



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos
Tesis de Licenciatura en Gestión de Instituciones
Educativas

Título: *“La incidencia de las sanciones disciplinarias en las conductas disruptivas de los estudiantes en el Nivel Secundario”*

Tutora: Iliana Rodríguez Villoldo

Alumna: Laura Evangelina González

Sede: U.A.I. Centro

Mes - Año: Julio 2015

Resumen

La doctora en psicología M. Vidal Lucena (2009) en su texto "*Las sanciones escolares y los **derechos del niño***", expresa que "las sanciones escolares son aquellas sanciones o consecuencias negativas que tiene para un niño su comportamiento en ese **contexto** o centro escolar. La misma autora sostiene que existen una serie de **sanciones disciplinarias** escolares que están legisladas por las autoridades públicas, una serie de sanciones que se deciden y aplican en los centros escolares dentro de su reglamento interno, y otras que aplican los profesores y personal no docente de los centros escolares; las sanciones disciplinarias que se impongan en la escuela deben ser sanciones, en la medida de lo posible, reparadoras.

Lo expresado por la autora conduce a pensar que los educandos que presentan conductas disruptivas forman parte de un paradigma inherente a la formación educacional, psicológica y sociológica del individuo, en sus etapas escolares.

Ante lo expuesto, surge el siguiente interrogante en contexto de colegios secundarios de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires, las sanciones como medidas disciplinarias, ¿**reeducan** para no repetir la **conducta disruptiva** o para una cuestión meramente sancionatoria?

En este sentido, el objetivo del estudio es "caracterizar la incidencia de las sanciones disciplinarias escolares en la educación secundaria en las conductas disruptivas de los estudiantes". El diseño de investigación es descriptivo y exploratorio, de metodología cualitativa, para ello se realizarán lectura y análisis bibliográfico y documental; y se relevarán las voces de alumnos y docentes a través de entrevistas semiestructuradas.

Como conclusión se hace evidente que en la práctica habría una incidencia de las sanciones disciplinarias en las conductas de los educandos en el sentido de que las mismas se aplican en algunos casos para reeducar y no repetir la conducta disruptiva y en otros por una cuestión meramente sancionatoria.

PALABRAS CLAVE: *Sanciones disciplinarias – Conducta disruptiva – Contexto – Derechos del niño - Reeducar*

INDICE

1. Las sanciones disciplinarias: reeducar sin estigmatizar.....	6
1.1. Leyes y derechos de protección del niño.....	6
1.2. Tipos de sanciones disciplinarias: sus estilos.....	8
1.3. Acuerdos de convivencia.....	10
2. La escuela como comunidad educativa	11
2.1. Su función. Objetivos. Estilos educativos.....	12
2.2. Ser persona: aprender a aprender.....	17
2.3. Distintos niveles de interacción social. Clima institucional. Convivencia escolar.....	18
3. Formación educacional, psicológica y sociológica del individuo.....	19
3.1. Paradigmas dominantes: Estrategias de control y Poder.....	20
3.2. Estigmatización: Juicios, Prejuicios, Equidad y no discriminación.....	25
3.3. La Autoridad y los límites.....	27
4. Distintos contextos de la educación.....	28
4.1. Políticas homogeneizadoras vs inclusivas y heterogéneas.....	28
4.2. Dinámicas institucionales.....	28
5. El trabajo en equipo y en red	29
5.1. Organización orgánica para lograr autonomía	29
5.2. Descentralización pedagógica.....	30
5.3. Perfeccionamiento docente en base al respeto por la diversidad.....	31
6. Diseño de investigación.....	33
7. Análisis e interpretación de los datos.....	34
8. Conclusión.....	46

9. Bibliografía citada.....	52
10. Bibliografía consultada.....	54
11. Anexos.....	58
11.1 Entrevista semiestructurada.....	56
11.2 Gráfico “Las sanciones disciplinarias. Reeducar sin estigmatizar”.....	59
11.3 Reglamentación de la Ley 223 – Sistema Escolar de Convivencia.....	60

INTRODUCCIÓN

En el libro de la doctora en psicología M. Vidal Lucena (2009) *“Las sanciones escolares y los derechos del niño”*, la autora expresa que “las sanciones escolares son aquellas sanciones o consecuencias negativas que tiene para un niño su comportamiento en ese contexto o centro escolar. Las sanciones son reguladas por ley, están reconocidas o deben estarlo en el ordenamiento jurídico nacional e internacional, en el caso de los menores, las sanciones impuestas deben respetar los derechos del niño establecidos en la Convención de los Derechos del Niño”.

Asimismo, la autora refiere que “las sanciones escolares, o las sanciones disciplinarias en la escuela, tienen que preservar siempre los derechos del niño, por encima de la sanción o castigo están los Derechos del Niño. Entonces, podría decirse que las sanciones tienen que ajustarse a las leyes y derechos que protegen al menor, siempre y que no puede existir una sanción, ni una, que entre en contradicción con los derechos reconocidos del niño”.

Del mismo libro se desprende que “existen una serie de sanciones disciplinarias escolares que están legisladas por las autoridades públicas y una serie de sanciones que se deciden y aplican en los centros escolares dentro de su reglamento interno, y otra serie de sanciones que aplican los profesores y personal no docente de los centros escolares”.

También la autora expresa que “en el caso de las sanciones o castigos que aplican los profesores y específicamente en el aula, son sanciones disciplinarias, según recogen diversos estudios e investigaciones en estos temas (Vidal, M. 2000) que no están legisladas, o regladas; simplemente depende de cada profesor y de su estilo educativo y en algunos casos de su estilo personal”.

Con el mismo sentido vinculado a la temática planteada precedentemente, la Dra. Vidal Lucena (2009) refiere que “las sanciones disciplinarias que se impongan en la escuela, deben ser sanciones, en la medida de lo posible, reparadoras. Reparadoras significa que intenten, cuando se pueda, reparar el daño o molestia causada a los demás, y que no dañen al alumno que ha realizado la conducta o comportamