los compañeros que en secundaria.

En el salón de clases casi la totalidad de los entrevistados (98.9%) reconoció tener amigos, sin distinción importante por alguna característica, ni aún el acoso escolar (97.9% vs. los que no lo han vivido (99%). La gran mayoría de las y los estudiantes entrevistados (92.5%) aceptaron tener amigos fuera del salón, sobre todo en secundaria (94.4%) vs. en primaria (89.6%).

Si bien hay porcentajes por arriba del 80% de las y los estudiantes entrevistados que *siempre y muchas veces* le tienen confianza a los docentes, este resultado se advierte más acentuado entre los de jornada ampliada, entre los que no han vivido acoso escolar, entre los hombres y, especialmente, en primaria (91.6% primaria vs. 71.8% secundaria). El 90.9% de los estudiantes dijo que *nunca y pocas veces* “el maestro los insulta en el salón”, esta tendencia es más pronunciada entre los de jornada ampliada, la secundaria y los que no han vivido acoso escolar. La relación con los docentes es singular pues para poco más de 8 de cada diez entrevistados, en su opinión pueden *acudir siempre y muchas veces* con el docente si tienen algún problema. Esta tendencia se acentúa en primaria (90.5%). Sin embargo, son los de secundaria quienes dieron los porcentajes más altos en la respuesta negativa a esta pregunta. Cuando hay problemas con algún compañero/s, también 8 de cada diez se siente apoyado por el profesor, sobre todo en primaria (87.6% vs. 78.3% en secundaria) y, de manera importante si no se ha vivido un problema de acoso (92.2% vs. 79.8% de quienes sí lo han vivido).

En cambio, entre las percepciones de los docentes, los resultados muestran que: el 56.6% de los de primaria respondieron que *siempre le tienen confianza a los alumnos en clase*, mientras que en secundaria este porcentaje es un poco menor (46.8%) y ligeramente mayor entre los profesores del turno matutino que los del vespertino (52.1% y 46.2%, respectivamente). Si consideramos el

sexo de los docentes, es prácticamente igual entre hombres y mujeres (49.5% y 49.1%, respectivamente). Asimismo, al 67% de los directores les parece que *siempre le tienen confianza a los alumnos de la escuela*, a tal grado que en secundaria este porcentaje llega al 100% y casi al 80% en los docentes de jornada ampliada. La confianza contrasta con la facilidad que reconocen tener las y los profesores, acerca de hablar con sus estudiantes sobre lo que les pasa. En total, solo al 30.9% de los docentes les parece que *siempre es muy fácil hablar con los alumnos de lo que les pasa*, llegando a tener un poco más de 10 puntos porcentuales de diferencia en primaria (42.3%). Los resultados de las respuestas proporcionadas por los directores son un poco diferentes pues el 43.9% dijo que *es muy fácil hablar con los alumnos de lo que les pasa*. Este porcentaje es prácticamente el mismo entre los directores de primaria y secundaria, entre las escuelas de turno matutino y las escuelas de jornada ampliada. Los rubros donde esto es un poco diferente es por el sexo de los directores -mayor entre los directores (50.9%) que entre las directoras (38.4%)-; no obstante, en las escuelas vespertinas se tuvo el menor porcentaje (37%).

Acerca de la valoración de los estudiantes hacia los profesores, es buena. Las opiniones sobre las relaciones entre docentes, docentes y estudiantes, docentes y directores, docentes y padres de familia en general son buenas. Es necesario decir que las reuniones con los padres de familia un porcentaje importante de ellas se debe a cuestiones de la conducta y disciplina (67%) entre los docentes, especialmente entre los de primaria (72.4%). Al considerar los resultados de la encuesta aplicada entre los directores, el porcentaje en esta respuesta relativa a las reuniones con padres por motivos de conducta y disciplina es mayor (81.2%) y más todavía entre los directores de secundaria (83%), entre las mujeres (83.9%) y entre los directores de escuelas de jornada ampliada (84.7%). Esto es,

También, más que en los otros niveles, existe un vínculo férreo entre calificaciones y conducta y una relación entre ambos aspectos donde las calificaciones parecen influir en la conducta y ésta a su vez sobre aquellas, pues las calificaciones no sólo “califican” el conocimiento, sino aspectos relativos a las forma de ser del alumno y su apego o desapego a las normas escolares [...] El concepto de disciplina también continúa vigente y aunque contenga particularidades derivadas de la historia de cada escuela, mantiene un vínculo con la calificación que –aunque no documentado– seguramente se construyó con base en las normas disciplinarias marcadas en los inicios de la secundaria. Por ello, las reuniones periódicas con los padres de familia funcionan para informar tanto de las calificaciones obtenidas por sus hijos como de su conducta y, asimismo, el método de registro de la conducta de cada alumno que existe en toda la escuela (Sandoval, 2000: 298 y 300).



De los aspectos que permiten reconstruir dichos escenarios desde las miradas de los docentes, los resultados de la Encuesta Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal SIJ UNAM (ECEC, 2014) muestra que el 56.6% de los profesores de primaria respondieron que *siempre le tienen confianza a los alumnos en clase*, mientras que en secundaria este porcentaje es un poco menor (46.8%) pero crece entre los docentes del turno matutino seguidos por los del vespertino (52.1% y 46.2%, respectivamente). En cuanto al sexo de los profesores, es prácticamente igual entre hombres (49.5%) y mujeres (49.1%). De los docentes y directores, sobresale el hecho de que el 67% de los últimos siempre les tienen confianza a los estudiantes de la escuela, a tal grado que en secundaria este porcentaje se aproxima al 100% y al 80% en los docentes de jornada ampliada.

Sin embargo, la confianza contrasta con la facilidad o dificultad que reconocen tener las y los docentes para poder hablar con los estudiantes sobre lo que les pasa. En total, solo el 30.9% de los docentes les parece que *siempre es muy fácil hablar con ellas y ellos*, siendo mayor de 10 puntos porcentuales en primaria (42.3%). En cuanto a los resultados de los directores, el 43.9% dijo que es muy fácil hablar con los estudiantes de lo que les pasa. Este porcentaje es prácticamente el mismo entre los directores de primaria y secundaria, entre las escuelas de turno matutino y las escuelas de jornada ampliada. Los rubros donde esto es un poco diferente es según el sexo de los directores –mayor entre los directores (50.9%) que entre las directoras (38.4%)–, y en las escuelas vespertinas se tuvo el menor porcentaje (37%). Acerca de la valoración de los estudiantes hacia los profesores, en general es buena como también son, según sus opiniones, las relaciones entre docentes, docentes y estudiantes, docentes y directores, docentes y padres de familia.

En cuanto a los padres de familia, se señaló que una parte importante del contacto que establecen con los profesores es a través de las reuniones que tocan temas de conducta y disciplina (67%), especialmente entre los de primaria (72.4%). Al considerar los resultados de la Encuesta Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal SIJ UNAM (ECEC, 2014) aplicada entre los directores, el porcentaje es mayor (81.2%) y más todavía si son directores de secundaria (83%), y más entre las mujeres (83.9%) y los directores de escuelas de jornada ampliada (84.7%).

### c) Las valoraciones de los integrantes de las comunidades respecto los reglamentos y normas

Una vez que se intenta ingresar al espacio escolar, desde la cotidianidad del salón de clases, desde edades tempranas es fácilmente visible e identificable el conjunto de normas que existen en las escuelas, las aulas, los patios y otras áreas comunes como las escaleras y, en secundaria, los laboratorios, talleres, auditorios, gimnasios y bibliotecas. Desde esta perspectiva, indagar sobre esas normas, se convierte en una pregunta que, sin importar si es estudiante de primaria o secundaria, rápidamente genera respuestas, muchas de ellas dedicadas a expresar la inconformidad, la molestia, el enojo y, en no pocos casos, el rechazo especialmente en secundaria. En la menos crítica de las situaciones narradas, las reglas aparecen como elementos que propician, idealmente, una convivencia menos disruptiva, conflictiva e, incluso, menos violenta.

Los reglamentos son, al menos potencialmente, la expresión más acabada de un conjunto de normas que establecen algunos integrantes de las comunidades escolares, con el propósito fundamental de asegurar cierto orden y control que permita el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en dichos espacios. Sin embargo, cuando se retoman las valoraciones de esos diferentes integrantes, el objetivo principal señalado antes, se pierde. Las opiniones acerca del respeto que les significan las reglas, las y los estudiantes entrevistados dijeron lo siguiente:

- ¿Y se siguen las reglas o las reglas no se respetan?
- Mis compañeros no las respetan.
- Unos que otros.
- Cuando te dicen que no les pegues a los niños, les pegas. –Les vale gorro.
- ¿Sirven para algo las reglas, las sigue uno?





–Sí.  
–Yo a veces. –Yo algunas las sigo, por decir hay una que dice “30 minutos de recreo, come, platica y diviértete” (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

De manera sencilla, los y las niñas y jóvenes expresaron opiniones críticas sobre las reglas que muestran su descontento. Si bien estas valoraciones son más comunes entre los y las estudiantes que se hallan en las escuelas secundarias, en la siguiente narrativa se observa que las experiencias en las primarias no están tan lejanas de las aquellas:

–¿Qué son las reglas?  
–Órdenes.  
–Castigo.  
–Aburrimiento.  
–Asco.  
–¿Por qué creen que son un castigo?  
–Porque no te dejan hacer lo que quieres.  
–Porque son aburridas.  
–¿Cómo serían las reglas para que fueran divertidas?  
–Que la única regla sea que no haya reglas.  
–¿Y para qué les dicen las reglas?  
–Para intimidarnos.  
–Para obedecer.  
–¿Alguien piensa para qué existen las reglas?  
–Para que no lo hagamos.  
–Para que no seas malo.  
–Para no cometer errores (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Las valoraciones expresadas por parte de las y los niños y jóvenes acerca de las reglas muestran, quizás no el desconocimiento, sino la grave realidad de las escuelas y del país: normas que formalmente existen y que están avaladas por alguna autoridad pero que no son utilizadas como sus lineamientos lo indican; y, por otra parte, normas que existen pero que son tácitas, cam-

biantes y cuyos criterios de aplicación no están cabalmente definidos.

En contraste, si bien los docentes y directores le reconocen gran utilidad a las reglas de las escuelas al ser abrumadora la respuesta positiva (*muy de acuerdo y de acuerdo*) entre los docentes y los directores (94.7% y 97.6% respectivamente) manifestaron una mayor desconfianza del contenido de las normas escritas. De hecho, conviene agregar, ellos hablaron en su gran mayoría de ese tipo de reglas y no de las tácitas o implícitas. Aunado a ello, los profesores compartieron su molestia por el incumplimiento de las sanciones que deberían ser aplicadas durante las jornadas escolares:

–¿Qué pasa con los reglamentos que tiene la institución: funcionan o no funcionan, les sirven a ustedes para algo?  
–Es que si hay reglas pero no se ponen sanciones.  
–No traigas celular y todos los niños llevan celular.  
–Estamos acostumbrados a romper las reglas.  
–¿Qué pasa? Le quito el celular, lo llevas a la dirección y citas al papá: ‘Si maestra no me di cuenta? Dan miles de excusas los papás para justificar al hijo. [...]’  
–Uno como maestro pone muchas veces sus reglas y desde

ahí se evitan muchos problemas.

–¿Cómo estableces las reglas en tu caso?  
– Se va a trabajar de esta manera siempre y cuando se le haga interesante y atento al tema, de lo contrario es muy fácil que se distraiga con cualquier cosa, el conflicto viene en los niños.  
–¿Qué recursos tiene ahora el profesor que haga valer el reglamento?  
–Tiene que haber sanciones.  
–Yo siento que en el marco de convivencia, las sanciones son lo que siempre se ha puesto. Lo más grave es que se mande a una institución. Tengo un caso que llevo un niño que se le canaliza y la mamá no lo hace. Como maestra no puedes impedir que asista a la escuela y sigue con el mismo comportamiento, hasta se burla de los profesores, hasta de los directores. (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Como se puede ver, es usual encontrar entre los docentes un reclamo por sanciones más severas y, dado que en las familias, esto no se lleva a cabo, parecería que exigen que en la escuela sea el espacio donde ese tipo de normas se apliquen. Estas opiniones también se revelaron en la Encuesta Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia

en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal SIJ UNAM (ECEC, 2014). Para una tercera parte de docentes y directores al reglamento escolar le faltan reglas o consecuencias para algunos actos. Esta opinión es más pronunciada entre los profesores de secundaria (39.4%) versus los de primaria (23.9%), los directores de escuelas de tiempo completo o jornada ampliada (39.9%) en contraste con los directores de las escuelas de tiempo completo o jornada ampliada (31.6%).

Estas opiniones no son insignificantes ya que ponen de manifiesto las relaciones, en no pocos casos tensas y conflictivas entre los responsables en las escuelas y las familias que, frente a situaciones concretas, tendrían que actuar conjuntamente y con base en acuerdos explícitos. Pero este escenario es inalcanzable dado que poseen concepciones diferentes sobre la disciplina y la conducta adecuada de las y los niños y jóvenes. Así, respecto a la opinión de los docentes y directores sobre si los padres de familia les ponen suficientes límites a sus hijos, las opiniones mayoritarias se concentran en las respuestas en *desacuerdo* y *muy en desacuerdo*. Ésta es la opinión del 67% de los docentes, 68.5% de los profesores de secundaria y en especial las de los docentes del turno vespertino (70.4%). Entre los directores, el 66% está en *desacuerdo* y *muy en desacuerdo* sobre si los padres de familia le ponen suficientes límites a sus hijos, el cual se incrementa en el caso de las directoras (71.7%). Como se puede suponer, estas opiniones también expresan diferencias y frecuentemente disputas respecto a autoridad para ejercerla. En opinión del 68.2% de los docentes y el 64.4% de los directores encuestados estuvieron *muy de acuerdo* y *de acuerdo* en que los docentes necesitan más autoridad frente a los padres de familia.

El análisis del conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del DF desde las miradas, voces y acciones de las y los estudiantes, docentes y directores respecto a sus reglamentos y normas escolares, mostró que hay un campo amplio que requiere ser abordado por los expertos de la academia, los gobiernos y la sociedad civil interesados en estos temas. La normatividad escolar interna se encuentra experimentando profundos desafíos, pues no sólo pretende asegurar a través suyo lo que históricamente la institución educativa asumieron como una de sus responsabilidades más importantes: el mantenimiento del control y el orden mediante la disciplina. Además de ello, de unos años a la fecha las escuelas tienen que dar respuestas más contundentes a la violencia que sucede en su interior y, en especial, con un marcado interés hacia el acoso entre pares expresado por los directores, docentes y otras autoridades, así como por actores externos a los sistemas educativos, como los medios de comunicación y los legisladores (Zurita, 2013b). Este desafío es concebido como un problema público que en los espacios escolares cotidianos emerge desde la narrativa de los diferentes integrantes adultos de las comunidades escolares: la inconformidad, el desconcierto y la sensación de (casi) total imposibilidad de tener propuestas que les permitan “continuar” cumpliendo con esa añeja obliga-

ción, cuando se ha extendido un discurso de los derechos de las y los niños y jóvenes que, además de provocar una sensación de que sus autoridades están resquebrajadas, limita la creación y aplicación de normas disciplinarias más estrictas, aun cuando varias de ellas impliquen el uso de la violencia física o la psicológica que están prohibidas por el marco normativo de defensa y promoción de los derechos de las y los niños y jóvenes y, desde fines del 2014, especialmente por la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (SEGOB, 2014).

Entre los y las docentes participantes en los grupos de enfoque, se hicieron comentarios respecto a la existencia de normas que realmente no tienen ninguna utilidad para prevenir, tratar, sancionar y, todavía menos, para eliminar la violencia en la escuela, sobre todo la que emerge entre las y los estudiantes. Para los docentes, los castigos que consisten en prohibir ver la televisión, retirarles los celulares o no dejarlos salir a jugar con amigos, no son sanciones suficientes para castigar los actos cometidos por las niñas, niños, y jóvenes. Esto provoca múltiples inconformidades y molestias entre los docentes, pues las posibilidades que ellos encuentran de revertir la indisciplina o la violencia a través de esos “castigos” no está en sus manos y, además, tampoco creen que haya correspondencia entre los hechos cometidos y las sanciones impuestas por los padres, madres y/o tutores.

Es importante decir que para los y las docentes, la creciente violencia escolar o *bullying* (como en su gran mayoría así lo entienden), se debe a aspectos externos a la escuela, tales como la inseguridad, el crimen organizado, la pobreza, el narcotráfico y, sin duda, por las familias y, en especial, por aquellas que dado los compromisos laborales de los padres y madres, las niñas, niños, y jóvenes permanecen más tiempo solos, sin el cuidado ni la supervisión de sus padres. Un tema que aparece rápidamente para explicar el incremento de la violencia y también para explicar los resultados limitados en las acciones emprendidas para prevenir, atender y erradicarla de las escuelas, es el conjunto de políticas y programas que impulsan los derechos humanos, particularmente los del estudiantado.

Desde la perspectiva de las y los docentes, los derechos humanos se han convertido en un escudo que emplean hábil y eficazmente los estudiantes pero también, si es necesario, los padres de familia para limitar todas las pretensiones disciplinarias de las y los docentes y otras autoridades escolares. Este resultado nocivo y no buscado del impulso que cobraron los discursos y acciones de diferente escala en torno a la defensa y la protección de los derechos humanos, mostró los efectos perversos generados por la incapacidad de las autoridades educativas y otros actores gubernamentales y no gubernamentales que tienen tareas fundamentales en la difusión de los discursos, así como en el diseño y operación de políticas y programas públicos donde se insistiese en la importancia de los derechos como también de las responsabilidades que tienen todos los integrantes de las comunidades políticas y, sin duda, de las comunidades escolares.

Llama la atención que los y las docentes durante los



grupos de enfoque no identificaran ningún aspecto que representase las causas de los problemas, conflictos y violencias que se manifiestan en los espacios educativos. Los problemas que se viven en las escuelas tienen sus orígenes en el exterior y, además, ante la negativa de las y los padres por reconocer los problemas de sus hijas e hijos y, en consecuencia, el rechazo a tomar decisiones importantes al respecto, los y las docentes asumen que su capacidad para revertir dicha situación es mínima:

—¿Hay alumnos que nunca se corrigen?

—Sí, así es.

—Pero cuando los padres tienen la disposición a veces sí se corrigen.

—¿Y cuando los maestros interceden como en sus casos, después cómo fue tu relación con ese niño después del incidente?

—Pues no era mi alumno, pero la verdad sí me dio mucho coraje lo que me hizo y pensé 'Total, me pasó a mí, la señora sí no reconoce que su hijo necesita ayuda pues pobre porque jella lo va a tener toda su santa vida! Nosotras solo estamos de paso aquí y va a llegar un momento en el que el niño salga de esta escuela y la mamá va a batallar con él toda su vida, entonces, pobre de la señora, ahora sí que la compadezco (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Estas opiniones y valoraciones están sustentadas no sólo en lo que el *Marco para la Convivencia para Escuelas de Educación del Distrito Federal* contiene acerca de las sanciones que tradicionalmente se han empleado, como los reportes, citatorios a los padres, madres y/o tutores de las y los estudiantes, el cambio de grupo, de turno o la "transferencia" a otra escuela. Sanciones que, además, están previstas en la *Ley de Convivencia Escolar Libre de Violencia del Distrito Federal*. Además de esta crítica, se insiste en que debe haber algunas sanciones más fuertes para que si el *Marco de Convivencia Escolar* en las escuelas de ambos niveles impiden que sean aplicadas en las escuelas, deberían serlo en el ámbito familiar con el fin de asegurar la consecución de los propósitos planteados.

En contraste, desde las perspectivas de los y las estudiantes, prevalece la molestia, enojo y crítica -por momentos- soterrada y en otros más explícita y abierta, sobre varias características del contenido y naturaleza de los reglamentos. Entre éstas, se encontraron opiniones permanentes del estudiantado acerca de que los reglamentos contienen reglas que son injustas, severas, parciales, subjetivas, discrecionales, autoritarias, rígidas y verticales.

#### 4.4 Conclusiones

Los resultados de la sistematización y análisis de datos recabados por medio de técnicas cualitativas y cuantitativas, en este caso grupos de enfoque, observación y encuestas, reflejan consistencia en la mayoría de los temas y subtemas que se abordaron entre las y los estudiantes, docentes y directores, aunque como sabemos, los relatos tienen una mayor riqueza que difícilmente puede ser apreciada en una encuesta en la misma magnitud. No obstante, en todos los casos la aplicación de las técnicas enfrentó desafíos comunes y a la vez, propios o inherentes al tipo de técnica empleada. Se puede suponer que entre los desafíos más comunes fue constatar la incorporación a los discursos cotidianos que circulan entre las y los estudiantes, docentes y directores referido al acoso escolar como el único o, en el menor de los casos, principal problema de violencia escolar. En contraste, se vivió la apremiante necesidad de garantizar que la información recopilada además de mostrar ese discurso que se reproducía de forma automática, diese cuenta de hechos reales y concretos sobre los propósitos generales del estudio colectivo del cual forma parte este trabajo.

Los datos expuestos en este capítulo muestran un panorama complejo respecto a la existencia de reglamentos y normas en las escuelas y aulas, la gestión que se activa cuando se tiene que crear, difundir, usar y aplicar, así como el papel que los actores escolares desempeñan en torno a la construcción sobre ciertos patrones de interacción propios de cada cultura escolar que, a su vez, es causa y consecuencia de las valoraciones, sentidos y significados que les otorgan en contextos escolares concretos. Por lo tanto, si bien la intención inicial era conocer qué tipo de normas operan en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal, finalmente el estudio permitió responder muchas otras preguntas que son indispensables para comprender y explicar las razones por las cuales los reglamentos y normas, al ser primordialmente un listado de prohibiciones y sanciones fundamentalmente dirigidas a las y los estudiantes, sobre asuntos relacionados con la apariencia, la disciplina y la conducta, no sólo no sirven para atender problemas relacionados con los conflictos y la violencia, sino que además, tienden en sí mismas a producir y reproducir ciertos tipos o manifestaciones de ésta.

En general, este capítulo mostró que las miradas, voces y acciones sobre los reglamentos y normas recabadas en los grupos de enfoque, observaciones y encuestas po-



seen rasgos que han sido documentados en investigaciones nacionales y regionales (Sandoval, 2000; Litichever et. al., 2008; Litichever, 2012; Noel, 2009; Noel et. al., 2009; Eljach, 2011; Carrasco et. al., 2012; Friedman, 2013, Magendzo et. al., 2013; entre otros) donde se confirma la existencia de matices importantes en la creación, difusión, utilización y aplicación de sus contenidos que, a su vez, marcan diferencias trascendentales por el nivel educativo, el sexo, la exposición explícita al acoso escolar entre pares, el tipo de estudiante involucrado, la trayectoria escolar de los involucrados, el suceso que se sanciona, el nivel socioeconómico de las familias, etcétera.

En los datos expuestos fue posible advertir que entre las y los estudiantes, se expresa mayor descontento sobre el contenido, respeto y aplicación de las normas. Esto ocurre más con los de secundaria que entre los de primaria, con los que han experimentado algún hecho de acoso entre pares, con los de turnos vespertino y con los de jornada ampliada, por ejemplo.

Sin embargo, también los docentes y directores manifiestan descontento sobre los mismos aspectos pero por razones totalmente diferentes, que se sintetizan en el reclamo de mayor autoridad de la escuela, sus directores y docentes frente a los padres, madres y familias en general, así como por la demanda de sanciones más severas para los actos concebidos como prohibidos. Si se desmenuzan los datos por variables específicas, las diferencias son más nítidas. Así, para sustentar esta afirmación, conviene añadir que existe un visible componente de género que explica por qué los estudiantes hombres, a diferencia de las mujeres, cometen mayores actos que los conducen a la suspensión, al cambio de grupo, de turno o hasta el cambio de escuela. También esto ocurre con aquellas personas que viven o han vivido situaciones de acoso escolar entre pares, tienen opiniones más críticas sobre las escuelas, las normas, etc. Esto puede deberse a varias cuestiones: primero, como lo han analizado Sandoval (2000), Chaves (2006), Stigaard (2012), López (2012), los estudiantes ponen en juego diversas estrategias de resistencia como una forma de manifestar su rechazo y cuestionamiento a las desigualdades e injusticias culturales, la oposición permanente, no siempre frontal a la autoridad que sustenta su poder sobre la desigualdad, exclusión y discriminación (Noel, 2009).

En conclusión, los datos empíricos muestran que la idea de los reglamentos y normas como instrumentos para la prevención y gestión del conflicto en las escuelas es todavía lejana a la realidad de las escuelas públicas de primaria y secundaria públicas del Distrito Federal, debido a que son concebidos como instrumentos para eliminar la violencia a través de la sanción. Esto es, dado que su carácter disuasivo para cometer un acto indebido es mínimo, las normas están pensadas para sancionar los actos prohibidos una vez que ya fueron cometidos.

Para empezar, es importante subrayar que los datos indican, primero, que en las escuelas y los salones hay re-

glas, y, en segundo lugar, que todos los integrantes de las comunidades escolares lo saben y lo saben muy bien. Esto implica que las primarias y secundarias no son *tierras de nadie* ni campos en *conflicto permanente* por la ausencia de normas. Las diferencias en las miradas, voces y acciones de dichos integrantes emergen cuando se habla del tipo de reglas existentes, su contenido, las formas en que son construidas, cumplidas y aplicadas así como el papel que tienen ellos en estos procesos y decisiones.

Llama la atención que las y los entrevistados identificaron normas respecto a cómo ellos deben comportarse en la escuela y en el salón de clases y, por otro lado, las normas existentes en ambos espacios. No obstante, vale la pena subrayar que los destinatarios son siempre ellos mismos. Otros aspectos que corresponden con los relatos indagados en los grupos de enfoque así como en la Encuesta Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal SIJ UNAM (ECEC, 2014) sobre la poca incidencia en la elaboración de las reglas. De nueva cuenta observamos aquí que las conclusiones son similares entre, por un lado, el estudiantado y, por la otra, los docentes y directores; sin embargo las razones son distintas. Los estudiantes describieron en los grupos de enfoque que las reglas siempre son construidas por los adultos (especialmente los directores y docentes) y que ellos no tienen ninguna posibilidad de incidir en ello. Paradójicamente, las opiniones del estudiantado indican que, a pesar de estar a disgusto con el contenido de algunas reglas, de las pocas posibilidades de participar en su creación, así como de que su aplicación muchas veces ocurra de forma diferenciada; para niñas, niños y jóvenes las reglas deben ser hechas por los adultos. En cuanto a las opiniones de los docentes y directores, se advierte su malestar respecto a que las decisiones sobre las normas son emprendidas desde el exterior del espacio escolar y por las autoridades del sistema educativo que al crear normas desde ámbitos donde no observan cotidianamente las conductas estudiantiles, no son apropiadas para prevenir, atender y eliminar el conflicto y la violencia.

Con los datos disponibles se puede reiterar que en los reglamentos y las normas persiste un marcado interés y reclamo entre los adultos en ciertos rubros, tales como la apariencia, la disciplina y la conducta. No obstante, esta relevancia no es consistente con las pretensiones, los discursos y hasta algunos instrumentos normativos que tienen un espíritu democrático y que, aparentemente, cuestionan aquellos enfoques o perspectivas que subrayan la necesidad de imponer acciones sustentadas en el control y la sanción.

Ese panorama de paradojas y contradicciones, es todavía más complejo y aparentemente inconsistente cuando se recuerda que los resultados de la aplicación de todas las técnicas indican que predominan entre los estudiantes y sus padres, opiniones positivas sobre las escuelas, esta tendencia es más acentuada cuando son mujeres y cuando



son estudiantes de primaria. Las y los estudiantes que se sienten siempre más en confianza en las escuelas son los de nivel primaria y los que no han vivido acoso escolar. Entre el estudiantado prevalece un sentido de pertenencia e integración a las escuelas, pues alrededor de 7 de cada 10 de ellos y ellas piensan que su ausencia en más de un día de clases no pasaría desapercibida en su escuela y/o su salón. La convivencia entre docentes y estudiantes ocurre fundamentalmente en el espacio escolar.

Asimismo, las respuestas sobre las relaciones con los otros y las valoraciones que hacen los estudiantes al respecto aumentan la complejidad del tema, pues en general los resultados son positivos para la mayoría de las escuelas, directores y docentes. En el salón de clases es el lugar donde por regla casi la totalidad de las y los niños y jóvenes entrevistados tienen amigos. Este porcentaje va disminuyendo, al principio poco, pero después de forma acentuada cuando se pregunta por amigos en la escuela, en el vecindario, en Facebook y en juegos de internet. No obstante, llama la atención que se tengan más amigos por Facebook que en el vecindario, sobre todo si es mujer y si ha vivido acoso escolar. Las actividades realizadas con los amigos del salón y con los de la escuela, con los vecinos, etc. aunque generalmente son conversar, practicar un deporte, hacer tareas y actividades escolares, realizar juegos tradicionales, escuchar música, cada una de ellas asume porcentajes muy diferentes especial y fundamentalmente por la edad, cuando son del salón de clases o la escuela, así como por el espacio donde se encuentren. Se observó también que a partir de los resultados de diversas preguntas sobre las relaciones entre los docentes y el estudiantado que hay mayor cercanía, confianza, apoyo, respeto, cariño, en aquellos que están en escuelas de tiempo completo/jornada ampliada. Ahora, en torno a las diferencias entre primaria y secundaria respecto a las relaciones que emergen entre los estudiantes y los docentes influyen, además de la edad y los procesos identitarios respectivos, el diseño institucional de ambos niveles que provocan relaciones menos “estrechas”. Es decir, en estas “tendencias” incide de forma importante el diseño institucional del servicio educativo que genera, intencionalmente o no, mayor cercanía y convivencia entre los estudiantes, docentes y el equipo general de la escuela.

Sin duda, emergen expresiones de crítica, insatisfacción, rechazo y resistencia en cierto tipo de estudiantes (por nivel, turno, sexo o por haber vivido acoso escolar entre pares), pero el panorama es positivo y permite a su vez, identificar líneas de acción en materia de políticas y programas educativos. Para los que han vivido acoso escolar entre pares, las opiniones sobre lo que pasa en el salón de clases, con los docentes son en mayor medida más negativas, pero las diferencias no son radicalmente opuestas si se comparan con aquellos que no han vivido esta situación.



## Capítulo 5. Discusión de resultados

### Introducción

El análisis de los reglamentos y las normas escolares desde las miradas, voces y acciones de las y los estudiantes, docentes y directores de escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal constituye una vía pertinente, oportuna y relevante para el estudio del conflicto y la violencia en los centros educativos en nuestro país. Esta investigación comenzó con el interés por conocer cómo son los reglamentos y normas en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal y cómo se usan para prevenir, atender y eliminar el conflicto y la violencia que ahí ocurre. Conforme avancé en la revisión documental y en el diseño de la propuesta metodológica, cada vez fue más evidente la necesidad de incorporar y ampliar las preguntas de investigación para profundizar la indagación.

Si bien en estas modificaciones influyeron de forma importante cambios y sucesos en el contexto educativo y político nacional que afectaron, en mayor o menor medida, cuestiones relacionados con los propósitos de este trabajo –por ejemplo, la evaluación docente en el marco de la reforma educativa, la muerte del niño de secundaria en Tamaulipas, el anuncio de acciones gubernamentales dirigidas al combate de la violencia escolar, el avance de la reforma educativa, la promulgación de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (SEGOB, 2014), el fallo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación a favor de una demanda de indemnización económica presentada por un caso relacionado con acoso entre pares- tuvieron un impacto notorio en las escuelas y se observó no sólo en el discurso que circula entre sus actores sobre el conflicto y la violencia, sino también en el bienestar y/o malestar que nutren sus sentires y experiencias cotidianas y contribuyen a la conformación de sus identidades en tanto estudiantes, docentes y directores.

A continuación se expone una discusión basada en los resultados presentados en el capítulo anterior. Esta exposición está organizada en función de las tres principales dimensiones de análisis utilizadas en esta investigación. Sin duda, la reflexión no da cuenta de todos los datos empíricos que nos proporcionaron los participantes a través de los grupos de enfoque, las observaciones *in situ* y las encuestas. De hecho, hay elementos muy importantes que aquí no serán objeto de una discusión minuciosa y ello, sin embargo, no implica que no existan o que su relevancia sea menor. Pienso aquí, por ejemplo, en una variable clásica en este campo de investigación que hace referencia al género o, bien, desde otra menos común en los estudios en la materia, como el grado escolar de primaria o, bien, de secundaria.





Además de esos tres ejes sobre los cuales se estructura la presentación de esta discusión, incluyo dos apartados adicionales relacionados con las recomendaciones que se desprenden de los resultados observados en este trabajo. Estos apartados tienen que ver con los dos últimos objetivos señalados en la introducción y primer capítulo de este análisis, a saber: generar recomendaciones para futuros estudios y evaluaciones sobre diversos aspectos vinculados a la normatividad escolar a través de los reglamentos y normas escolares; y, por otra parte, sugerir propuestas en el campo de la política educativa y la legislación concernientes a la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar.

### 5.1 Sobre la normatividad escolar

Las miradas, voces y acciones sobre los reglamentos y las normas escolares recabadas indican que las y los estudiantes, docentes y directores de escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal tienen varios referentes, posturas y opiniones muy claras. Como se vio, las opiniones sobre el contenido y naturaleza de los reglamentos y normas generan, en principio, consenso entre los actores consultados en esta investigación. Sin embargo, cuanto se preguntaron las razones por las cuales están inconformes, las opiniones entre el estudiantado, por un lado, y los docentes y directores, por el otro, se dividieron rápidamente. Según las y los niños y jóvenes, los reglamentos y normas tienen limitaciones importantes para prevenir el conflicto y la violencia. Entre éstas, destacan el énfasis excesivo puesto por las autoridades escolares (directores, docentes, supervisores, tutores, orientadores), tales como la vestimenta, la apariencia, la conducta; la confusión entre los adultos sobre lo que significa el acoso entre pares y las formas violentas en que la interacción ocurre entre y dentro de los grupos de amigos; la existencia de normas formales e informales que aunque ellos saben y pueden utilizar a su favor para resolver los conflictos e incluso, los problemas relacionados con la violencia, los adultos se empeñan en usarlas en perjuicio de estudiantes; la intervención tardía de los docentes y directores a través del uso y aplicación de los reglamentos y normas para resolver problemas graves de violencia; el desinterés de los docentes y directores por prevenir, atender y eliminar la violencia en las escuelas y no solo el acoso entre los estudiantes y compañeros.

En cambio, los docentes y directores argumentan la falta de sanciones severas para reprender el acoso entre pares que sucede entre las y los estudiantes; el resquebrajamiento de la autoridad de la escuela, de sus directores y docentes sobre el estudiantado y de sus familias; la carencia de lineamientos institucionales claros para prevenir y atender el conflicto y la violencia escolar; la exigencia desmedida hacia las escuelas y autoridades para resolver estos fenómenos cuyos orígenes se encuentran fuera del espacio escolar y ante los cuales ellos padecen directamente sus consecuencias; el desinterés y poco compromiso por parte de los padres, madres y familias para aplicar medidas severas a sus hijos cuando éstos han cometido alguna falta; entre otros.

Cabe decir que en ambos grupos de actores escolares, se advirtió el poco conocimiento, incorporación y aplicación del *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria y Secundaria del Distrito Federal* (SEP, 2011) en la gestión y funcionamiento escolar cotidiano. A ello se le suma que dicho *Marco*, a pesar de que se basa en un discurso aparentemente participativo y apegado a los principios de los derechos de las y los niños, niñas y jóvenes para impulsar y fortalecer la convivencia escolar libre de violencia en las escuelas de nivel básico, la convivencia que promueve se hace mediante prohibiciones y sanciones que siempre se dirigen a las y los estudiantes porque, asumen, el acoso entre pares es la principal, sino que la única, expresión de violencia.

De este modo, aunque algunos autores señalen que en buena parte de América Latina y el Caribe -México y el Distrito Federal no son la excepción- estamos viviendo procesos de transición entre reglamentos y normas basados en enfoques disciplinarios, sancionadores y punitivos hacia pactos o acuerdos de convivencia democráticos, formativos y preventivos. Sin embargo, observamos, como señalan Carrasco *et. al.*, (2012), la sobrevivencia de reglamentos y normas de corte autoritario, vertical, jerárquico y adultocéntrico, a los cuales las autoridades les han añadido algunos conceptos o ideas relacionadas con la democracia o el respeto de los derechos de niñas, niños y jóvenes, por ejemplo, sin llegar a aceptar en su totalidad estos enfoques en el diseño organizacional del sistema educativo, las políticas y programas educativos que despliegan todavía menos su inclusión en la gestión de las instituciones escolares. Así, los reglamentos y las normas escolares representan hoy en día contradictorias e ilógicas construcciones sociales que son reflejo de la combinación incoherente de principios, de una institución educativa que nació y se desarrolló a la par de la modernidad pero que, desde décadas atrás, ha mostrado profundas limitaciones para responder efectivamente a las demandas que enfrentan en las sociedades contemporáneas. Aunado a ello, a pesar de que los crecientes fenómenos asociados al conflicto y la violencia en las escuelas se conciben como expresiones puntuales de la influencia negativa del contexto social, en los contenidos de esos instrumentos normativos paradójicamente no se hace caso de las dimensiones institucionales, culturales y estructurales que provocan esos problemas escolares (Barak, 2003; Henry, 2000, 2009, 2012). Finalmente, los reglamentos y normas continúan siendo mecanismos que se dirigen a sancionar a unos cuantos integrantes de las comunidades escolares que, como se puede suponer, son aquellos que podrían estar involucrados en algún suceso de acoso.

Ahora bien, aun cuando los grupos de enfoque se realizaron en su gran mayoría con niñas, niños y jóvenes de escuelas primarias y secundarias públicas del DF, permitieron observar la tensión permanente no sólo entre ellos sino también en el marco de las relaciones que mantienen con los profesores y otras autoridades escolares a propósito del contenido, uso y aplicación de los reglamentos y normas. Esta tendencia, no obstante, fue todavía más pronunciada cuando se trató de las y los jóvenes de es-



cuelas secundarias quienes compartieron anécdotas acerca de la realización frecuente de actos disruptivos desde aquellos donde los estudiantes se la pasan

Burlándonos de lo que dicen los maestros. [...]

–¿Siempre se salen del salón?

–Sí.

–¿Por qué siempre se salen del salón?

–Porque es muy aburrido.

–Estar cuatro horas sentada.

–Cuatro horas de estudiar y luego esas otras tres horas (GRUPO FOCAL EAEDF, 2013).

Hechos como éstos, además de confirmar que hay experiencias escolares que no satisfacen las expectativas de las y los estudiantes, también hay diferencias importantes en el tipo de normas y en las maneras en que se aplican cuando son estudiantes de primaria o de secundaria o, bien, del primer año de secundaria en contraste con los que pertenecen al último grado escolar (Litichever, 2012). Esta situación puede ser la punta del iceberg donde se llega a planear y cometer otro tipo de actos para agredir a los docentes con la intención explícita de “interrumpir” la labor docente para expresar su enojo, inconformidad y rechazo a que el funcionamiento de las escuelas esté sustentado en prohibiciones y sanciones cuyos principales destinatarios son únicamente ellos.

Las diferentes voces, miradas y acciones que los y las estudiantes, docentes y directores de primaria y secundarias públicas del Distrito Federal compartieron en los grupos de enfoque a la luz de los reglamentos y normas frente a situaciones de conflicto y violencia en las escuelas que están conformadas de modo complejo por las rutinas que diariamente llevan a cabo desde que ingresan a ellas. Difícilmente se podría haber encontrado una opinión del estudiantado más clara y, en no pocas ocasiones, contundente respecto a su rechazo de ciertas reglas -como el uniforme, el peinado o el calzado- que se sienten en cuanto se pone un pie en la escuela y cuya relación con el aprendizaje se cuestiona cada vez más.

Sin duda, la construcción, utilización y aplicación del reglamento para atender cuestiones conflictivas y violentas en el espacio escolar dicen mucho sobre la gestión, la convivencia, los sentidos, significados y alcances que tiene hoy por hoy la escuela en la conformación de la llamada experiencia escolar, cultura juvenil e identidad (Sandoval, 2000; Reyes, 2011, 2014; Levinson, 2012; López, 2012; Stigaard, 2012; Tenti, 2012; Saucedo et., al, 2013) y, desde una perspectiva más amplia, acerca de la educación en la vida de las y los niños y jóvenes del Distrito Federal como de cualquier otra parte del mundo (Kitt, 2012; UNICEF (2008); Eljach, 2011; PLAN, 2008). El desajuste entre la escuela como una institución que no sólo es fundamental para su socialización, sino para su desarrollo integral a la luz de los procesos de enseñanza y aprendizaje que en sus espacios ocurre; y, por otra parte, las necesidades, expectativas y demandas de esta población diversa, heterogénea y en permanente cambio.

En adición a lo anterior, las escuelas cuentan con determinadas estadísticas que se derivan del control de la disciplina y conducta del estudiantado. En términos concretos, los actos catalogados de indisciplina y agresión son incluidos, por ejemplo, en las libretas o cuadernos de reportes individuales y grupales, los cuales históricamente han sido empleados en la gestión escolar de las secundarias. No obstante, hoy en día, está en debate su



confiabilidad y validez. Aunado a ello, agregaría que los reglamentos son, para buena parte del estudiantado, una referencia de aquellos castigos o sanciones a los que se verán sujetos una vez que se haya incumplido alguna disposición establecida en ellos, pero que no se conocen sino hasta el momento en que se aplican. Aquí, las investigaciones cualitativas enfocadas en la educación pública, especialmente en primaria y secundaria y este estudio también lo encontró- han señalado de manera reiterada la utilización, construcción y adecuación subjetiva, parcial, discrecional y privada de los reglamentos escolares y de aula (Sandoval, 2000; Furlán y Saucedo, 2008; Saucedo, 2004, 2008; Saucedo et. al., 2013; Zurita, 2011; Mejía Hernández, 2013). De forma tal que los criterios empleados para adjudicar una sanción -generalmente entendida como los reportes, citatorios, suspensiones y cambios de grupo, turno y/o de escuela- a un comportamiento de violencia en la escuela; son en su gran mayoría subjetivos, discrecionales, cambiantes e imprecisos, donde los y las estudiantes pertenecientes a grupos discriminados y excluidos, son los más vulnerables (Kitt, 2012).

Desde el acontecer escolar cotidiano, como se vio en el capítulo anterior, por negación u omisión parece que los actores de las primarias y secundarias públicas del Distrito Federal, no tienen facultades en la construcción de reglamentos y normas formales, dado que argumentan que su procedencia es externa lo cual en sí mismo ya es, según su opinión, una expresión del resquebrajamiento de la autoridad de la escuela y la de los docentes, directores. Sin embargo, en donde las autoridades directivas y docentes, sí poseen un amplio margen de decisión y acción realmente es en el campo de las normas tácitas, informales o no institucionales que construyen, usan y aplican en las aulas y escuelas de forma diversa. Frente a esta tendencia en el nivel micro, vemos a nivel macro que las decisiones y acciones relevantes, cada vez están menos en el sistema educativo y sus autoridades. En razón de ello, es muy preocupante observar un desplazamiento de estas facultades hacia la colaboración decisiva de otros actores de gran envergadura, como la Presidencia, la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Congreso de la Unión, el Senado de la República, la Secretaría de Gobernación, entre otros; quienes toman decisiones, resuelven los problemas y proponen acciones de gran magnitud.

En lo concerniente a los contenidos de los reglamentos y normas, de nueva cuenta se expresa su complejidad porque representan un sistema disciplinario asentado en el control y la sanción, sustentado en las prohibiciones de aquellas faltas relacionadas con la conducta, la apariencia y la disciplina (Gómez y Zurita, 2013a). Al respecto, se ha documentado ampliamente en la investigación educativa que esas cuestiones a las que se abocan los reglamentos y normas, si bien son factores que provocan el conflicto o la violencia, sus creadores y defensores insisten en conservar dicho sistema. Frente a esa postura por hacer de los reglamentos y normas objetos de reliquia al partir de concepciones antiguas del “buen alumno” y de la “buena escuela”, se advirtió el esfuerzo y la opinión positiva por parte de los directores, docentes y las autoridades educativas por incorporar aquellos actos propios de nuestros tiempos que, según ellos, generan y/o expresan alguna forma de conflicto o de violencia como portar celular, cometer actos de acoso en el ciberespacio, incorporar y usar sustancias ilícitas al espacio escolar, entre los más importantes. Es aquí, donde percibimos cómo las faltas y los comportamientos indebidos, cambian de acuerdo con el contexto y el momento (Litichever et. al., 2008; Litichever, 2012; Noel, 2009;

Noel et. al., 2009; Carrasco et. al., 2012; Friedman, 2013, Magendzo et. al., 2013; entre otros). Pero este cambio no es gradual, y muchas veces no es lógico el grado de atención que se le da a rubros históricamente presentes en los reglamentos -como la apariencia o la vestimenta-, respecto a otros tópicos que reflejan los temores contemporáneos de las escuelas, como el crimen o la delincuencia organizada.

La influencia del contexto puede ser muy perversa, pues como vemos, la opinión pública ha sido receptora pasiva de campañas activas y permanentes, lanzadas por los medios de comunicación que pretenden convencernos de que existen altísimos índices de violencia entre el estudiantado y un agudo acoso entre pares en las escuelas primarias y secundarias públicas mexicanas. Sin embargo, como se ha aseverado en múltiples investigaciones (Gómez y Zurita, 2013a), no hay datos veraces, objetivos, sistemáticos y confiables que puedan respaldar dicha visión. Los medios de comunicación y la opinión pública conservadores sobre estos temas, en el afán de no sumarse a los compromisos que supone usar términos ligados a la democracia y los derechos humanos, asumen que la violencia y convivencia son antónimos. En consecuencia, se insiste que para alcanzar y mantener la convivencia en los términos requeridos para restaurar la autoridad que, por naturaleza, debe distinguir a toda institución escolar, la disciplina sólo puede ser severa, vertical y jerárquica, exteriormente creada e impuesta hacia individuos que no deben tener ninguna posibilidad de influir en ella.

Esta visión conservadora y autoritaria se refuerza continuamente por el abordaje noticioso en nuestro país en torno a la violencia escolar, especialmente del acoso entre las y los estudiantes, con información poco confiable, acompañada con un tono amarillista y sensacionalista, que exhibe el interés por impulsar el pánico social entre numerosos actores gubernamentales y no gubernamentales, como se ha documentado ampliamente en otras latitudes (Killingbeck, 2001). Con ello, convocan a emprender acciones punitivas, sancionadoras, autoritarias y verticales que amenazan los derechos de niñas, niños y jóvenes.

En contraste, las opiniones vertidas por algunos actores comprometidos y responsables con la defensa y garantía de los derechos humanos, como las autoridades gubernamentales, no logran revertir los efectos negativos de esas campañas, libradas en los espacios mediáticos aun cuando sus argumentos son sólidos. Tal como lo muestra la siguiente cita:

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos considera que es importante recuperar [la violencia escolar] como una cuestión de dignidad y derechos y arrojar luz sobre sus diversas aristas con un claro enfoque de derechos humanos, que evite prejuicios y estereotipos, hipótesis apocalípticas arbitrarias, opiniones sin base cierta y propuestas represivas de 'mano dura'. Estas últimas son particularmente peligrosas, no sólo porque la investigación especializada ha demostrado que son ineficaces, sino porque tienen a condonar o promover la violación de otros tantos derechos humanos en nombre de un 'orden' o una 'paz' definidos de manera unilateral por quienes detentan posiciones de poder (IIDH, 2011: 36-37).

Así frente a algunos actores y posturas que ven en la construcción, uso y aplicación de normas de tipo punitivo y sancionador, la única opción para eliminar la violencia escolar, el Instituto Interamericano de Derechos Humanos recuerda que los sistemas educativos y sus escuelas tienen la encomienda no de resolver problemas sociales, sino de crear, mantener y consolidar las condiciones que aseguren la buena convivencia y la seguridad en los espacios y comunidades educativas. Una vía esencial para hacerlo son, sin duda, los reglamentos y las normas escolares. Estos instrumentos tendrían, entonces, que ser parte de una transformación más amplia y profunda de los sistemas educativos.

## 5.2 Sobre la gestión escolar

La gestión es entendida como la conjunción de los elementos político-normativos, los aspectos administrativos y las prácticas pedagógicas de las instituciones escolares que, a su vez, inciden en la conformación de las interacciones sociales. Desde esta perspectiva es posible comprender, como dice Cecilia Fierro

por qué la convivencia no se reduce a un recurso remedial para prevenir la violencia. [La convivencia] plantea la importancia de la acción conjunta y coordinada de la comunidad escolar, además, la convivencia es un aspecto dinámico, en constante movimiento y cambio, ya que está enraizada en las situaciones y tareas cotidianas. Por lo tanto, la vida cotidiana escolar es el espacio privilegiado para analizar y reconstruir la convivencia escolar (2013: 4).

Vislumbrada entonces la gestión como un espacio que puede ser el sustento de una convivencia de otro tipo, entra en contradicción con las normas que regulan el comportamiento de los diferentes integrantes de las comunidades durante sus jornadas y que no todas corresponden a las que contiene el *Marco para la Convivencia Escolar de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal* (SEF, 2011). No obstante, en general, los docentes y directores participantes indicaron que carecen de lineamientos claros y precisos para atender y sancionar el conflicto y la violencia entre las y los estudiantes o de éstos hacia los docentes dentro de la escuela. Por lo tanto, reconocen la existencia de un margen que tienen para aplicar las medidas correspondientes según los reglamentos y normas, de acuerdo con cada caso en particular donde se considera elementos diversos como la trayectoria académica de los estudiantes, la conducta habitual de los involucrados, el tipo de acto cometido, etc. Este hecho se acentúa cuando es necesario canalizar los casos de violencia a instituciones y espacios externos a los de la escuela, especialmente aquellos en los cuales, por su gravedad, la autoridad escolar enfrenta limitaciones administrativas y legales.

De modo especial, las y los niños, y jóvenes de escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal que participaron en los grupos de enfoque y encuesta, compartieron experiencias respecto a la construcción, utilización y aplicación de los reglamentos y normas a nivel escolar y a nivel del salón de clases, que indican al-



gunas características que conviene enlistar. En primer lugar, la existencia y el conocimiento de reglas orientadas a la disciplina y la conducta, que estructuran de modo relevante las relaciones y vivencias entre el estudiantado y con los directores y docentes. En segundo lugar alude a las maneras bajo las cuales los y las estudiantes resuelven por su cuenta “sus problemas”, usando los recursos que tienen a la mano y que “saben” que son los mejores o los más efectivos para solucionarlos; aun cuando puedan ser medidas muy agresivas, tales como peleas, bromas, humillaciones, exclusión social, discriminación. De nuevo, aquí se advierte que tanto los actos que ellos consideran “indebidos” como esas medidas empleadas para sancionarlos, no son necesariamente los que reconoce el *Manual para la Convivencia en Escuelas Primarias y Secundarias del Distrito Federal* (SEP, 2011). Frente a esa *gestión del conflicto y la violencia* a cargo de las y los estudiantes que está ampliamente instalada en sus interacciones cotidianas, si por alguna razón los docentes, los directores u otras autoridades escolares se llegan a enterar de manera casual o, bien porque algunos estudiantes se lo comunican, su intervención no siempre es oportuna o útil. Estas cuestiones muestran, en consecuencia, que la gestión del conflicto y de la violencia escolar se da en diferentes espacios, con la participación de actores distintos, según determinados principios y con resultados muy dispares entre sí.

De manera particular llama la atención que dicha gestión puede ocurrir tanto en un plano formal o institucional como en otro informal o no institucionales; pero en ambos pueden converger normas y procedimientos formales e institucionales como informales e institucionales utilizadas para los mismos propósitos. En la gestión que se despliega en un plano informal, especialmente con la intervención de las y los estudiantes, fuera de toda normatividad escolar, al margen de los principios de la legalidad escolar y educativa aunque anclado en una profunda legitimidad de los participantes, sobre todo, de aquellos que se conciben y son concebidos como los que imparten la justicia. En cuanto a sus resultados posiblemente no llegan a ser todos negativos por principio; ya que pueden ser mecanismos muy eficientes y eficaces para, además de mantener cierto control, evitar la perpetuidad del conflicto de modo latente o intermitente, así como su futura e inminente transformación, en un conflicto más profundo o, incluso, en un hecho de violencia escolar, como sostiene Noel (2009)

En razón de este escenario, vale la pena hacer varias reflexiones. Primero, pensar que la complejidad de la normatividad escolar es ocasionada por diversos factores: aquellos que indican la incapacidad del sistema educativo por digerir e incorporar adecuada, lógica y consistentemente principios normativos que provienen de otras instituciones o áreas de gobierno, que crean respuestas a diferentes demandas y retos, algunos que nacen en el ámbito educativo, pero otros no aunque el espacio escolar es clave para la consecución de sus objetivos. A ello se le suma el tipo singular de reglamentos y normas escolares que reflejan, como se decía arriba, construcciones sociales que mezclan perspectivas históricamente desfasadas y que se manifiestan con concepciones en torno al conflicto y la violencia escolar, así como de las medidas útiles para prevenir y sancionarlos. Con esta incorporación de los lineamientos normativos que provienen de afuera y de arriba del sistema educativo, que de ninguna manera se aplicará mecánica, lineal ni homogéneamente en las escuelas, dado su devenir histórico, el tipo de escuela, de comunidad e integrantes que los define.

A la par, se encuentran las reinterpretaciones y re-significaciones que de forma puntual le dan los docentes y directores y que se ven alimentadas por cuestiones como la percepción de pérdida de su autoridad personal e institucional, en un escenario donde priva el temor que les provoca actuar sin tener lineamientos que respalden su actuación, la cual es objeto de la evaluación a la que someten su permanencia y promoción en el sistema educativo, sin el apoyo y compromiso de los padres y madres de familia, con campañas de descrédito hacia los docentes y donde a las escuelas se les exigen múltiples soluciones para diversos problemas sociales y no sólo educativos. Todo esto en combinación con las re-significaciones que le proporcionan también las y los estudiantes que sienten que las normas escolares sirven para limitarlos, donde advierten el desinterés de los docentes y directores respecto a su bienestar, que comprueban permanente las profundas diferencias entre los contenidos y principios formales que rigen los reglamentos y normas, respecto a los contenidos y principios reales con que se usan y aplican. Esto lleva a preguntar si, en efecto, dentro de la racionalidad con que actúan los diferentes integrantes de las comunidades escolares, tiene sentido “correr el riesgo” de lo que supone optar por el camino de la gestión informal, a pesar de que en ella el respeto a principios de justicia, imparcialidad, equidad y derechos estén permanentemente amenazados.





*En el marco de convivencia las sanciones son lo que siempre se ha puesto, lo más grave es que se le mande a una institución. Tengo un caso que llevo un niño que se le canaliza y la mamá no lo hace. Como maestra no puedes impedir que asista a la escuela y sigue con el mismo comportamiento, hasta se burla de los profesores, hasta de los directores*

Sin duda, estos problemas no resueltos en lo que al ámbito específico de los reglamentos y normas se refiere, se acrecientan por la complejidad inherente al conflicto y la violencia escolar. De hecho, en los grupos de enfoque se indagó con mayor precisión, el tema vinculado con las rutas emprendidas que emergen cuando se trata de la aplicación de alguna sanción. En esas rutas se expresó la diversidad de concepciones generadas en torno a hechos o incidentes concretos, las diferentes y opuestas reacciones a ellos, que culminan en la aplicación de sanciones que varían según quién lo hace y a quién. En este sentido, Furlan y Saucedo (2008) en un artículo analizaron de forma puntual de dos incidentes en escuelas secundarias públicas en México y mostraron con gran claridad la re-significación permanente de los hechos por parte de los diferentes actores escolares que tienen alguna participación relevante al respecto.

Frente a estos rasgos, pensar en la opción que constituye construir reglamentos y normas que se dirijan a todas las situaciones posibles relacionadas con esos fenómenos y que en ellos se establezcan todas las medidas que sancionarán los actos prohibidos, no tiene sentido. En esta perspectiva, Litichever *et. al.*, (2012) encontraron que las escuelas que tienen reglamentos y normas basadas en un enfoque preventivo y formativo, son construidos por todos y sometidos periódicamente a una revisión colectiva, donde se incluyen elementos democráticos (rechazo a la discriminación, la defensa de los derechos, la libertad de expresión, la participación individual y colectiva), se asumen el respeto y cordialidad hacia y entre todos los integrantes de las comunidades escolares y apuestan por el fortalecimiento de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso individual y colectivo.

De este modo, no son aquellos instrumentos que corresponden a extensos documentos escritos, donde se enlista minuciosamente los comportamientos aceptables y los comportamientos inaceptables, ni se establecen san-

ciones que no permitan la aplicación de juicios personales según las circunstancias que caracterizan a los hechos cometidos, como tampoco que alienen la heteronomía de niñas, niños y jóvenes, y menos aún que promuevan la exclusión, la culpabilidad y el rechazo de aquellos que estuvieron involucrados en algún conflicto o violencia escolar.

Si bien se toman en cuenta aquellas que son las que el sistema educativo convencionalmente establece (amonestación, suspensión, cambio de turno, grupo y hasta de institución), esas escuelas que cuentan con experiencias inéditas incorporan otras sanciones “no convencionales” que una vez que toman como punto de partida la inevitabilidad del conflicto en las escuelas, buscan ser, de entrada, objeto de reflexión y el ejercicio de la responsabilidad individual y colectiva. Entre sus principales rasgos se encuentran la valoración de los contenidos pedagógicos y reparadores de las sanciones; la contextualización de las conductas indebidas cometidas según factores como la edad, la trayectoria escolar y las circunstancias en que ocurrieron las faltas; el compromiso con el derecho a la defensa; el impulso de la reparación del daño; el reconocimiento del error; la concepción del diálogo como estrategia para resolver conflictos y corregir conductas; entre otros. Así, los principios construidos por la comunidad son pocos, contundentes y están sustentados en tres puntos de partida vitales: primero, el reconocimiento de que el orden normativo es un campo de disputa entre los diversos integrantes de las comunidades escolares; segundo, el reconocimiento de un margen para tomar decisiones de acuerdo con criterios públicos, cuyo propósito es que la aplicación de las normas sea justa según las circunstancias; y, finalmente, el reconocimiento de los principios democráticos que sustentan la creación, difusión, uso y aplicación de los reglamentos y normas escolares y de aula. Frente a estas cuestiones, el compromiso de la comunidad en su conjunto para su cumplimiento, es total.





Por lo tanto, cuando se imagina la gestión del conflicto y la violencia basada en un detallado, extenso y complejo reglamento escolar, con un minucioso catálogo de severas y muy estrictas sanciones, donde se elimine totalmente la posibilidad de contar un margen para la aplicación de las normas según el juicio de los docentes, directores u otros integrantes que aspiran a un mundo libre de conflicto, como la única forma de asegurar la prevención, atención y eliminación de la violencia en las escuelas mexicanas, se tendría que detenerse y pensar dos puntos. El primero es que es inadmisibles ver en los reglamentos escolares, la única estrategia o recurso para pretender alcanzar dicho objetivo; como también es erróneo considerar la capacitación de docentes y directores como el único mecanismo para disminuir la violencia escolar. Los reglamentos importan y mucho pero también es crucial que la normatividad en sus diferentes dimensiones, materias y niveles que le “llegan” o “se dirigen” hacia la escuela sean más consistentes entre sí y que, como hemos visto, se derivan de la legislación, las políticas, los programas, los proyectos y acciones institucionales de diferente escala, dirigidas a la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar, para que en verdad articulen los principios democráticos y de respeto a los derechos humanos y, por ende, a los derechos de niñas, niños y jóvenes, así como el derecho a la educación de calidad. Si ese proceso de traducción e implementación a nivel escolar es complejo, no lo son menos las múltiples formas en que la escuela como institución y desde sus integrantes la incorporan, la reinterpretan y la re-significan.

El segundo es que los reglamentos no tienen que ser documentos extraordinariamente detallados sobre todo lo que puede ocurrir en las escuelas para conducirlos al conflicto y/o la violencia escolar o, desde otra perspectiva, lo que les impediría llegar a dicha situación. La investigación ha documentado (Litichever, *et. al.*, 2012), que los reglamentos y normas que alcanzan mejores resultados se sustentan en principios muy básicos, conocidos por todos, referentes para todos en su actuación cotidiana y frente a los cuales, todos los integrantes de las comunidades se sienten comprometidos e identificados. Como se vio en el capítulo anterior, si los actores sienten que los reglamentos y las normas no los respaldan, no los protegen, no les proporcionan lineamientos de actuación claros, lógicos, pertinentes y útiles para prevenir, atender y eliminar el conflicto y la violencia, simplemente los hacen a un lado o simulan tomarlos en cuenta pero, en realidad, optan por aquellas rutas y atajos que ellos consideran mejores. Sin embargo, hay casos como el señalado arriba, donde las escuelas y sus integrantes toman un papel más activo y responsable, que aunque no se pronuncien ni actúen en contra de los lineamientos convencionales existentes, reconocen y aprovechan colectivamente, con responsabilidad y de acuerdo con principios democráticos, los espacios y posibilidades que tienen para reconstruir normas para sus escuelas y aulas, edificando alternativas que no están dirigidas a una vuelta al pasado ni a la reiteración de posturas autoritarias; pero tampoco ven con candidez, superficialidad o frivolidad los problemas que enfrentan cotidianamente para asegurar sus ambientes y las condiciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje. Conviene subrayar que si las políticas y legislaciones no cambian lo suficiente de manera tal que haya, por un lado, mayor sintonía y armonización entre ellas y, por otro, que den cabida a las orientaciones y principios que sustenten experiencias inéditas como la presentada; el riesgo es que sin ese andamiaje institucional, proyectos innovadores desaparecerán después de un tiempo, por diversas razones como la rotación del personal, los cambios que viven la población escolar y el entorno, etcétera.



### 5.3 Sobre los actores escolares

La revisión de la literatura sobre la disciplina y su uso en el espacio escolar y, más aún, en el marco de las investigaciones en torno a la violencia escolar, intenta de construir medidas para combatir la indisciplina y la violencia, pero así como Gregg Barak (2003) asevera que el combate a la violencia no es sinónimo de impulso de la no violencia, algo similar sucede en este caso. Esto es, se pretende construir y aplicar reglas que castiguen la indisciplina y, en general, todos aquellos actos disruptivos; no obstante, eso no significa que las escuelas construyan marcos de convivencia con apego al derecho a la educación, aun en un lugar tan singular como el Distrito Federal donde desde hace un par de años se incorporó como un referente “institucional” el *Marco de Convivencia Escolar*. Este *Marco* expresa una tensión reiteradamente señalada por los expertos que es incluir tanto derechos como obligaciones de las y los estudiantes y, por otra parte, incorporar un conjunto de faltas y medidas, definidos como “los comportamientos no deseables o contrarios a la convivencia, y las consecuencias en caso de no colaborar, siempre en un marco de respeto a la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa” (SEP, 2011). Aunado a ello, otro aspecto que llama la atención es, la ausencia de integrantes clave de las comunidades escolares en el listado de los destinatarios de este *Marco*: los docentes. De hecho, los únicos miembros de las comunidades escolares que están considerados para asumir los compromisos que supone colaborar con la convivencia pacífica y apoyar el proceso educativo son, además de las y los estudiantes, los directores, padres y madres de familia.

Lo anterior confirma, como lo vimos en el trabajo de campo a través de las voces, miradas y acciones de estudiantes, docentes y directores, que dentro de los múltiples actores escolares que inevitablemente tienen una relación –y muy estrecha por lo demás– con las normas, las y los estudiantes sobresalen, dado que ellos son sus principales o únicos destinatarios. Las experiencias que dan cuenta acerca de las formas en que se hacen, se difunden, utilizan y aplican los reglamentos y las normas que importan en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal, muestran que ellos tienen poca injerencia formal, legal y legítimamente establecida tanto en su construcción como en su aplicación, dado que los docentes y/o directores son los responsables de ambas tareas. Sin embargo, adentrándonos en sus voces, miradas y acciones fue posible observar que, aunque las y los estudiantes públicamente carezcan en la gran mayoría de posibilidades para incidir en dichos procesos, esto no es así. Tal como vimos en el capítulo previo, las y los estudiantes llegan a conocer con mucha precisión todos los caminos y atajos que conducen a la sanción, aquellos que la evitan e, incluso, aquellos que propician que aun siendo el autor de algún acto indebido, la sanción se dirija a otros que nada o poco tuvieron que ver con los incidentes.

En efecto, las y los estudiantes tienen una participación activa y legítima entre ellos mismos, aunque con diferencias importantes entre quienes usualmente son los que crean, usan y aplican sus normas y que son referentes que estructuran la convivencia cotidiana que establecen entre pares. Este último conjunto de reglas pueden estar vinculadas a las diversas formas de sociabilidad dentro y entre los grupos pertenecientes a los mismos o a diferentes grados escolares y, como se vio en sus relatos, pueden tener niveles de eficiencia y eficacia sorprendentemente más altos que las normas formalmente establecidas por los adultos o contenidas en el *Marco para la Convivencia Escolar del Distrito Federal*. Ello se debe, sin duda, a varios factores, pero si la atención la colocamos ahora en dicho

*Marco*, en una primera lectura observamos que en este documento, la serie de medidas establecidas cuya gravedad se incrementa de manera proporcional según el tipo de conductas y actos cometidos por el estudiantado; ante el cual los docentes, directores, otras autoridades escolares y educativas así como instancias escolares (Consejos de Participación Social) o del sistema educativo (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, [USAER] o del *Programa Escuela Segura* (SEP, 2007) deben seguir acciones también puntuales. Sin embargo, el sentido de utilidad y pertinencia que le confieren los actores no es alto. Esto es un reflejo puntual de que las reformas, políticas y programas educativos en México que buscan impulsar el derecho a la educación, el aprendizaje en ambientes seguros, así como la participación de los diferentes integrantes de las comunidades escolares, además de expresar contradicciones, vacíos y confusiones entre y dentro de sí, esbozan una realidad que es todavía lejana a las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal. El acercamiento a los temas del conflicto, la convivencia y la violencia ha puesto de manifiesto que, como sostiene Furlan (2004), las escuelas y los sistemas educativos en su conjunto continúan mostrando su incapacidad o renuencia a abandonar

el discurso pedagógico centrado en la autoridad del magisterio y en el respeto al orden...En la práctica, se demanda antes el orden que la innovación, antes la disciplina que el mismo aprendizaje (Furlan, 2004: 175).

En esta cita, de nueva cuenta aparece la relación estrecha entre la autoridad, el respeto y la disciplina, los cuales son concebidos como ejes sobre los que se sustenta la institución escolar en las sociedades modernas y que, tal como lo señala Dubet (2010), en la figura del docente se lleva hasta a un plano sagrado. Esto que parece propio del discurso sociológico y que algunas personas escépticas considerarían que no sucede en nuestro país,



se encuentra, inclusive, en los mismos textos legislativos que regulan la función educativa del Estado mexicano. Por ejemplo, como vimos en el capítulo segundo al abordar la *Ley General de Educación* (SEGOB, 2013a), cité la fracción xv de su artículo 30, porque en ella se da a entender la idea de que la violencia en la escuela se debe a la falta de respeto de las y los estudiantes hacia sus docentes. En consecuencia el respeto no es un principio a partir del cual se configuren relaciones igualitarias de todos y hacia todos, no solamente de las y los estudiantes hacia los docentes y directores. En otras palabras, cuando se habla de respeto en el espacio escolar generalmente se habla un tipo de respeto que es unidireccional y de niñas, niños y jóvenes (estudiantes) hacia los adultos (docentes y directores) (Litichever, 2012).

De este modo, observamos que en sistemas educativos como el mexicano, se conservan imprecisiones no sólo de orden conceptual, legislativo o político, ya que también las hay de carácter filosófico e ideológico. Así, las tareas que las y los docentes tienen como profesionistas responsables de la enseñanza en las aulas y escuelas, están siendo redefinidas ante las numerosas demandas y desafíos que enfrentan, en donde la reforma educativa en curso es una respuesta a ellos. En estos convulsionados contextos sociales, políticos, económicos y, sin duda escolares, se han multiplicado los motivos que propician y agudizan el malestar docente en el marco de la convivencia escolar.

No puede ignorarse que someter a la reflexión colectiva estos temas nos conduce, inexorablemente, a pensar en los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje y, desde una perspectiva más amplia, nos lleva también a los grandes objetivos y los medios establecidos para ello, que persigue la educación en nuestras sociedades. Esta reflexión se desdibuja cuando se piensa únicamente en los propósitos del aprendizaje como un proceso individual, en una relación de 1 a 1 entre las y los estudiantes, y las y los docentes. Dado que el aprendizaje parece que puede ocurrir en cualquier lugar, sobre cualquier aspecto y facilitado por las tecnologías de la información y la comunicación, se pierde también la esencia de la escuela como la institución creada *ex profeso* para buscar ciertos propósitos a través de la enseñanza, concebida como la tarea y la responsabilidad esencial de todo docente. La discusión sobre las formas (¿cómo?) y contenidos (¿qué?) de la educación está presente también en los fines educativos buscados y los medios elegidos para ello. Esta discusión es ideológica y pragmática pero está estrechamente vinculada a las relaciones internas e intrínsecas que deben construirse entre los integrantes de las comunidades escolares. Esto es fácilmente comprensible cuando se piensa en los reglamentos y las normas escolares, donde las sanciones

no sólo enseñan a los estudiantes que ciertos comportamientos son inapropiados, sino también les enseña que la fuerza [ejercida por los docentes] es a veces justificada — lo que significa que la cuestión educativa no es simplemente si el castigo es una forma efectiva de ‘producir’ ciertos ‘resultados’, sino también si el castigo es una forma educativamente deseable para lograr estos resultados (Biesta, 2009).

La educación tiene un carácter teleológico, y ello le da un sentido muy singular al papel del docente porque su trabajo no se reduce a facilitar el aprendizaje o a implementar directrices establecidas por otros o aplicar instructivos técnicos para enseñar ciertos contenidos: Él o ella tienen un papel central en fomentar la vinculación de situaciones concretas: la cuestión de lo que es deseable según los propósitos y los medios de la educación. Es un asunto de juicios en tres dominios: conocimientos y habilidades (cualificación); encuentro con diversas culturas y tradiciones (socialización) y orientación de la educación a niñas, niños y jóvenes que en su calidad de estudiantes, donde sean son concebidos como sujetos con responsabilidades y con capacidad de actuar (subjektivación), aun cuando públicamente y permanentemente sean pensados como sujetos pasivos, expuestos a la intervención e influencia. Como lo sostiene Biesta (2009), el énfasis en un dominio (por ejemplo, la enseñanza de asignaturas y contenidos evaluados por pruebas nacionales e internacionales estandarizadas como PISA<sup>25</sup>), que se ha impulsado por las orientaciones globales de política educativa, debilita a los otros y la educación pierde su equilibrio.

Adicionalmente, hay una tendencia contemporánea muy extendida que pretende limitar el papel de los docentes en tanto responsables de la enseñanza y llevarlo a la aplicación de una serie de instrucciones y técnicas que homogéneamente deben ser aplicadas a una población que se asume pasiva. Esta visión también busca circunscribir los espacios y las posibilidades para que los docentes construyan y apliquen juicios frente a situaciones concretas, vinculadas con los medios de la educación, los cuales están cultural e históricamente construidos en el marco de la relación con las y los estudiantes.

Paradójicamente, este profundo debate sobre el sentido de la enseñanza y del trabajo (desde el discurso que se basa en la reivindicación de la vocación o desde aquél que enfatiza la perspectiva de la profesión en su dimensión técnica), a cargo de las y los docentes, así como de los grandes objetivos que se buscan a través de la educación, está ausente cuando se habla del bienestar/malestar de las y los docentes en México. Ni siquiera se han desplegado reflexiones y debates públicos sobre los alcances y sentidos de la reforma educativa y las leyes en

<sup>25</sup> El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) 2009 tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.



materia de seguridad, acoso, violencia y convivencia existentes en casi una treintena de entidades del país para la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar. Lo que sí ha proliferado en los medios, son campañas y linchamientos contra las y los docentes, porque no previenen la violencia ni aplican sanciones pertinentes y oportunas para evitar desenlaces trágicos de la violencia experimentada entre el estudiantado. Mientras que en la investigación académica nacional, aun cuando los docentes constituyen uno de los sujetos que mayor presencia tienen en estudios sobre otros tópicos enfocados en educación básica y en media superior, generalmente se examina el papel que ellos tienen frente al acoso entre el estudiantado y no se sabe, salvo en investigaciones muy recientes como la de Antonio Gómez (2014), qué pasa cuando ellos son los destinatarios de la violencia por parte de los estudiantes, los padres de familia o de sus pares; qué pasa con la normatividad escolar y la normatividad del sistema educativo al respecto, cómo la recuperan o no las leyes emitidas en convivencia, seguridad y violencia, por ejemplo.

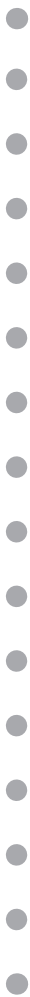
De este modo, a partir del enfoque de este trabajo, es posible conocer a los estudiantes, docentes y directores y verlos desde una perspectiva que coloca la atención en sus voces, miradas y acciones a partir de sus experiencias escolares cotidianas con la construcción, difusión, uso y aplicación de reglamentos y normas.

#### **5.4 Las aportaciones desde el análisis de los reglamentos y las normas escolares**

*El Estudio de ambientes escolares, conductas y convivencia en escuelas de educación básica en el Distrito Federal* del cual forma parte este trabajo, tuvo entre los objetivos de su primera parte cualitativa, contribuir en la construcción de los instrumentos para el diseño, levantamiento, sistematización y análisis de las primeras encuestas que abordarían dichos temas entre los y las estudiantes, docentes y directores de primarias y secundarias públicas del DF. Este trabajo ha generado recomendaciones que, en términos generales, ubico en dos grandes dimensiones. La primera vinculada estrechamente con el diseño de los instrumentos tanto en vertientes cualitativas (guías de grupos focales y entrevistas, así como guías para la observación participante) como cuantitativas (encuestas). Mientras tanto, la segunda dimensión corresponde al ámbito de la formulación de las políticas y programas educativos así como en la creación y/o eventual reforma de la legislación en la materia. Las aportaciones en ambas dimensiones, las expongo a continuación, anticipando que en varias hay una fuerte consistencia interna entre sí. En ese sentido, a partir de una primera lectura podría sentirse repetitiva pero después, en una segunda lectura cuidadosa y detenida, podría comprobarse que esta reiteración no es tal.

##### **a) Las recomendaciones para su estudio**

Este trabajo refrendó, aun sin que éste fuese su propósito, la necesidad de ampliar el análisis del conflicto y la violencia en las escuelas, recuperando la relación clave entre las normas formales e informales desde una perspectiva conceptual y analítica diferente de las que han sido desarrolladas en el campo de la investigación educativa en México que, como señalé, corresponde a una tendencia predominante en la última década centrada en el estudio del acoso entre pares, empeñada en el registro y la descripción de sus manifestaciones más violentas y asumiendo que ésta es la principal o la única manifestación de violencia escolar (Gómez y Zurita, 2013a). Este trabajo forma parte de



“Sacas el teléfono para ver la hora y ya piensan que estas en Facebook”

un conjunto de aproximaciones que si bien han sido exploradas desde años atrás en nuestro país (Sandoval, 2000; Furlan, 2003; 2004; Saucedo, 2004; 2010; Furlan y Saucedo, 2008; Fierro et. al., 2013a, 2013b) y en otros países de nuestra región (Litichever et. al., 2008; Noel, 2009; Carrasco et. al, 2012; López. 2012, Tenti, 2012; Friedman, 2013, Magendzo et. al. 2013; entre otros), actualmente representan una minoría en la agenda investigativa en nuestra región porque estos estudios si bien retomamos temas clásicos en la sociología, la pedagogía, la filosofía, como la cuestión de las normas, la disciplina y el control escolar, responden de manera directa al impacto o transformaciones que se están configurando en los sistemas educativos y sus escuelas a partir de las iniciativas de ley y de reforma presentadas, aunado a las legislaciones promulgadas en materia de seguridad, acoso, violencia y convivencia escolar libre de violencia que han marcado un cambio importante en nuestros países de América Latina y el Caribe (Litichever, et. al., 2008; Carrasco, et al., 2012; Fridman, 2013; Magendzo et. al., 2013). Sin duda, a este escenario es necesario añadir otros factores como las reformas educativas que buscan además de reforzar los compromisos asumidos desde los noventa de mejorar la calidad y la equidad educativa, se encuentra el impulso del derecho a la educación, y el desmantelamiento de sistemas de protección de derechos de la infancia y juventud por regímenes garantistas de derechos hacia niñas, niños y jóvenes sustentados en su reconocimiento como titulares de derechos. Por ello, es urgente hoy más que nunca, que la investigación pueda producir conocimiento que se convierta en un insumo clave en la toma de decisiones que tienen en sus manos diferentes autoridades gubernamentales –y no sólo las educativas–, la sociedad civil, los organismos regionales e internacionales respecto a su obligación de impulsar el derecho a la educación. Derivado de ello, será fundamental usar el conocimiento para la construcción y fortalecimiento de ambientes escolares donde prevalezca la convivencia libre de violencia y el diseño de mecanismos institucionales claramente definidos y conocidos por la comunidad destinados a la prevención, atención y eliminación de la violencia.

En este sentido, los reglamentos y normas son una parte de esos mecanismos que, como se ha insistido a lo largo de este trabajo, no tendrían que estar enfocados en la sanción, sino en el derecho a la educación que tienen niñas, niños y jóvenes, los principios democráticos y el respeto absoluto a los derechos humanos. Los reglamentos no tendrían que ser instrumentos “normalizadores” y “moralizantes”, basados en principios sobre el bien y el mal de acuerdo con las opiniones y valoraciones de ciertos actores y autoridades educativas y políticas. Tampoco tendrían que ser documentos que den cuenta de una serie de actos buenos o aceptables, en contraste con los actos malos y prohibidos.

Este trabajo mostró entre otras cuestiones, varios rasgos que iluminan los diferentes procesos e interacciones a la luz de las percepciones y valoraciones alrededor de los reglamentos y normas que se configura en el ámbito escolar y educativo de nivel básico y público del DF. En conjunto, dan lugar a dinámicas “características” de las formas en que los reglamentos o, en un sentido más amplio, las normas “operan” en dichos ámbitos y se asumen como referentes para la actuación cotidiana de y entre





los múltiples integrantes de las comunidades escolares, la construcción de la cultura escolar, la cultura docente así como para la construcción de las propias identidades y experiencias.

Además de ello, este análisis permitió identificar varios elementos de la propia naturaleza distintiva de los permanentes procesos de construcción intersubjetiva de las normas en los salones de clases, las escuelas y el sistema educativo. En este punto, expertas mexicanas como Claudia Saucedo, han aseverado desde mediados de los noventa que la disciplina y los reglamentos escolares están constantemente puestos a prueba, siendo objeto de una re-significación permanente a cargo de los múltiples integrantes de las comunidades escolares ante, en palabras de Furlan (2004), “episodios” de indisciplina o de violencia.

La realización de los grupos de enfoque, la observación *in situ* y las encuestas; y, por otra parte, la revisión de material especializado y de documentos institucionales mostró, en un primer momento, la dificultad de crear e incorporar un conjunto de preguntas que indagaran en las diversas construcciones sociales que elaboran permanentemente los y las estudiantes de primaria y secundaria así como los docentes, directores y otras autoridades de las escuelas públicas del Distrito Federal sobre sus reglamentos y, en un sentido más amplio, sobre sus normas. Desde el inicio se esperaba que la investigación sobre los reglamentos y normas, su contenido y naturaleza, así como de los procesos sociales que implica su creación, difusión, utilización y aplicación requería la construcción e incorporación de numerosas preguntas que diesen cuenta con mayor especificidad de los temas de interés en el marco del estudio colectivo emprendido. No obstante, por razones obvias, en las encuestas se tuvieron que agregar algunas preguntas relativas a dichos aspectos de interés en este trabajo haciendo énfasis, por un lado, en las diferencias y similitudes entre los reglamentos y normas de las escuelas y los reglamentos y normas de las aulas con el fin, de conocer la consistencia, coherencia entre ellos, así como para saber cuáles razones explican dichas diferencias. Esta propuesta, se nutrió de experiencias previas de investigaciones académicas, institucionales o mixtas a cargo de múltiples actores académicos, autoridades gubernamentales, miembros de organizaciones civiles nacionales e internacionales donde también por medio de las encuestas se ha buscado obtener información sobre la normatividad escolar interna (UNICEF, 2008; Casas, 2008).

Así, con el afán de recuperar la complejidad de la normatividad interna y su alcance en la prevención, tratamiento, sanción y eliminación de la violencia en las escuelas, se añadieron preguntas que tienen que ver con: a) los procesos de creación de las normas, destacando la participación de las y los estudiantes; b) el contenido de las normas, especialmente lo concerniente a la incorporación de derechos y responsabilidades del estudiantado; c) la naturaleza de las normas con el fin de identificar si, desde la opinión de las y los entrevistados, las normas tienen una marcada orientación hacia la sanción, la prevención o el reconocimiento; d) la aplicación de las normas para saber si predominan criterios de justicia, igualdad, certidumbre, imparcialidad, entre otros. Estas propuestas se hicieron para indagar en la complejidad de estos fenómenos asociados a los procesos sociales que emergen y se desarrollan entre los diferentes integrantes de las comunidades escolares y que tienen que ver con las miradas, voces y experiencias vinculadas con los reglamentos y normas frente a una situación de conflicto y/o de violencia escolar concreta.

El análisis elaborado reiteró que a pesar del discurso profusamente extendido en los medios de comunicación, la legislación existente en la materia, la opinión pública así como en ciertos espacios gubernamentales y académicos, el conflicto y la violencia en las escuelas abarcan una diversidad de manifestaciones que exceden por mucho el acoso entre pares y que, en todo caso, ésta violencia es la expresión visible de problemas más profundos y serios (Gómez y Zurita, 2013; Zurita, 2015). Tal como lo dijeron hace unos años Furlan y Saucedo (2008) en un análisis de experiencias acontecidas en una escuela secundaria mexicana, la violencia tiene múltiples manifestaciones como:

la violencia ejercida por la institución, por los profesores, los directivos o los demás integrantes del personal de la escuela: entre ellos o sobre los alumnos; sea la violencia ejercida por los alumnos, entre ellos o contra el personal de la escuela; sea la violencia ejercida por los padres, contra el personal o contra los propios alumnos; sea la violencia actuada por individuos ajenos a la escuela, tales como: robos, venta de sustancias nocivas para la integridad de las personas, acoso o intimidación, etc., a los miembros de la comunidad educativa (Furlan y Saucedo, 2008: 235).





Pero la complejidad de la violencia en las escuelas es todavía mucho mayor no sólo por sus múltiples y heterogéneas formas y por la diversidad de los individuos o los grupos que intervienen en ellas. La violencia en las escuelas es, sobre todo, compleja porque cada una de sus manifestaciones adquiere un sentido particular de acuerdo con las maneras en que las personas involucradas en los hechos las interpretan y le dan significados precisos en contextos espaciales y temporales concretos. De modo tal que es

a través de las participaciones de los actores en el contexto escolar un conjunto de perspectivas culturales confluyen entre sí de modo que la escuela se ve penetrada por interpretaciones, acontecimientos, prácticas, formas de valorar los hechos de muy diversas fuentes y escalas de ubicación en el escenario social (Furlan y Saucedo, 2008: 240 y 241).

El contexto en el cual se configuran esos procesos explican, en buena medida, las relaciones entre individuos que emergen y concluyen como expresiones de violencia. Por ello, resulta maniqueo y tramposo pregonar la existencia de perfiles de “acosadores” y de “víctimas” porque son las relaciones entre los integrantes, la normatividad escolar, los dispositivos institucionales, las culturas docentes, las culturas escolares, entre otros, los elementos que nutren y hacen posible que dichos actos violentos surjan y se perfilen entre la comunidad como tales. En algunos casos, como lo han investigado expertos como Mariana Chaves (2016), Marisa Stigaard (2012), Néstor López (2007) o Bradley Levinson (2012), por ejemplo, en nuestros Estados, en los sistemas educativos y entre los directores y docentes de las escuelas latinoamericanas están profundamente arraigados principios discriminatorios que conllevan a que la diferencia –visible entre aquellos que no corresponden a la concepción hegemónica de “buen alumno” o “alumno ideal”–, se convierta en desigualdad –que se manifiesta concretamente en el trato que se le da a cierto tipo de individuos, según que tanto se acerquen o se alejen de esos ideales, a través de la aplicación parcial y subjetiva de las normas– y entonces la diferencia termina convirtiéndose en injusticia (Stigaard, 2012). En otras palabras, esto implica que el diseño de instrumentos, cualitativos y cuantitativos, no puede apostarle única o primordialmente a la indagación de hechos cometidos por individuos que tengan los tres rasgos distintivos señalados por Dan Olweus (1998) –repetición, intencionalidad y deseo de generar algún daño psicológico, físico y/o social–, para hablar de acoso entre pares, de acosadores o de víctimas.

Cabe subrayar que este procedimiento es todavía menos pertinente cuando se sabe que las metodologías y técnicas de investigación de este corte, están siendo profundamente cuestionadas por diversas razones. Entre ellas sobresale la incongruencia *aparente* de los resultados captados vía encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, donde se incluye la identificación de los que cometen acoso; la imprecisión de las preguntas respecto a cuestiones básicas como los referentes espaciales (espacio físico vs. ciber espacio) y los temporales (tiempo real vs. tiempo virtual); la substracción o consideración mínima

de las dimensiones institucionales, culturales y estructurales en sus instrumentos debido a la atención excesiva colocada en los individuos y en sus relaciones cara a cara; las limitaciones que muestran los marcos conceptuales, analíticos y metodológicos al no recuperar las nuevas y/o distintas expresiones de violencia escolar. Aspectos como éstos, definitivamente, incrementan todavía más la construcción de referentes estandarizados sobre el cumplimiento de los tres rasgos de Olweus. (Green *et. al.*, 2013; Flannery *et al.* 2012; Flemming, *et al.*, 2012). Para ello, valga un ejemplo que ilustra las limitaciones que tiene en nuestros días la propuesta de Olweus (1998) y que tiene que ver con la necesidad de repensar la concepción relativa a la *repetición* y su carácter de elemento distintivo del acoso entre pares, cuando se trata de expresiones de violencia que se despliegan en el ciberespacio y fuera del espacio físico que significa la escuela.

Este trabajo reiteró, adicionalmente, la necesidad de contar con estudios empíricos periódicos que se lleven a cabo con el fin no sólo de ampliar y profundizar el conocimiento de estos temas, sino también para recabar información que pueda ser parte de un registro histórico local y nacional que, a su vez, se constituya en una referencia fundamental para comprender y explicar la evolución de estos fenómenos. Este registro permitiría mayores posibilidades de comparación en diversas coordinadas temporales y espaciales (Benvenishty y Astor, 2006; United Nations Children's Fund, 2014). Tal como lo han dicho las y los activistas que luchan en contra de la violencia hacia las mujeres y de género y que, podría hacerse extensivo a los temas de esta investigación:

La disponibilidad de datos precisos e inclusivos es de crucial importancia para dar mayor fuerza a la condena social generalizada de todas las formas de violencia contra las mujeres y ampliar el consenso sobre su indispensable erradicación desde todas las esferas de acción posibles. Lo que no se contabiliza no se nombra, y sobre aquello que no se nombra, no se actúa (Almérás y Calderón (coords.), 2012: 36).

Como se ha sostenido en otros trabajos, el diseño y aplicación de una encuesta para recabar información sobre la convivencia y la violencia en los ambientes escolares es una tarea compleja (Benvenishty y Astor, 2006; United Nations Children's Fund, 2014), que enfrenta varios desafíos que, ni en los países con mayor tradición investigativa en estos temas, han logrado resolver satisfactoriamente (Furlong, *et. al.*, 2004; Henry y Bracy, 2012; Green, *et. al.*, 2013). Para especialistas como Carlota Guzmán, tal como lo señaló en noviembre del 2013 durante la presentación del Estado de Conocimiento sobre Convivencia, Disciplina y Violencia Escolar publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C. en el marco de su XII Congreso Nacional, los últimos años constituyen un periodo caracterizado por los permanentes y muy extendidos esfuerzos por recabar información de primera mano sobre estos tópicos por parte de entidades gubernamentales, del sector educativo, de la sociedad civil y de la academia de nuestro país. No obstante, como ha sido profusamente documentado, persisten las dudas y las limitaciones para conocer el estado que guarda la violencia en las escuelas mexicanas.

En este contexto, algunos de los desafíos más concretos tienen que ver con los esfuerzos emprendidos por medio de encuestas para obtener datos confiables, sistemáticos y con algún grado de comparabilidad sobre la violencia en las escuelas mexicanas. La existencia de varias encuestas aplicadas en los últimos años que -si bien algunas se han dirigido al tema de la violencia en las escuelas mexicanas en su totalidad, en ciertos bloques de reactivos o en unas cuantas preguntas - proporcionan información empírica actual acerca del estado en que se encuentra la violencia en las escuelas. No obstante, cuando se hace una lectura cuidadosa sobre las definiciones conceptuales, las metodologías empleadas, las dimensiones y variables consideradas y, sin duda, las preguntas creadas para recabar datos puntuales, se observa que esa información requiere ser tratada con cierto cuidado ya que generalmente enfrenta debilidades y problemas respecto a la sistematicidad, comparabilidad, validez, representatividad, relevancia y hasta sobre la propia conceptualización de la



violencia en las escuelas. Por ahora, lo que vale la pena subrayar es que aunque a primera vista parece que ahora se cuenta con más datos sobre la violencia en las escuelas mexicanas, una parte importante de ellos no proporcionan información confiable sobre el fenómeno de interés que permita hablar de él a nivel nacional o estatal, en algún periodo temporal, tipo de nivel educativo, de régimen jurídico de la escuela, turno o, bien, de acuerdo con cierta modalidad del servicio educativo, entre otros referentes básicos de comparación.

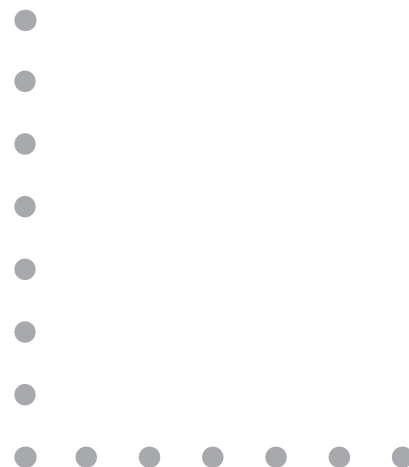
La limitada información disponible –proveniente por un lado, de encuestas y estudios académicos y gubernamentales que paradójicamente aunque se han incrementado en los recientes años no se cuenta con datos objetivos, sistemáticos, confiables; y, por otra parte, de múltiples investigaciones de escasa difusión con aproximaciones micro y basadas en la utilización de técnicas cualitativas-, muestra actualmente varios de los rasgos que se han identificado en otros países respecto a la emergencia y agudización de la violencia en las escuelas. Se sabe que es un fenómeno con características que lo asemejan a otras modalidades de violencia –como la diferencia en cuanto al poder entre los individuos involucrados, el propósito de cometer algún tipo de daño, la combinación de factores individuales, escolares, institucionales y sociales que propician su producción y reproducción, la naturaleza dinámica que define a las normas que a ella se dirigen, entre otras- pero que en el espacio escolar asumen cualidades distintivas. Si bien hay notorios esfuerzos por establecer teorías, marcos analíticos y propuestas metodológicas para su estudio emprendidos por los especialistas, es inobjetable que en la investigación sobre la violencia escolar, hoy por hoy, participan varias disciplinas, subdisciplinas y campos de conocimiento –cuyo número inclusive va en aumento lo cual, dicen Henry y Bracy (2012) a su vez, muestra su singularidad en tanto problema complejo-, que desde diferentes aproximaciones buscan solucionar varios de esos desafíos que enfrentan quienes se dedican a su análisis. Sin embargo, conforme pasa el tiempo se vuelve más poderosa la argumentación de que en la medida en que se reconoce como un problema complejo y de que la intención es abordarlo de manera integral para tomar decisiones más eficientes y eficaces, la interdisciplinariedad es la única vía disponible para alcanzar este objetivo. En esta interdisciplinariedad, sostienen dichos autores convergen expertos provenientes de la sociología, la pedagogía, la psicología, la ciencia política, el derecho, la antropología, la filosofía, entre otras; quienes definen la complejidad por la diversidad de actores de diferente escala que deben tomar algún nivel relevante de intervención, decisión y/o actuación en este fenómeno donde su interacción e interrelación no es lineal. Por el contrario, generalmente es dinámica y tiende a ser caótica aunque, a pesar de ello es indispensable que deben trabajar coordinadamente para alcanzar objetivos comunes en un contexto donde el conocimiento y los datos son insuficientes, lo cual incrementa la incertidumbre y la probabilidad de conseguir objetivos inesperados.

## b) Las recomendaciones para las políticas, programas públicos y legislación en México

Al asumir que una política pública es una serie de decisiones y acciones coherentes e intencionales, tomadas por diferentes actores para resolver un problema políticamente definido como colectivo, que da lugar a un conjunto de actos formales que pretenden cambiar la conducta de grupos sociales que se supone originaron el problema colectivo a favor de aquellos grupos sociales que padecen los efectos del problema en cuestión o, bien, actos que buscan emprender reformas institucionales y no exclusivamente la solución de un problema social determinado (Subirats et. al., 2008); entonces se puede afirmar que, en estricto sentido, hasta ahora no ha existido ninguna política pública dirigida a la prevención, disminución y erradicación de la violencia en las escuelas mexicanas.

La atención a los fenómenos relativos a la violencia escolar, especialmente en torno al acoso entre pares en México ha sido plasmada en el diseño y operación de diversas acciones emprendidas por los gobiernos federales y de ahí han emanado pautas de acción para emprenderlas en los estados y en el Distrito Federal. Vale la pena ahora detenerse un poco para situar políticamente el impulso de acciones gubernamentales dirigidas a estos fines.

El desarrollo de discursos y propuestas de intervención por medio de programas dirigidos a la prevención de la violencia escolar, experimentaron cambios profundos en años recientes. Estos cambios en México y en muchos otros países de nuestro continente, marcaron una parte aguas en todas aquellas iniciativas que desde diferentes visiones del problema sobre la violencia escolar –así como de la disciplina, la convivencia y la seguridad escolar- han construido múltiples actores situados en distintos ámbitos y escalas y que, a su vez, están estrechamente conectados con fenómenos políticos y sociales de mayor alcance (Gregory, Skiba y Noguera, 2010; Skiba, Eckes y Brown, 2010; Lane, 2011; Boccanfuso y Kuhfeld, 2011; Sharkey y Fenning, 2012; Nickerson, 2013; Morrison y Vaandering, 2012).



*Los niños no se quieren hacer responsables de su falta y eso lo aprendieron de sus papás. Si les dices “es que el niño se robó unas aguas”, el papá lo niega.*

En efecto, se advierten dos discursos hegemónicos que representan polos opuestos dentro de los cuales se encuentran otros que tienen planteamientos menos radicales o, bien, que recogen y combinan de modos singulares planteamientos de ambos. El primer discurso tiene que ver con el régimen internacional de los derechos humanos, el cual desde mediados del siglo xx constituye el fundamento para la exigencia del cumplimiento de los múltiples compromisos que los Estados contemporáneos han asumido en torno a los derechos humanos y la democracia. Aquí la violencia en las escuelas al ser concebida como un problema que amenaza la vigencia y respeto de esos derechos humanos, interesa a diferentes actores ocupados no sólo en la educación sino también en la salud, la cultura, la democracia, el desarrollo social, entre otros asuntos. Desde un enfoque de derechos humanos, este problema trasciende a la educación, a las instituciones educativas y a sus autoridades, pues está conectado íntimamente con otras áreas y actores dedicados al aseguramiento del bienestar y desarrollo integral de la niñez, y la juventud y el fortalecimiento de las democracias en las sociedades contemporáneas.

El segundo discurso está asociado al agudo incremento del crimen, narcotráfico, delincuencia común e inseguridad que ha experimentado una parte importante de los países de nuestro continente, como Estados Unidos, Brasil, Colombia, y, sin duda, México. Frente a este panorama, es cada vez más recurrente encontrar (Krauskopf y OPS, 2006), programas y proyectos enmarcados por las políticas de seguridad nacional (OEA, 2008), de los cuales se derivan iniciativas específicas, como el programa *Tolerancia Cero*, dirigido a la violencia escolar. Por ello, la noción de la violencia desde este enfoque descansa en la idea de la influencia perniciosa del contexto –provocada por la creciente inseguridad, consumo y venta de drogas, pandillerismo, delitos, uso ilegal de armas– en las escuelas y sus integrantes. Este discurso ha tenido múltiples aplicaciones escolares en ciertos países, como Estados Unidos, donde la influencia ha sido tal que ha motivado

numerosas investigaciones sobre las formas en que ha permeado en la definición de los dispositivos de disciplina y seguridad escolar (Gregory, Skiba y Noguera, 2010; Skiba, Eckes y Brown, 2010; Lane, 2011; Boccanfuso y Kuhfeld, 2011; Sharkey y Fenning, 2012; Nickerson, 2013; Morrison y Vaandering, 2012). Dichos estudios, como lo dije antes, han mostrado las limitaciones para revertir los problemas de violencia en las escuelas y hasta han sido identificadas las consecuencias negativas que generan, tanto en el ámbito propiamente educativo asociado con el aprendizaje, la desafiliación escolar, el abandono y la deserción, hasta problemas que provocan en el incremento de delincuencia juvenil, la violación de los derechos humanos, entre otros.

Ambos discursos han sido traducidos en estrategias de intervención emprendidas para incidir en la convivencia escolar con el objetivo de prevenir la violencia en los centros educativos que Cecilia Fierro, sintetizando resultados de una investigación del PREAL (2003) enuncia como las de carácter restringido y las de carácter amplio. Las primeras

son conocidas como enfoques de “tolerancia cero”, “de mano dura”, así como las dirigidas a “jóvenes vulnerables” o a rehabilitar infractores y pandilleros. Se trata de un enfoque reactivo y punitivo, cuyo elemento en común es el carácter remedial con que abordan el fenómeno de la violencia (Fierro et al., 2013: 77).

En contraste, las estrategias de carácter amplio:

tienen como principal característica responder a un enfoque preventivo, se dirigen a toda la población estudiantil en general así como a los equipos docentes en colaboración con los padres y madres de familia. Al considerar a las comunidades escolares en su conjunto trascienden la idea de que la violencia es principalmente un fenómeno interpersonal para asumirlo como un fenómeno estructural que involucra a la institución educativa en su totalidad (Fierro et al., 2013: 78).

Por ahora importa señalar que el auge de estos discursos corresponden a momentos políticos específicos: el primero tuvo una mayor presencia en los años noventa en el marco de los procesos de transformación democrática en México, como en buena parte de América Latina; mientras que el segundo, ha tenido mayor auge en los últimos años ante el notorio y agudo aumento de la violencia social ocasionada por, como se dijo arriba, el narcotráfico, el crimen organizado y la delincuencia común. En estos contextos se han configurado y reconfigurado los discursos que diversos actores han construido en torno a la violencia escolar. Este sentido, los discursos que expresan las casi treinta leyes en México sobre seguridad, acoso, violencia y convivencia en las escuelas también son una muestra de ello, aunque cada una lo hace pero de forma singular. Por ejemplo, de esas leyes, la del Distrito Federal tiene, según se aprecia en su nombre, mayor cercanía con el primer discurso. En este sentido, como construcciones sociales, es cierto que ninguna de las leyes incorporan y re-



producen de forma absoluta dichos discursos. Asimismo, independientemente de la cercanía de cada una de estas leyes respecto a esos discursos, en el fondo está lo que se piensa (o se propone) acerca del papel que las escuelas deben asumir frente a la violencia (Litichever *et. al.*, 2012).

Con todo, el análisis sobre las voces, miradas y experiencias del estudiantado, los docentes y directores de escuelas primarias y secundarias públicas en el Distrito Federal respecto a los reglamentos que operan en dichos centros educativos, mostró que existen varios elementos referentes, no sólo a las formas diversas en que se concibe la disciplina y la violencia en las escuelas y se crean medidas para su prevención y sanción, sino de las variadas maneras en que se gestionan los problemas y conflictos entre las y los estudiantes, docentes, directores y otros integrantes de las comunidades escolares, tal como se vio en el apartado anterior

Si se reflexiona sobre las decisiones en materia de políticas, programas y legislación que habrá que reconsiderar en los años venideros para impulsar una convivencia escolar libre de violencia, es oportuno tomar en cuenta que esta situación se agrava porque todavía hay problemas de orden conceptual, teórico, metodológico y técnico respecto a la concepción, medición, evaluación e intervención en torno a la violencia en las escuelas, como se han identificado en este trabajo, no resueltas y que, por ende, agudizan los desafíos e incrementan a la vez que exaltan los obstáculos que supone cualquier acción planeada para incidir en ella con la intención de prevenirla, atenderla y erradicarla, mediante los mecanismos propios de la diaria gestión escolar y educativa. Frente a este panorama, preocupa la mercantilización, superficialidad y trivialización con que algunos actores como autoridades gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y académicos se han aproximado a la violencia en las escuelas. En este tenor, habría que subrayar que si bien esta tendencia no es única de nuestro país (IUDH, 2011), requiere ser indagada a fondo para entender las lógicas políticas, económicas, sociales y culturales que justifican la “rentabilidad” de este fenómeno en nuestras sociedades.

La creciente visibilidad del complejo y multidimensional fenómeno que comprende la violencia en las escuelas, ha propiciado la emergencia de múltiples demandas expresadas por diversos actores ubicados también en diferentes niveles y ámbitos de actuación, con el fin de conocer el estado que guarda este fenómeno y que tienen que ver con su magnitud, modalidades e intensidad además de sus causas y consecuencias más relevantes. Frente a un escenario como éste, sorprende en México la casi inexistente discusión sobre este tema salvo en espacios restringidos y con escaso impacto en las decisiones en las políticas públicas en la materia (Gómez y Zurita, 2013b). En este contexto, es comprensible la desarticulación evidente entre las numerosas y heterogéneas rutas de acción que se han construido y por las que se ha transitado en estos años para atender la violencia en las escuelas mexicanas.

Este planteamiento asume un carácter urgente cuando se reconoce que lo que no se sabe de la violencia en las escuelas, es mayor que lo que la investigación realizada por la academia, el gobierno y la sociedad civil han documentado al respecto. Es, en efecto, esta falta de conocimiento la que, en buena medida, ha conducido al diseño e implementación de acciones poco afortunadas dirigidas a la prevención, atención y erradicación de la violencia en las escuelas. Muchas de ellas impulsadas por los medios de comunicación, por la opinión pública actual o por las contiendas políticas (Zurita, 2012), pero que a la larga han contribuido a la creación de muy variadas acciones para incidir en la violencia en las escuelas mexicanas cuyos resultados satisfactorios son escasos (Zurita, 2013b).

Hasta ahora es posible advertir que reflexiones tales como quiénes deben decidir y emprender acciones para prevenir, atender y eliminar la violencia escolar o cuál es el modelo de escuela que se desea impulsar si hay un replanteamiento de elementos constitutivos de la naturaleza inherente a las escuelas, todavía no han sido objeto de una amplia discusión entre múltiples actores, como si lo ha sido en otros países. Si bien es cierto que hay diferencias notorias respecto a las formas en que la violencia escolar ha ingresado en la





agenda de las políticas públicas, es cierto que en México, como en otros países latinoamericanos que se han sumado a estas iniciativas, esa reflexión y debates democráticos son esenciales, porque detrás de los discursos donde se privilegia la construcción de la normatividad escolar apegada a los principios de los derechos humanos y, en especial, de la *Convención de los Derechos del Niño (1989)*, y desde el espíritu de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (SEGOB, 2014)*, se pueden advertir fallas importantes en su contenido pero, además, también en su construcción y aplicación dentro la gestión escolar cotidiana en las escuelas de nivel básico

Esta urgencia es mayor cuando advertimos que la realidad es la detonante para la acción gubernamental, tal como vimos cuando días posteriores a la lamentable muerte de un estudiante de secundaria técnica pública localizada en Tamaulipas acontecida en mayo del 2014, las autoridades educativas de los 31 estados, la Administración Federal de los Servicios Educativos en el Distrito

Federal y la Secretaría de Educación Pública, el día 30 de dicho mes y año firmaron un convenio de coordinación con quince acciones para facilitar el combate a la violencia escolar (Ver Cuadro 5).

En el conjunto de acciones dirigidas a la prevención de la violencia escolar, que expresan la *Estrategia Nacional de Combate a la Violencia Escolar*, se vislumbran los objetivos que acompañan estos esfuerzos que serán compartidos no sólo entre las autoridades educativas federales, estatales y locales del país, sino también entre diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales interesados en la educación. Dentro de las acciones mencionadas se encuentran varias en el campo de la difusión, de la capacitación, la investigación y registro de casos, la atención y prevención mediante la operación de programas y proyectos educativos, la elaboración y publicación de materiales, la modificación de los planes y programas de estudio así como la reflexión pública sobre la violencia escolar, entre otras.

#### Cuadro 5. Quince acciones para facilitar el combate a la violencia escolar, mayo 2014.

1. Fortalecer los mecanismos de alerta temprana para identificar oportunamente las manifestaciones de violencia escolar, conocer sus causas, sus alcances y sus consecuencias, así como diseñar las estrategias para contribuir a su prevención y contención.
2. Incorporar en las páginas electrónicas institucionales vínculos para la recepción y canalización de las denuncias.
3. Fomentar la creación de redes de colaboración interinstitucionales para coadyuvar en la prevención y atención de la violencia escolar.
4. Desarrollar protocolos de actuación para directores, maestros, alumnos y para auxiliar a los padres de familia con el propósito de prevenir, y en su caso, encauzar adecuadamente situaciones de violencia en el entorno escolar y propiciar que se proporcione de inmediato el apoyo que se requiera en cada caso.
5. Enriquecer las currículas de la educación básica, media superior y de formación de maestros con instrumentos que permitan la prevención y atención de casos de violencia escolar.
6. Organizar foros de consulta sobre temas relacionados con la violencia escolar.
7. Reforzar en las estrategias de gestión y organización escolar, la promoción y la supervisión cotidiana del ejercicio y protección de los derechos humanos, la vida democrática y el aprecio a la diversidad, como elementos de la convivencia escolar, de manera tal que en todo momento quede asegurado el respeto por el principio del interés superior de la infancia.
8. Proveer los materiales para fortalecer las labores de los consejos técnicos escolares para que en el mes de junio, la discusión se concentre en los temas de la mejora del ambiente escolar y propicie la realización de talleres con el mismo tema para padres de familia.
9. Establecer en la entidad federativa una instancia oficial, dependiente de la autoridad educativa local, para la atención de casos de violencia escolar.
10. Reconocer y fortalecer la función de maestros y directivos dotándolos de las herramientas que les permitan la comprensión de la cultura infantil y juvenil, el fomento de una cultura de inclusión, paz y tolerancia, así como el establecimiento de relaciones sustentadas en el respeto mutuo y la resolución de los conflictos en un marco de sana convivencia.
11. Incorporar en los programas de “escuelas para padres de familia” los elementos que permitan dar atención a la violencia en el entorno escolar y en el seno familiar.
12. Promover que el consejo nacional, el consejo estatal, los municipales y escolares de participación social en la educación, realicen actividades para la prevención y atención de la violencia.
13. Impulsar la participación de los padres de familia y otros actores sociales en la vida cotidiana de los planteles, para desarrollar una comunicación continua y efectiva que propicie la prevención y atención de la violencia escolar y acompañen las trayectorias educativas de los alumnos.
14. Desarrollar campañas sistemáticas y permanentes de comunicación social para difundir las acciones emprendidas para la prevención de la violencia escolar, y de los medios de que se dispone para recibir asesoría o formular denuncias.
15. Elaborar estudios a nivel nacional, estatal y regional respecto del problema de la violencia escolar; identificar las escuelas con mayor incidencia de problemas, a efecto de contar con elementos que permitan diseñar un mapa e implementar soluciones así como concientizar a padres, alumnos y maestros.

Fuente: Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2014c)





Si bien en el discurso donde Emilio Chauyffet Chemor, en su momento Secretario de Educación Pública, anunció este conjunto de acciones, recordó otros esfuerzos de administraciones anteriores –como por una parte, el *Programa Escuela Segura* y el *Programa Escuelas de Tiempo Completo* (SEP, 2007) en educación básica y, por otra, el *Programa Construye T* para educación media superior (SEP, 2007)- y otras iniciativas que durante la gestión federal en curso habían comenzado a ser implementados a través de la coordinación entre diversos actores, se concentró en el *Proyecto A favor de la Convivencia Escolar* (PACE, (SEP, 2014d)) para educación básica.

El PACE es un proyecto piloto que funciona desde el ciclo escolar 2014-2015 en el cien por ciento de las escuelas primarias de tiempo completo de modalidades indígenas, indígena multigrado, generales y generales multigrado del país, en él se expresa la propuesta del gobierno federal actual y, eventualmente, podría constituirse en un futuro en su sello distintivo en dicha materia (Loyo, 2006). El PACE (SEP, 2014d) es concebido como “un proyecto educativo que busca contribuir a mejorar la convivencia escolar, para que desde los primeros años de la educación básica, las niñas y niños reconozcan su propia valía, aprendan a respetar a sí mismos y a los demás, a expresar sus emociones e ideas así como a manejar y resolver conflictos”<sup>26</sup>. En términos de los planes y programas de estudio, es una extensión curricular de la asignatura de *Formación Cívica y Ética* y pretende “brindar orientación a las familias que participan en la comunidad escolar sobre los temas: autoestima y manejo de emociones, establecimiento de reglas y límites y aprendiendo a resolver los conflictos en forma positiva en familia” (PACE, 2014d). Para ello, conciben fundamental proporcionar orientación a las familias que participan en la comunidad escolar sobre temáticas tales como: autoestima y manejo de emociones, convivencia, establecimiento de reglas y límites, manejo y resolución de conflicto y familia. El PACE (2014d) ha publicado hasta ahora guías para estudiantes y docentes cuyos contenidos permitirán entender las condiciones que deben de existir para mejorar la convivencia escolar, orientar a los estudiantes y favorecer la comunicación. Asimismo, el PACE (2014d) dispone de un micrositio: <http://basica.sep.gob.mx/convivencia/index.html> mediante el cual además de difundir dichos materiales, busca ampliar la población destinataria de esta propuesta.

Sin embargo, desde ahora es previsible que sus resultados serán limitados porque la visión con que se atiende este problema es estrecha, superficial, fragmentada e inconexa. De nueva cuenta mezclan aspiraciones, contenidos y vocabulario aparentemente democrático y apegado a los derechos humanos, pero se sigue conservando la idea de que el problema principal son las y los estudiantes, que tienden a generar conflicto y acoso entre pares; por lo cual, la propuesta para ellos es que desde sus hogares, los padres les enseñen el respeto a las normas concebidas como límites necesarios para el desarrollo individual integral. No se ha entendido todavía entre los círculos donde se toman decisiones, que frente a un problema de carácter social, cultural e institucional, la atención no puede circunscribirse al plano individual. Esto es, concentrarse en algunos individuos, especialmente entre los que tienen conductas violentas y entre aquellos que las padecen.

Las recientes acciones gubernamentales demuestran que los desafíos para las políticas, programas y proyectos públicos en nuestro país tienen que ver con que se toman decisiones sin conocimiento sustentado, objetivo y veraz sobre los fenómenos asociados a la violencia escolar. Sin ese tipo de conocimiento, las acciones continuarán siendo medidas inconexas, fragmentarias pero sobre todo contraproducentes y, final de cuentas, inútiles. Por ahora, el proceso de armonización legislativa derivado de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (SEGOB, 2014), plantea una oportunidad histórica excepcional porque esta Ley plantea la intersectorialidad, como el paradigma a seguir en la formulación de las políticas públicas en esta materia. Ello está sustentado, a su vez, por la naturaleza del problema, sus causas y efectos; por la asunción de que este problema sólo podrá ser atendido si se hace de forma integral; y porque su solución implica

la transformación de los servicios públicos de un modo que propendan a un cambio integral en los sujetos sociales mismos (Cunill, 2014: 16).

La LGNNA invoca la intersectorialidad y, en consecuencia, una gestión intersectorial que sin ella sería imposible en la consecución de sus objetivos establecidos, y para los cuales es necesario que las autoridades competentes realicen las acciones necesarias para propiciar

<sup>26</sup> Página electrónica: <http://basica.sep.gob.mx/convivencia/index.html> consultada el 20 de mayo del 2015

las condiciones idóneas para crear un ambiente libre de violencia en las escuelas, fomentando la convivencia armónica y el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes. Para ello, las autoridades federales, las de entidades federativas, las municipales y las demarcaciones territoriales del Distrito Federal, en el ámbito de sus respectivas competencias, así como las instituciones académicas deberán coordinarse con el fin de diseñar estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones. En ello se requiere contar, por una parte, con la colaboración de los sectores público, privado y social; y, por la otra, con indicadores y mecanismos de seguimiento, evaluación y vigilancia.

Llevar a cabo estas encomiendas plantea desafíos, pues hoy está ampliamente documentado que cuando se habla de coordinación en una política intersectorial, esto significa mucho más que la participación de varios actores en torno a un objetivo compartido durante un periodo y en un contexto determinados. En este sentido, establecer con claridad quiénes toman parte en ese proceso de integración, cómo, desde dónde y con qué lo hacen, es fundamental para prever situaciones que expresan graves problemas en torno a

la trama de relaciones de poder, relaciones sociales y rutinas institucionales” (Villalta y Llobet, 2015: 179)

que se ven interpeladas cuando diversos actores reclaman para sí la legitimidad para intervenir en un asunto público, como sucede en el abordaje de la violencia escolar en México, y todavía más cuando esa exigencia está sustentada en un instrumento jurídico de gran estatus como es una Ley General. Una cuestión adicional que puede producir tensiones y por ello habría que tomar en cuenta también como punto de partida es que el Estado mexicano, como todos sus similares contemporáneos, no constituye un ente homogéneo ni compacto que se comporte de forma lineal a partir de una sola orientación. De aquí que la atención a la violencia se va configurando desde las negociaciones y disputas basadas en interpretaciones y prácticas institucionales, propias de las diversas entidades y niveles de gobierno que están involucrados en esta tarea. En virtud de la complejidad que tiene el fenómeno de la violencia escolar, queda clara la preocupación por anticiparse y evitar desde ahora y en la medida de lo posible, estos desenlaces.

A partir del proceso de armonización de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* a nivel de otras leyes generales y leyes locales, es esperable que haya modificaciones importantes en el contenido y orientación de la *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en los Espacios Escolares del Distrito Federal*

como también lo vivirá el *Marco para la Convivencia en Escuelas de Educación del Distrito Federal*. Es desde este ángulo, entonces, de donde deben partir los esfuerzos para emprender la formulación de las políticas públicas. Si bien a nivel internacional, la referencia primordial es la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN), ahora la *Ley General de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* junto con dicha *Convención* podrían ser el fundamento para la modificación, adición, derogación o creación de leyes abocadas a la promoción de una convivencia escolar democrática, participativa e incluyente (Zurita, 2013).

En adición a esto, cabe insistir en tomar en cuenta las debilidades de las leyes estatales que existen en materia de seguridad, acoso, violencia y convivencia escolar libre de violencia en México y que podrían presentarse nuevamente en este proceso de armonización. Pienso, por ejemplo, en partir del conocimiento del sistema educativo, las escuelas y los fenómenos a los cuales la legislación y las políticas se dirigen para impulsar o para prevenir y eliminar, mediante correctos mecanismos de atención, retomando seriamente la heterogeneidad del sistema educativo, de sus singularidades por nivel, modalidad del servicio educativo, tipo de sostenimiento, localización geográfica, etc., así como con conocimiento del sistema y las políticas educativas, de las escuelas, su funcionamiento y, sin duda, sus integrantes.

A ello hay que agregar otro tema poco analizado como la asignación de nuevas y diferentes funciones a las docentes y directores respecto a la “investigación y reporte” del estado en que se halla la violencia en sus propios centros educativos o, bien, de sus responsabilidades en torno a la denuncia y seguimiento de los casos específicos. Como se puede advertir, cuestiones como éstas, podrían generar efectos poco satisfactorios a corto, mediano y largo plazo no sólo para la gestión de la violencia sino para su prevención y abordaje desde una perspectiva integral de derechos humanos (Zurita, 2012).

Si hacemos una revisión más integral, se encontrará que todas las medidas de sanción sobre acoso y/o violencia escolar dirigidas a niñas, niños y jóvenes en los diversos instrumentos normativos del sector educativo ( *Marcos para la Convivencia*) o fuera de éste, como las leyes específicas, tendrán que ser eliminadas si vulneran los derechos humanos de estas poblaciones. Esta revisión también deberá emprenderse considerando la legislación sobre convivencia, seguridad y violencia en las escuelas, la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* versus la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Aquí, como señalé en un trabajo anterior (Zurita, 2013), pareciera que la atención a estas demandas a través de políticas y programas públicos, varios de ellos implementados en los espacios escolares, corresponden a otra ventanilla” del sistema educativo.



**Estamos acostumbrados a romper las reglas.**

### **5.5 Conclusiones**

Este capítulo presentó la reflexión y discusión respecto a los resultados alcanzados por el análisis de los reglamentos y las normas escolares desde las miradas, voces y acciones de las y los estudiantes, docentes y directores de escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal. Asumida como una vía pertinente, oportuna y relevante para el estudio del conflicto y la violencia en los centros educativos en nuestro país, este trabajo mostró hallazgos sobre las dimensiones del marco analítico relativas a la normatividad interna; la gestión escolar y los actores escolares. En la primera dimensión se reflexionaron sobre los resultados de las cuestiones asociadas a la normatividad desde las miradas, voces y acciones de sus integrantes, así como la naturaleza y el contenido de los reglamentos y normas que fueron vertidas tanto en los grupos de enfoque como en las encuestas.

En cuanto a la segunda dimensión se profundizó en el conocimiento, difusión, utilización y aplicación de los reglamentos y normas en las escuelas y aulas destinadas a la prevención, atención, sanción y eliminación de la violencia que ocurre en su interior. Si bien se constató que hay elementos similares a los que se han identificado en otros estudios, esta investigación revela la especificidad con que ocurren en las escuelas primarias y públicas secundarias del Distrito Federal, cuyo acontecer diario está situado en un contexto determinado donde, a nivel nacional y local, hay características políticas, legales, administrativas, culturales y sociales que permean las voces, las miradas y las acciones de las y los estudiantes, docentes y directores de dichos planteles.

Aunado a ello se proporcionaron algunas sugerencias para aquellos interesados en el desarrollo de esta línea de investigación, de igual modo se presentaron las recomendaciones en materia de formulación de las políticas, programas y legislación dirigidos a estas cuestiones. Buena parte de esta discusión se dirigió a la identificación de los retos que implica construir conocimiento sobre el conflicto y la violencia escolar en nuestro país que se considera un insumo indispensable en el ámbito de las política públicas y la legislación en esta materia específica o en asuntos estrechamente relacionados con ella, tales como los derechos de niñas, niños y jóvenes o los derechos de las mujeres a una vida libre de violencia.

De acuerdo con dichos elementos se reflexionó sobre aquellos aspectos que parecen ser más relevantes y donde también se manifiesta un conocimiento que podría significar aportaciones a los campos de estudio donde se ubicaría esta investigación.



## Capítulo 6. Los reglamentos y las normas: los retos permanentes

### Introducción

En estas páginas finales corresponde dar respuesta de forma sucinta a tres preguntas principales: ¿cuáles son los temas centrales abordados a lo largo de los diferentes capítulos del libro?, ¿qué contribuciones hacen al campo de estudio sobre la convivencia, la disciplina y la violencia escolar y sobre otras áreas como la de sujetos de la educación?; y, por último, ¿qué interrogantes conceptuales, analíticos, metodológicos o empíricos, entre otros, deja planteados esta investigación? Enseguida se responderán estas preguntas.

Antes de hacerlo, debo señalar que la información empírica recabada entre los diferentes integrantes de las comunidades escolares de primarias y secundarias públicas del Distrito Federal indicó que los reglamentos y, en general, las normas que operan en las escuelas están todavía muy lejos de los planteamientos que en años recientes han circulado acerca de la pertinencia y necesidad apremiante de incorporar el enfoque de la justicia restaurativa (Gregory, Skiba y Noguera, 2010; Skiba, Eckes y Brown, 2010; Beackley, 2011; Boccanfuso y Kuhfeld, 2011; Fenning, et al, 2012; Morrison y Vaandering, 2012) en contraparte con la avasalladora existencia de la visión punitiva, autoritaria, sancionadora que persiste aun en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal. Como se vio arriba, está ampliamente internalizada la idea de que las normas deben ser un conjunto de prohibiciones, sanciones o “límites”, como dijeron los docentes y directores, cuya construcción y, en consecuencia, aplicación se derivan de varias faltas e incumplimiento de diversas obligaciones. De este modo, estamos muy lejos de lo que proclamó Sonia Eljach (2011) sobre la construcción de reglamentos concebidos como verdaderos pactos de convivencia escolar.

### 6.1 Los principales temas abordados

El análisis está abocado al conflicto y la violencia desde las miradas, voces y experiencias de estudiantes, docentes y directores de escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal sobre los reglamentos y normas. Como tal, la investigación además de adherirse a la investigación sobre la convivencia, disciplina y violencia escolar, también se suma a aquella línea sobre los sujetos de la educación: en virtud de que a partir de las percepciones y valoraciones en torno a las normas, las y los estudiantes, docentes y directores retoman elementos que contribuyen a construir sus identidades y experiencias en tanto tales, además de ser un referente esencial para la estructuración de sus interacciones diarias.

Al respecto, la incorporación de las y los estudiantes en el estudio rebasa una postura cada vez más devaluada y criticada donde se les limita como meros informantes de los temas educativos. En este trabajo, además de que proporcionaron información valiosa a través de los grupos de enfoque y encuesta, se advirtió que no sólo son destinatarios principales de los reglamentos, también llegan a ser autores de normas no institucionales o informales que se crean, difunden, usan y aplican de acuerdo con sus principios de justicia en la gestión



informal o no institucional del conflicto y de la violencia. Ahora bien, esto no implica que estos procesos y acciones cumplan, a la par, con criterios de legitimidad y legalidad con los adultos, aunque sí la tienen entre los pequeños grupos de amigos que se hacen dentro de las aulas y escuelas, donde las normas que funcionan son las que ellos establecen. Es ahí donde para ellos quedan claramente definidas las barreras entre, por un lado, llevarse entre amigos y amigas y conformar un grupo, la famosa “bolita”<sup>27</sup>; y, por otra parte, cometer actos de acoso y violencia entre ellos.

En cuanto a los adultos, llama la atención que los docentes y directores, no se reconozcan a sí mismos como constructores de los reglamentos y las normas escolares. Esta postura está alimentada por diversas causas: por un lado, refleja el descontento que tienen los directores y docentes acerca de la poca severidad con que se aplican las sanciones, así como la autoridad quebrantada de los directores y docentes para establecer medidas disciplinarias. Asimismo, es una forma de des-responsabilizarse frente a un fenómeno que ya tiene carácter de problema público y sobre el cual se exige permanentemente una actuación más enérgica y decidida de las autoridades educativas y escolares. Por otra parte, también está fundada en el temor, fragilidad y vulnerabilidad que viven los docentes y directores día a día, ante la inexistencia de lineamientos claramente definidos frente a situaciones de violencia entre estudiantes y de éstos hacia ellos (Gómez, 2014). Además, no puede menospreciarse que en el contexto de la reforma educativa y de la evaluación docente, donde uno de los criterios a tomar en cuenta para su reconocimiento, tiene que ver con la relación que mantengan con el estudiantado y las familias.

El trabajo reiteró que los reglamentos y las normas son elementos cruciales para la estructuración de los procesos de interacción cotidiana que se despliegan día a día en las escuelas y, en consecuencia, para la conformación de las identidades, los sentires y las experiencias de los diferentes integrantes de las comunidades. El análisis mostró que los reglamentos y las normas son construcciones sociales e históricas. En ellas se encuentran concepciones concretas sobre los “buenos alumnos”, de acuerdo con preceptos del bien y del mal, o de lo que es un “alumno ideal”.

En el marco del análisis de los procesos de creación, difusión, uso y aplicación de los reglamentos y normas escolares, emergieron cuestiones relevantes sobre la gestión escolar que aunque ya mencioné arriba, es necesario ahondar en ellas. Por un lado así, como hay normas informales o no institucionales en los cuales las y los estudiantes tienen un papel legítimo, aunque no legal, que es reconocido entre sus pares y que constituye una vía fundamental para la solución de los problemas que ellos tienen, y que se hacen conforme sus criterios de justicia, imparcialidad y equidad. Por otra parte, existen procesos de la gestión

escolar vinculados con la disciplina y la violencia que se emprenden dentro de los canales institucionales que rigen a las escuelas. En ellos, la participación preponderante es la de las autoridades escolares, quienes son los que toman decisiones y emprenden acciones concretas para aplicar las medidas establecidas en los reglamentos y normas, además de aquellas que su juicio y márgenes de actuación les permitan incluir y hacerlas respetar. Si consideran necesario, las autoridades involucran a los padres de familia o, solo les informan las decisiones tomadas.

## 6.2 Las principales contribuciones

La investigación pretendió examinar con mayor profundidad los reglamentos y normas escolares y de aula desde las miradas, voces y experiencias de estudiantes, docentes y directores de las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal. Este trabajo se suma a un conjunto de aproximaciones que si bien han sido exploradas desde años atrás en nuestro país y en otros países de nuestra región, actualmente representan una minoría en la agenda investigativa (Litichevr, et. al., 2008; Carrasco, et. al., 2012; Fridman, 2013; Magendzo et. al., 2013). Generalmente estos estudios se abocan al análisis de temas clásicos en la sociología, la pedagogía, la filosofía, como la cuestión de las normas, la disciplina y el control escolar, la diferencia radica en que responden de manera directa a los resultados y efectos que se están configurando en los sistemas educativos y sus escuelas por los avances de la reforma educativa y, sin duda, a partir de la promulgación reciente de múltiples leyes en materia de seguridad, acoso, violencia y convivencia escolar libre de violencia, que han marcado un cambio importante en nuestros países de América Latina y el Caribe. A ello se suma un hecho sin precedentes que constituye la promulgación de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* a fines del 2014, la cual por sí misma representa un parte aguas en las luchas políticas y sociales dirigidas a la defensa y promoción de los derechos de estas poblaciones, por su reconocimiento como titulares de derechos y por las obligaciones que asigna a las autoridades de todos los niveles para que en el ámbito de sus atribuciones, contribuyan a la consecución de los objetivos que esta Ley persigue.

Por lo pronto, en los temas relativos a las leyes, aquí se ha emprendido un acercamiento para identificar elementos que expresan contradicciones, vacíos, inconsistencias en las formas en que se conciben el conflicto y la violencia en las escuelas mexicanas, a la vez que se establecen lineamientos y pautas de acción que tienen que ver, en mayor o menor grado, con los reglamentos y normas escolares. Sin embargo, se hace desde un contexto geográfico, político, cultural, administrativo y educativo singular dado que las autoridades locales no tienen atribuciones necesarias para asumir un papel más activo en la educación básica. Por lo tanto, las acciones llevadas a cabo son las

<sup>27</sup> En el Distrito Federal y en muchas otras entidades del país, se usa el término “bolita” o “bola” para designar un grupo, banda o palomilla de amigos y amigas cuya relación está asentada en principios de confianza, reciprocidad, solidaridad, cariño, protección, entre otros.





que provienen prácticamente de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

Otras cuestiones que merecen ser consideradas aquí, tienen que ver con la función integradora de las normas en una institución escolar. Como se ha reflexionado ampliamente, las normas proporcionan y dan sentido a las interacciones cotidianas o al cumplimiento o no de las expectativas escolares pero, además, son fundamento de los procesos de construcción identitaria individual y colectiva, a las configuraciones de trayectorias escolares. Se ha citado, comentado y discutido en innumerables partes de este trabajo, que entre las y los estudiantes comparten normas, acuerdos que aunque parezcan volátiles, caóticos e irrelevantes, representan referentes identitarios sustanciales para desarrollar sentimientos de pertenencia a un grupo, a una comunidad, a una institución. El valor descomunal que le dan las y los niños, niñas y jóvenes -casi sin distinción de ningún tipo-, a la escuela en el Distrito Federal, en México, como un espacio, posibilidad u oportunidad para construir amistades y amores, se convierte en un bien con alta estima que debería asumirse en las sociedades, pues parece la única razón que justifica asistir cotidianamente a la escuela. Por ello, aquellas iniciativas que totalmente contrarias a esta realidad, han buscado introducir a través de posturas de tolerancia cero o de mano dura, la desconfianza, la denuncia, el individualismo y el egoísmo, parecen amenazar las expectativas y valoraciones que las y los estudiantes le adjudican a las escuelas.

Para ello, los objetivos de investigación y el marco analítico rebasaron inquietudes que tradicionalmente han circulado en estudios sobre violencia escolar, con el fin de indagar si hay normas en las escuelas y aulas, qué tipo de normas son, qué actos regulan, qué sanciones emiten para los actos indebidos, quién y cómo lo hace, entre otras interrogantes. En virtud de la singularidad del contexto, fue necesario abrir el análisis de los reglamentos y normas a una perspectiva más amplia, en donde no sólo estuviese considerada la singularidad por ese contexto legislativo sino también por la reforma educativa en curso, la promulgación de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* y una campaña permanente en los medios dirigida a reiterar que desde su visión, la violencia escolar es uno de los problemas educativos de mayor gravedad y, en especial, el acoso entre pares.

De igual modo, la investigación partió de supuestos tales como la consideración de instrumentos normativos externos e internos al sistema educativo que, además de ser referentes para la construcción de los reglamentos y normas que se orientan a cuestiones relativas a la prevención, atención y eliminación del conflicto y la violencia, son expresiones vívidas de que la creación, difusión, uso y aplicación de dichos reglamentos y normas no pueden entenderse si no es asumiéndolas como construcciones sociales e intersubjetivas, es decir, histórica y culturalmente situadas cuyos sentidos y significados dicen mucho más que esas conductas permitidas o no, o, bien, de esas sanciones establecidas para incentivar que no se cometan o para castigarlas si las llevan a cabo.

En este sentido, este análisis puso de manifiesto la complejidad que hay detrás de los reglamentos y las normas en las escuelas y aulas, que si bien se advierten en esos espacios micro, están relacionados con niveles meso y macro del sistema educativo y de otros sistemas. Sin embargo, esta "relación" no es lineal, homogénea o mecánica. Es ahí donde importa concentrarse para saber de todo ese conjunto de instrumentos normativos nacionales, locales, educativos y no educativos que, a primera vista, parecen coincidir, las diferencias, contradicciones y vacíos que existen, además, qué tanto los identifican las y los estudiantes, docentes y directores de escuelas primarias y secundarias públicas. Tal como lo han mostrado académicos en América Latina que concluyen aspectos que también se reiteraron aquí, y que a continuación señalo los más relevantes.

En primer lugar, la naturaleza de los reglamentos y normas en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal es punitiva, sancionadora aun cuando se dice que es, según el *Marco para la Convivencia Escolar en la Educación Básica del Distrito Federal*, un instrumento para impulsar una convivencia

Si hay  
reglas pero  
no se ponen  
sanciones.







libre de violencia. Asumiendo por esto, un listado de prohibiciones y de sanciones que deberán ser aplicadas a todos aquellos individuos, en realidad, para todos aquellos estudiantes que cometan actos indebidos.

Sin embargo, lo que muestra la investigación y que se ha documentado en otros trabajos, es que hay posibilidades reales para revertir esta situación. De nueva cuenta, las posibilidades están vinculadas con la participación social en las escuelas, pues se trata de impulsar el establecimiento de vínculos significativos entre todos sus integrantes y las comunidades que les rodean y de las que los mismos forman parte, con el propósito de que funcionen como cimiento para el restablecimiento de relaciones consensuadas de autoridad (Noel, 2009: 48).

En segundo lugar, se identificaron las contradicciones que persisten en los contenidos de los reglamentos y normas, pues asumen que la violencia entre pares es la única que existe, justifican que todo el problema se ocasiona en buena medida por el contexto social donde prava la violencia, el narcotráfico, el crimen organizado y la delincuencia común. Sin embargo, se insiste que cuestiones como la vestimenta, el peinado, el arreglo personal, por ejemplo, son los rubros en donde se deben dirigir las sanciones más severas.

El estudio refrendó que las voces, miradas y acciones de las y los estudiantes son expresiones concretas de sus experiencias escolares. De modo tal que si se han vivido situaciones de conflicto y/o de violencia, se reflejan en sus sentires, expectativas y valoraciones sobre la escuela y alrededor de ella. Si bien vimos que hay mayor cercanía y apego entre las y los estudiantes de primaria en contraste con los de la secundaria, se manifiestan voces críticas sobre los docentes, quienes no son buenos profesores y, para saber quiénes son estos, hay que ver las maneras en que se llevan con las y los estudiantes individual y colectivamente, cómo los tratan, cómo construyen, difunden, usan y aplican los reglamentos y normas. De manera singular, los estudiantes no descalifican que los docentes sean estrictos o muy severos, si es que enseñan bien o los motivan a esforzarse continuamente, los tratan con respeto y les interesa que haya el menor número de episodios de conflicto y/o de violencia.

### **6.3 Las nuevas preguntas, temas y líneas de investigación**

El trabajo presenta una ruta de investigación sobre uno de los tópicos clásicos que ha estado presente en el desarrollo de las ciencias sociales y las humanidades desde épocas remotas, a saber: las normas escolares. En contextos como los nuestros, la aparición de leyes dirigidas a la promoción de la convivencia escolar libre de violencia y el impulso de acciones educativas para transitar de reglamentos disciplinarios a acuerdos de convivencia democrática e inclusiva, a la par del despliegue de leyes de derechos de niñas, niños y jóvenes a lo largo de América Latina y el Caribe, están impulsando una serie de diversos y heterogéneos resultados y efectos que podrían llegar a generar cambios en distintas dimensiones y niveles de nuestros sistemas educativos y escuelas en un futuro cercano. Sin duda, en el análisis del impacto de las leyes como la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* o de alguna ley específica en torno a la seguridad, acoso, violencia o convivencia –como la *Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal*–, se abren múltiples líneas que habrán de ser consideradas dentro de la investigación educativa y desde enfoques disciplinarios correspondientes a la sociología, la ciencia política, la antropología, el derecho, entre otras. En futuros trabajos será necesario conocer, por ejemplo, las razones que originaron el interés de diversos legisladores sobre la violencia en las escuelas mexicanas y no sobre otras cuestiones que también ocupan un lugar prioritario en la agenda educativa, y sobre las cuales también se podría emprender medidas legislativas (Cárdenas y Cárdenas, 2010).

En general, habrá que ampliar la investigación desde las experiencias de las entidades federativas pues ahí, a diferencia del Distrito Federal, hay un entramado más complejo constituido por un mayor número de escalas o niveles que se entremezclan en el afán de impulsar acciones institucionales que se orientan a la



prevención, atención y eliminación de la violencia escolar. Además de las políticas, programas, proyectos y legislación a nivel federal y/o general, se encuentran los referentes estatales y municipales cuyas configuraciones nacen del componente político y partidario que las define, pero también de visiones más profundas sobre lo que significan el conflicto y la violencia en las escuelas mexicanas, así como las acciones que proponen para eliminarlos. Estos procesos, como he dicho, se verán en un futuro inmediato, afectados profundamente por los procesos de armonización legislativa derivados de la *Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*.

Frente a la inminente armonización legislativa de la *Ley General de Educación con la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* que habría de avanzar en el 2015, es esperable que se tomen decisiones cruciales para asegurar que a estas poblaciones les sean reconocidos y garantizados el derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal, el derecho a la participación y el derecho a la educación. Desde la oportunidad excepcional que plantea la LGDNNA a nuestra sociedad para transformar los principios que rigen la función educativa que tiene el Estado mexicano.

Sin embargo, como lo han planteado diversas organizaciones civiles de diferente escala, expertos y los propios integrantes de las comunidades, la prevención, atención y eliminación de la violencia en las escuelas que se limita al estudiantado está condenada a fracasar rotundamente. De hecho, ésta y otras investigaciones realizadas en diferentes países, han revelado la complejidad de la violencia que se configura entre diversos miembros de las escuelas (Barak (2003), Henry (2000), Furlan y Saucedo (2004), Fierro (2005), Gómez (2013) (2014), Zurita (2010, 2011, 2012, 2013, 2015), entre otros). Por ello, concentrar la mirada y los esfuerzos solo en algunos individuos, tal como insisten las versiones más superficiales y defensoras del diseño e implementación de “estrategias de intervención” dirigidas exclusivamente a los llamados acosadores y víctimas, conduce a emprender iniciativas que parten de supuestos discutibles, donde los actos catalogados como violentos se abstraen del contexto institucional, cultural y estructural que configuran su nacimiento y también inciden en su mayor o menor propagación en determinados ámbitos escolares. Tomando en cuenta que México es un claro e indiscutible ejemplo de un país que ha emprendido en los últimos años programas, proyectos y acciones institucionales a cargo de múltiples actores, que lejos de prevenir y solucionar el problema de la violencia escolar, lo han agudizado, es fundamental contar con mayor conocimiento en estas materias.

En adición a lo anterior y con el fin de precisar, es indudable la necesidad que se advierta en torno a la investigación en las escuelas para profundizar en los procesos de

construcción, difusión, uso y aplicación de reglamentos y normas. En virtud de que se han identificado experiencias excepcionales, en torno a la construcción de instrumentos normativos en escuelas y aulas que conciben que las normas no deban ser límites, sino bases para impulsar la responsabilidad y el desarrollo integral, habrá que saber si en nuestro país hay algún caso que conviene examinar con mayor detenimiento. Si bien, ejemplos en otros países nos demuestran que hay posibilidades de emprender proyectos totalmente innovadores en esta materia, por lo que es necesario conocer su historia, no con el fin de reproducirla automática y masivamente, asumiendo que en tanto innovación tienen componentes únicos e irrepetibles que vuelven demenciales los intentos por copiarlos (Gómez y Zurita, 2013b). La relevancia de estas experiencias es incalculable, porque muestran rutas que desmoronan todos los planteamientos autoritarios que subyacen a la institución escolar moderna desde sus orígenes: debido a que le dan otros sentidos a las ideas de autoridad, disciplina, control y sanción. Al hacerlo restituyen y, por ende, revaloran a varios actores de las comunidades escolares, cuya participación es limitada y cuando se quiere impulsar es, en su gran mayoría, en asuntos vanos. Esto muestra la internalización en las escuelas y en el sistema educativo de concepciones y prácticas asociadas a la descalificación de los otros, sobre todo cuando se trata de niñas, niños y jóvenes, a su invisibilidad y a su pasividad, con que se asume, reaccionarán (Zurita, 2013b, 2013c).

Como seguramente se advirtió a lo largo de este documento, llegar a los temas implicó tomar un camino sinuoso y un tanto accidentado. Por tal motivo, en mi opinión es apremiante el desarrollo de planteamientos conceptuales, teóricos y analíticos para aprehender con mayor certeza y seguridad estos objetos empíricos para examinarlos. Este trabajo examinó desde una perspectiva más general las voces, miradas y acciones de las y los estudiantes, directores y docentes, aunque se trató de recuperar cierta especificidad mediante, por un lado, el uso de los resultados de la producción académica acerca de estos sujetos de la educación, en especial de los estudiantes y de los docentes; y, por otro, la discusión sobre el impacto de la reforma educativa en el bienestar o malestar docente.

El análisis mostró que hay un campo amplio que requiere ser abordado por los expertos de la academia, los gobiernos y la sociedad civil interesados en la normatividad escolar interna. Sabemos que dicha normatividad se encuentra experimentando profundos desafíos, pues no sólo pretende asegurar a través suyo, lo que históricamente la institución educativa asumió como una de sus responsabilidades más importantes: el mantenimiento del control y el orden mediante la disciplina. Además de ello, de unos años a la fecha, las escuelas tienen que dar



*Los mismos niños saben que deben ser responsables pero no lo practican, me pones que respetas pero cuanto te veo después, pegas, agredes y ahí ya no estás aplicando lo que dices*

respuestas más contundentes a la violencia que sucede en su interior y, en especial, con un marcado interés hacia el acoso entre pares expresado por los directores, docentes y otras autoridades, así como por actores externos a los sistemas educativos, como los medios de comunicación y los legisladores (Zurita, 2013d).

Este desafío es concebido como un problema público que en las escuelas de forma cotidiana emerge desde las palabras de los diferentes integrantes adultos de las comunidades escolares: la inconformidad, el desconcierto y la sensación de (casi) total imposibilidad de tener propuestas que les permitan “continuar” cumpliendo con esa añeja obligación, cuando se ha extendido un discurso de los derechos de las y los niños y jóvenes que, además de provocar una sensación de que su autoridad está resquebrajada, limita la creación y aplicación de normas disciplinarias más estrictas, aun cuando varias de ellas impliquen el uso de la violencia física o la psicológica, que están prohibidas por el marco normativo de defensa y promoción de los derechos de las y los niños y jóvenes.

Entre los y las docentes participantes en los grupos de enfoque, se llegó a encontrar comentarios respecto a la existencia de normas que realmente no tienen ninguna utilidad para prevenir, tratar, sancionar y, todavía menos, para eliminar la violencia en la escuela, sobre todo la que emerge entre las y los estudiantes o la que viven ellos mismos de parte de sus compañeros, padres de familia y estudiantes. Esta decepción en los reglamentos y normas revela, adicionalmente, la nostalgia por una realidad que ya pasó pero, como bien saben directores y docentes, es más fácil aducir que la violencia es del exterior y que a ellos les toca solucionar los problemas que otros provocan; que reconocer explícitamente que ellos establecen un trato desigual con los estudiantes o que tienen temor e incertidumbre en un contexto que les parece adverso y atemorizante.

Antes de concluir, reitero que este trabajo buscó investigar la convivencia, disciplina y violencia desde una aproximación poco usual a la que ha proliferado en nuestro país en años recientes. Por último, cabe decir que una de las conclusiones más relevantes del equipo coordinado por José Antonio Pérez Islas fue delinándose conforme avanzó el trabajo hasta llegar a ser un planteamiento por todos compartido, fue que la violencia en las escuelas no es *el problema* sino la expresión de otros problemas que están por ser identificados y estudiados. Desde esta perspectiva, espero que este trabajo contribuya a ello.

## Bibliografía

- Abramovay, M et. al., (2005). *Violences in schools*. Brasilia: UNESCO, Ayrton Senna Institute, UNAIDS, World Bank, Ford Foundation, CONSED, UNDIME, 88 p.
- Adams, T., (2000). The status of school discipline and violence. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*. January, pp. 140 – 156.
- Aguerrondo, I., (2012). La gestión educativa. Del mejoramiento del aula al mejoramiento del sistema educativo. En: C. Guedes de Rezende, V. Machado y L. Rodríguez (comps.) *La gestión desafío crítico para la calidad y la equidad educativa*. Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura, Consejo de Formación en Educación, por la Universidad Católica del Uruguay y por la Universidad ORT, Editorial Losa Hnos, pp. 10-39, Uruguay.
- Alméras, D., y Magaña, C. (2012). *Si no se cuenta, no cuenta. Informe sobre la violencia contra las mujeres*. CEPAL, 387 p. Chile.
- Appleton, J., Christenson, S., y Furlong, M., (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*. Vol. 45 (5), pp. 369 – 386.
- Armony, A., (2008). Sociedad civil y democracia en América Latina. Pensamiento propio, CRIES. Núm. 28, julio diciembre 2008, año 13, pp. 11 – 37.
- Barak, G., (2003). *Violence and nonviolence: Pathways to understanding*. California, Sage Publications, 340 p., USA.
- Barber, M., y Mourshed, M., (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Documento del PREAL. Núm. 41.
- Benedicto, J., y Moran, M., (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre jóvenes*. Instituto de la Juventud - Lerko, 279 p., España.
- Benvenishty, R., & Astor, R.A. (2006). Making the case for an international perspective on school violence. Implications for theory, research, policy and assessment. In: S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer y M. J. Furlong (eds.). *Handbook of school violence and school safety. International research and practice*. Second edition. New York and London: Routledge, pp. 15 – 26.



- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, vol. 109. Num. 3, pp. 740 – 769.
- (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*. Vol, 6, Num.2, pp. 35 – 49.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*. 36:1, pp. 63 – 79.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understand Young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, citizenship and social justice*. 4: 1, pp. 5 – 24.
- Boccanfuso, C., & Kuhfeld, M. (2011). Multiple responses, promising results: evidence based, nonpunitive alternatives to zero tolerance. [http://www.Childtrends.org/Files/Child/\\_Trends-2011\\_03\\_01\\_RB\\_AltToZeroTolerance.pdf](http://www.Childtrends.org/Files/Child/_Trends-2011_03_01_RB_AltToZeroTolerance.pdf)
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). *Diario Oficial de la Federación. Constitución Política de los Estados Unidos Americanos*. México
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2013). *Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos*. Brasil. Investigación en colaboración con Agenda Ciudadana por la Educación de Costa Rica, Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación, Foro por el Derecho a la Educación en el Paraguay, Colectivo de Educación para Todos y Todas de Guatemala, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Incidencia Civil en la Educación de México.
- Cárdenas, S., y Maximiliano, C. (2010). *La participación del poder legislativo en la política educativa en México*. CIDE, 253, 49 p., México.
- Carrasco, C, López, V., y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar en Chile. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, vol. 11, Núm. 2.
- Collet-Sabé, J, Besalú X., Feu, J., y Tort, A. (2014.) Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *PROFESORADO. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada. Vol. 18. Núm. 2 mayo-agosto.
- Consejería Jurídica y de Servicios Legales. (ConsejeríaDF) (2012). *Gaceta Oficial del Distrito Federal. Ley para la Promoción de la Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar del Distrito Federal*. México

- Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal. (2010). *Derecho a la educación en el Distrito Federal*. EVALUA DF, pp. 1-54. México.
- Cunill, N, (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. *Revista Gestión y política pública*. Vol. xxiii. Núm. 1. Primer Semestre, pp. 5-46.
- Cuevas A, (2013). Los alumnos ante el aprendizaje, el conocimiento y el desempeño escolar. En: C. L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, J. F. Galaz Fuentes (Coord. Gral.) (2013) *Estudiantes maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. ANUIES, COMIE, pp. 63 – 92.
- Chaves, M. (2006). Informe Investigaciones sobre Juventud en la Argentina, Estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Revista Electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín*. Año 2. Núm. 5, junio. Argentina.
- Chaves, M, y Vecino, L. (2010). Por escrito: tensiones sobre las representaciones de los y las jóvenes de sectores populares en la escuela. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. Vol. 1. Núm. 6, 23 p. Argentina.
- Dávila D., y Caballero, L., (2005). *El sistema de comisiones, el cabildeo legislativo y la participación ciudadana en el Congreso mexicano*. Fundar Centro de Análisis e Investigación. México.
- De Ibarrola, M, Allioni, E., y Weiss E. (Dir. y Coord). (2014). *Tutoría en escuelas secundaria. Un estudio cualitativo*. INEE. México.
- Dubet, F, (2003a) Las figuras de la violencia en la escuela. *Reflexiones pedagógicas*, mayo, 27 – 37.
- (2003b). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. En: Jorge Benedicto y María Luz Moran (coords.). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre jóvenes*. España: Instituto de la Juventud - Lerko, España.
- (2004). Conflictos de normas y ocaso de la institución. *Estudios sociológicos*, vol. XXII. Núm. 64, enero – abril, pp. 3 – 24.
- (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de antropología social*. 16, pp. 39 – 66.
- (2010a). *Sociología de la experiencia*. España, Edit. Complutense, Colecc Debate Social.





- (2010b). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, vol. 47. Núm. 2, pp. 15 – 25.
- (2010c). *Decadencia de la institución escolar y conflictos entre principios*. Barcelona, Fudació Jaume Bofill, Universitat Obierta de Ctalunya, Museu Dárt Contemporani de Barcelona, Debats DÉducació 16, 22 p.
- (2011) Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. Entrevista a Francois Dubet por Ivan Schuliaquer. *Propuesta Educativa*. Núm. 36, año 20, vol. 2, pp. 79- 85.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Edit. Losada. Argentina
- Eco, Umberto y Jean Claude Carrière. (2010). *Nadie acabará con los libros*. Editorial. Lumen, México.
- Eljach, Sonia. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Plan Internacional y UNICEF, 119 p. Panamá,
- Ezpeleta, J., (2004) Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En: Emilio Tenti Fanfani (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE-UESCO, pp. 163 – 177. Argentina.
- Fenning, P. A. et al. (2012). Call to action: discipline alternatives A Critical Need for Designing Alternatives to Suspension and Expulsion. *Journal of School Violence*. 11:2, 105- 117.
- Flannery, K., Frank, J., y McGrath, Kato. (2012). School disciplinary responses to truancy: current practice and future directions. *Journal of School Violence*. 11:2, 118-137.
- Fielding, M. (2011) La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 70 (25, 1), abril, pp. 31-61.
- (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*. 359. Septiembre-diciembre, pp. 45-65.
- FierroC (2005). *Conflictos morales en el ejercicio de la formación directiva del nivel básico*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.

- (2013a). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*. Núm. 40. Enero – junio. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_convivencia\\_inclusiva\\_y\\_democratica\\_una\\_perspectiva\\_para\\_gestionar\\_la\\_seguridad\\_escolar](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar)
- FierroC.,Lizardi, A., Tapia, G., y Juárez, M. (2013b). Convivencia escolar: un tema de investigación educativa en México. En: A. Furlan y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coord. Gral.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 - 2011*. COMIE – ANUIES, pp. 183 – 222. México.
- FierroC.,Tapia, G., Fortoul, BMartínez, RMacouzet, M., y Jiménez, M.(2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Fridman, D. (2013). *Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar*. CLACSO. Argentina.
- Furlan, A., (1994). La disciplina en el nivel medio. Estudio comparativo de reglamentos de disciplina en los Colegios de enseñanza media públicos y privados de México y Argentina. *PRAXIS Educativa*. pp. 83 – 89.
- (2004). Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos. En: Furlan, A., Saucedo, C., y Lara, B. (coords). (2004). *Mirada diversas sobre disciplina y violencia en los centros escolares*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Secretaría de Jalisco. México.
- (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Núm. 26, jul - sept, pp. 631 – 639.
- Furlan, A., (coord.). (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En J. M. Piña, A. Furlan y L. Sañudo (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa 1992 – 2002*, COMIE, pp. 243 – 411. México.
- Furlan, A., y Saucedo, C. (2008). Violencia en la escuela: las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos sociales en contextos situados de práctica. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*. Vol xxii. Núm. 2, número especial, pp. 231 – 245.
- Furlan, A., Saucedo, C., y Lara, B. (coords.). (2004). *Mirada diversas sobre disciplina y violencia en los centros escolares*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Secretaría de Jalisco. México.



- Furlan, A., y Spitzer, T., (Coord. Gral.) (2013) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 - 2011*. COMIE – ANUIES, México.
- Furlong, M., Morrison, G., Cornell, D., & Skiba, R. (2004). Methodological and measurement issues in school violence research: moving beyond the social problem era. *Journal of School Violence*, vol. 3. Núm. 2/3, pp. 5 – 12.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil...Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 151-165.
- Gobierno de Nuevo León, Secretaría de Educación. (2012). *Lineamientos Generales para la Convivencia Escolar en las Escuelas Públicas y Particulares del Estado de Nuevo León*. México: Gobierno de Nuevo León.
- Gobierno de Puebla, Secretaría de Educación Pública. (2011). *Manual para la Convivencia Escolar en Educación Básica de Puebla*. México: Gobierno del Estado de Puebla, 78 p.
- Gómez, A., (2014). Violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Pensamiento Educativo Latinoamericano*. 51 (2), pp. 19-34.
- Gómez, A., y Ursula Zurita., (2013a). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En: A. Furlan y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coord. Gral.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 - 2011*. COMIE – ANUIES, pp. 183 – 222. México.
- (2013b). *La violencia escolar en México*. Cal y Arena, 219 p. México.
- Green, J., Felix, E., Sharkey, J., Furlong, M., & Kras, J., (2013). *Identifying bully victims: Definitional versus Behavioral Approaches*. (In prees. Psychological Assessment, 22 p.
- Gregory, A., Skiba, R., & Noguera, P., (2010). The Achievement Gap and the Discipline Gap: Two Sides of the Same Coin? *Educational researcher*, 39, Num. 1, January-february, pp. 39-59.
- Guzmán C., arlot (2011). *La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet*. XI Congreso nacional de Investigación Educativa. Area 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. México. 9 p.
- Guzmán, C., y Saucedo, C.,(coords.). (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Universidad Nacional Autónoma de México-Ediciones Pomares, 222 p. México.

- Hanish, LL., Bradshaw, C., Espelage, D., Rodkin, P., Swearer, S., & Horne, A. (2013). Looking toward the future of bullying research: recommendations for research and funding priorities. *Journal of School Violence*. 12:3, 283 – 295.
- Henry, S., (2000). What is school violence? An integrated definition. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*. January, pp. 16 – 29.
- (2009). School violence beyond Columbine. A complex problema in need of an interdisciplinary analysis. *American Behavioral Scientist*. Vol. 52. Num. 9, may, pp. 1246 – 1265.
- Henry, S., & Bracy, N., (2012). Integrative Theory in Criminology applied to the complex social problem of school violence. School violence beyond Columbine. A complex problem in need of an interdisciplinary analysis. R. Allen, W. H. Newell y R. Szostak (eds). *Case Studies in Interdisciplinary Research*. (pp. 259-282). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heitmeyer, W., Haupt, Malthaner, H., y Kirschner, S., A. (Eds.) (2011). *Control of Violence. Historical and International Perspectives on Violence in Modern Societies*, xvi, 626 p.
- Ibarrolla N., Remedi M., Weiss, E. y Horz, E. (Dir. y coord.). (2014). *Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo*. INEE, 367 p. México.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (IIDH). (2011). x *Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en las políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos*. San José: IIDH.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). *México en PISA 2009*. México.
- (2012). *Panorama educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, México.
- Killingbeck, D. (2001). The role of television news in the construction of school violence as a “moral panic”. *Journal of Criminal Justice and Popular Culture*. 8(3): 186-202.
- Kirschner, A., & Malthaner, S. (2011). Control of violence. An analytical framework. En: Wilhelm Heitmeyer, Heinz-Gerhard Haupt, Stefan Malthaner y Andrea Kirschner. (eds.). *Control of Violence. Historical and International Perspectives on Violence in Modern Societies*. Springer New York, pp. 3-44. USA.



- Kitt, I., (coord. gral.). (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer un deber para compartir. América Latina y el Caribe. Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela. Todos los Niños en la Escuela 2015*, UNICEF UNESCO. España.
- Lane, K., (2011). *Addressing Disproportionality in School Discipline through Universal School-Wide Positive Behavior Support*. PCOM Psychology Dissertations. Paper 184. Philadelphia College of Osteopathic Medicine Department of Psychology, 130 p.
- Lansdown, G., & O’Kane, C., (2014a). *A Toolkit for Monitoring and Evaluating CHILDREN’S Participation. Booklet 1. Introduction*. Save the Children. London: Simmons Ltd, 22 p.
- (2014b). *A Toolkit for Monitoring and Evaluating CHILDREN’S Participation. Booklet 2. Measuring the creation of a participatory and respectful environment for children*. Save the Children. London: Simmons Ltd.
- (2014c). *A Toolkit for Monitoring and Evaluating CHILDREN’S Participation. Booklet 3. How to measure the scope, quality and outcomes of children’s participation*. Save the Children. London: Simmons Ltd.
- Latapí P., (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Núm. 48, enero – marzo, vol. 14, pp. 255 – 287. México.
- Laveaga, G., (1999). Cultura de la legalidad, Serie Estudios Jurídicos número 8, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, 116 p. México.
- Leighton, R., (2013). Superar el efecto nocebo – Un enfoque radical de educación para la ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2. Núm. 1, pp. 15 -33.
- Levinson, B., (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: El desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En: E. Tenti Fanfani. *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco. Argentina.
- Litichever, L., (2012). ¿Qué se regula hoy en las escuelas? Una mirada sobre las prescripciones de los reglamentos de convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 59.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S., y Stagno, L. (2008). Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. *Última Década*. 28, pp. 93 – 121.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Argentina.

- López, N., (coord.). (2012a). Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO, 2012, 312 p. Buenos Aires.
- López, N., (2012b). Adolescentes en las aulas: la irrupción de la diferencia y el fin de la expansión educativa. *Educ. Soc., Campinas*, v. 33, n. 120, p. 869-889, jul.-set.
- López; N., (coord.) (2011). Escuela, identidad y discriminación. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco, 2011. 320 p. Argentina.
- Magendzo, A., Toledo, M., y García, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre violencia escolar (20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 39. Núm. 1.
- Mayer, M. J. y D. G. Cornell (eds.) (2010). *Educational researcher*, 39, no. 1, January-february
- Mcfarland, .D., Starmanns, A., (2009). Inside student government: the variable quality of high school student councils. *Teachers College Record*. Vol. 111. Num. 1, January, pp. 27 – 54.
- MejíaJ., (2013). *Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria*. Tesis para obtener el Grado de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. DIE CINVESTAV IPN. México.
- Miranda F., (2012). Los jóvenes contra la escuela. Un desafío para pensar las voces y tiempos para América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, año. 3. Núm. 3, pp. 71 - 84
- Morrison, BB.,& Vaandering, D. (2012). Restorative justice: pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11:2, pp. 138 – 155.
- Nickerson, A.,Cornell, D., Smith, J., & Furlong, M. (2013). School antibullying efforts: advice for education policymakers. *Journal of School Violence*. 12: 268 – 282.
- Noel, G.,. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica*. San Martín: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín, 236 p.
- Noel, G.,, Míguez, D., y Gallo, P., (2009). *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 53 p.
- OECD. *PISA en español*. [en línea]. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) [fecha de consulta: 5 de febrero 2015]. Disponible en: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>>
- OCDE. (2015). *Resultados Talis 2013*. México.
- Olweus, D., (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata. España.





- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. ONU.
- Pasquino, G., (1996). Participación Política, grupos y movimientos. En: G. Pasquino, S. Bartolilni, M. Cotta, L. Morlino y A. Panebianco. *Manual de Ciencia Política*. Alianza Editorial, pp. 179 – 216. España.
- PLAN. (2008). Aprender sin miedo: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas. Working: PLAN, 84 p.
- PLAN, UNICEF. (2012). *Construcción de una caja de herramientas y análisis de legislación y políticas públicas para la protección de los niños, niñas y adolescentes contra todo tipo de violencias en las escuelas*.
- PREAL. (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. Serie Prevención de la Violencia Escolar. Núm. 1, año 1, PREAL.
- Red Europea de Información en Educación (EURYDICE). (2012). *La educación para la ciudadanía en Europa*. Eurydice, 137 p. España.
- Reyes, A., (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- (2014). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales en México: una mirada a su diversidad. *Propuesta Educativa*. Núm. 41, año 23, junio, vol. 1, pp. 89 - 98.
- Rodríguez, E.,. (2011). *Escuelas abiertas, prevención de la violencia y fomento de la cohesión social en América Latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar*. Texto presentado en la Comisión de Educación del Parlamento Latinoamericano (PARLATINO), Ciudad de Panamá, 29 de Noviembre de 2011. (MIMEO).
- Rincón S., & Elmore, R. (2012). Transforming teaching and learning through social movement in mexican public middle schools. *Harvard Educational Review*. Vol. 82. Num. 4, winter, pp. 471 – 490.
- Rockwell, E (2012). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En: Rodolfo Ramírez Raymundo (coord.) *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República, pp. 77 – 109. México.
- (2013). *El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas*. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales, COMIE. México.
- Sandoval E., (2000). La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdés Eds., 386 p. México.
- (2013). El trabajo docente: entre cambios y continuidades. En Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E., y Galaz, J (Coord. Gral.) *Estudiantes maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. ANUIES, COMIE, pp. 289 – 318.

- Santos M., (1997). *El crisol de la participación. Estudio Etnográfico sobre la Participación en Consejos Escolares de Centro.*: Editorial Escuela Española. España.
- SaucedoC., (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP.* Tesis de maestría, México, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- (2004). El “relajo” y el “respeto” en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar. En: Furlan, Alfredo, C. Saucedo y B. Lara. (coords). (2004). *Mirada diversas sobre disciplina y violencia en los centros escolares.* Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Secretaría de Jalisco, pp. 33 – 51. México.
- (2007). “La importancia de la escuela en la experiencia de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida”. Guzmán, Carlota y Saucedo, Claudia (Coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela.* Pomares - UNAM. México.
- (2008). Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en las escuelas. En: A. Furlan, M. A. Pasillas; T. Spitzer y A. Nashiki (comps.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones.* NOVEDUC, pp. 55 – 70. Argentina.
- (2013). Múltiples sentidos sobre la escuela en estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior. En: C. L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, J. F. Galaz Fuentes (Coord. Gral.) *Estudiantes maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011.* ANUIES, COMIE, pp. 131 – 181.
- Saucedo, C., y Furlan, A. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles Educativos*, vol. xxxiv. Núm. 138, Suplemento 2012. Violencia Escolar, pp. 58 -67.
- SaucedoC., C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, J. F. Galaz Fuentes (Coord. Gral.) *Estudiantes maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011.* ANUIES, COMIE
- Saucedo .C., y Mejía, J., (2013). ¿Es posible la convivencia escolar? Aportes analíticos desde la realidad de la escuela en nuestros días. En: Xicotécatl Martínez Ruiz / Daffny Rosado Moreno (coords.). *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación.* Instituto Politécnico Nacional, pp. 159 -185. México.
- Secretaría de Educación Pública. (1982). *Acuerdo Secretarial Número 97, que Establece la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas, SEP.* México.
- (1999). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Secretarial 260 que establece lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación.* México



- (2000). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Secretarial 280 que establece lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*. México
- (2007). Programa Sectorial de Educación 2007- 2012. México
- (2007). Programa Escuela Segura. SEP. México
- (2010). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Secretarial Número 535 por el que se emiten los Lineamientos para la Operación de los Consejos Escolares de Participación Social*. México
- (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP, 41 p. México.
- (2011). *Marco para la Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias del Distrito Federal*. SEP, 27 p. México.
- (2011). *Marco para la Convivencia Escolar en Escuelas Primarias del Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina Escolar*. SEP, 33 p. México.
- (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. SEP. México.
- (2013c). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- (2013d). Programa Sectorial de Educación 2013-2018.
- (2014a). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Secretarial 716 que establece lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación*.
- (2014b). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Secretarial 717 por el que se establecen los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. México
- (2014c). *Comunicado 146. Autoridades de todo el país firman convenio para facilitar el combate a la violencia escolar*. México
- (2014d). Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar (PACE).
- Secretaría de Gobernación, (2011). Diario Oficial de la Federación. La reforma constitucional en materia de derechos humanos. SEBOG, México.
- (2013a). Diario Oficial de la Federación. *Ley General de Educación*. México
- (2013b). Diario Oficial de la Federación. *Ley General de Servicio Profesional Docente*. México

- (2014). Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. SEGOB, México.
- Sharkey, J., & Fenning, P. (2012). Rationale for design school contexts in support of proactive discipline. *Journal of School Violence*. 11:2, 95- 104.
- Sharkey, J., Ruderman, M., Mayworm, A., Green, J., Furong, M., Rivera, N & Purisch, L. (2014). Psychosocial functioning of bullied youth who adopt versus deny the bullied victim label. *School Psychology Quarterly*.
- SIJ-UNAM. (2013). Grupos Focales. Trabajo cualitativo correspondiente al *Estudio de Ambientes Escolares, Conductas y Convivencia en Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal*.
- Skiba, R., Eckes, S., & Brown, K. (2010). African American disproportionality in school discipline: The divide between best evidence and legal remedy. *New York Law School Law Review*, 54, 1071–1112.
- Stigaard, M., (2012). El Estado y la inclusión educativa de los jóvenes frente a la injusticia distributiva y cultural. En: N. López (coord.). *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO, 2012, pp. 237 – 293. Argentina.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varone, F.,. (2008). *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona: Ariel
- (coord.). (2012). La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. Argentina.
- Tenti, E. (comp.) (2008). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Siglo XXI. Argentina
- Torres, R., (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. x Congreso Nacional de Educación comparado “El derecho a la educación en un mundo globalizado” San Sebastián, España.
- Ulloa, M., (2010). *El ejercicio del derecho a la educación de la población del Distrito Federal y la satisfacción o insatisfacción de sus necesidades educativas en la educación básica y media superior*. Evalúa D.F. México.
- UNESCO. (2008). *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir*.
- UNICEF, Ministerio Público y Secretaría de Educación. (2008). *Estudio de garantía de derechos de la niñez en el sistema educativo nacional*. Honduras.
- United Nations Children’s Fund. (2014). *Hidden in Plain Sight: A statistical analysis of violence against children*, UNICEF, USA.



- Villalta, C. y Llobet, V., (2015). Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 13 (1), pp. 167-180.
- Welsh N., Wayne, J. R. Greene y P. H. Jednkins. (1999). School disorder: the influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, vol. 37. Num. 1, pp. 73 – 116.
- Zurita Ursula., y Meza, J. (2013). El derecho a la educación. En: Manuel Canto y Arcelia Martínez (coords.) *Quince años de política social: Balance de la política social del Distrito Federal (1997-2012) y propuestas para su fortalecimiento*. México: Gobierno del Distrito Federal – Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal, pp. 59-73.
- Zurita Ursula., (2010a). La educación para la vida democrática a través de la participación social: puntos de encuentro entre la escuela y la familia. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. E.U.A. OEA, vol. 3. Núm. 2, pp. 51 – 74.
- (2010b). Los dilemas de la gobernanza frente a la seguridad y la violencia escolar: reflexión sobre la experiencia mexicana actual. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves”, Campus de Belo Horizonte, Minas Gerais, vol. III. Núm. 5, Enero – junio, pp. 94 – 129. Brasil.
- (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, núm. 48, enero – marzo, pp. 131 – 158.
- (2012a). Concepciones e implicaciones de las primeras Leyes Antibullying en México. *Revista Diálogos sobre educación*. Temas actuales en investigación educativa. Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, número 7, julio-diciembre.
- (2012b). Educación ciudadana. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*. Núm. 3 septiembre 2012 – febrero 2013, pp. 192 – 199.
- (2012c). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre convivencia, seguridad y violencia. *Revista Educación y Territorio*. Colombia. Fundación Universitaria Juan D Castellanos, vol. 1. Núm. 2.

- (2012d). Las propuestas legislativas en torno a la violencia en las escuelas mexicanas. Rayuela. *Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*. Édnica IAP, año 1. Núm. 5, pp. 215 – 225. México.
- (2012e). Miradas a la violencia escolar desde la ciencia política: apuntes para su estudio. En: Alfredo Furlan (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI Editores, pp. 349 -374. México.
- Zurita Ursula., y Meza, J.,. (2013a). El derecho a la educación. En: Manuel Canto y Arcelia Martínez (coords.) *Quince años de política social: Balance de la política social del Distrito Federal (1997-2012) y propuestas para su fortalecimiento*. México: Gobierno del Distrito Federal – Consejo de Evaluación del Desarrollo Social del Distrito Federal, pp. 59-73.
- Zurita, Ú., (2013b). Las oportunidades para participar de las y los adolescentes Abramovay en las escuelas secundarias públicas en México. *Revista Interações*. Vol 9. Núm. 26. Portugal. Segundo número especial “Adolescência: uma visão caleidoscópica. (Próxima publicación).
- (2013c). Paradojas y dilemas de la participación social en la educación básica en México. *Revista Apuntes*. Vol. xl. Núm. 72, Enero – junio 2013, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, pp. 85 - 115. Perú.
- (2013d). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En: A. Furlan y Terry Carol Spitzer Schwartz (Coord. Gral.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 - 2011*. COMIE – ANUIES, pp. 457 - 520. México.
- (2015a). Convivencia, acoso y violencia escolar. AZ. *Revista de educación y cultura*. Núm. 93, mayo, pp. 10 – 15.
- (2015b). La violencia escolar vista desde los medios de comunicación y el poder legislativo en México. *Revista Sophia (Educación)*. *Revista de Investigaciones*. Universidad La Gran Colombia, Volumen 11. Núm. 1, Periodicidad Semestral.



Editado por

Universidad Nacional Autónoma de México  
Secretaría de Desarrollo Institucional  
Seminario de Investigación en Juventud

Se terminó de imprimir el:  
(x de x de 201X)  
en los talleres de:  
ubicados en:

Se tiraron 7000 ejemplares, en papel:  
bond blanco de 90 grs. y couche mate de 300 grs.  
Se utilizaron en la composición tipos:  
Soberana sans y Adobe Garamond Pro

Tipo de impresión:  
Offset



**SIJ** SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN  
EN JUVENTUD

Colección

## Escuela y Juventud

NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR.

Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas.

**Úrsula Zurita Rivera**

En la presente obra, se muestran los resultados de la investigación que emprendió la autora acerca de cómo viven, perciben y valoran el conflicto y la violencia –desde las miradas, voces y acciones de estudiantes, docentes y directivos– en las escuelas primarias y secundarias públicas del Distrito Federal respecto a la normatividad, los reglamentos y las normas. Para ello el trabajo toma varios puntos de partida. El primero alude a las diferencias de sentidos y significados existentes entre el conflicto y la violencia. El segundo analiza los ámbitos en los cuales se inscribe la creación, difusión, uso y aplicación diaria de los reglamentos y normas escolares, dado que éstas constituyen construcciones histórica y culturalmente situadas. El tercero expone el importante papel de los individuos que acuden diariamente a las escuelas, en la creación, difusión, uso y aplicación de los reglamentos y normas, aun cuando esta función no sea siempre legítima, legal, ni abiertamente reconocida. Y el cuarto, da cuenta de la forma en que los reglamentos y normas existentes enfrenan obstáculos para convertirse en herramientas eficaces para la prevención, atención y eliminación de la violencia debido a las concepciones de las cuales se nutren sus contenidos.

### Otros libros de esta colección

HISTORIA DE UNA TRAYECTORIA.

Del acoso al conflicto en la escuela. Tomo 1-A

**José Antonio Pérez Islas (coordinación), Mónica León y Gloria Labastida.**

DEL ACOSO AL CONFLICTO EN LA ESCUELA.

La construcción social de la violencia escolar. Tomo 1-B

**José Antonio Pérez Islas, Israel Lira García**

CUANDO LOS MAESTROS NOS INTERRUMPEN DANDO CLASES.

El malestar en la escuela.

**Martha Páramo Riestra**

QUIETO, ATENTO Y OBEDIENTE.

Violencias simbólicas entre adultos y jóvenes en las escuelas secundarias del D.F.

**Hugo Moreno Hernández**

COMUNIDAD ESCOLAR: GUÍA PARA PENSAR EL CAMINO DE LO PORVENIR.

Reflexiones y estrategias para docentes.

**Martha Páramo Riestra**



Para consultar la base de datos del estudio puede escanear este código.



NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR. Miradas, VOCES y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas.



**SIJ** SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN  
EN JUVENTUD

Colección

**ESCUELA Y JUVENTUD**

NO CORRER, NO GRITAR, NO EMPUJAR.

Miradas, **VOCES** y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas.

**Úrsula Zurita Rivera**

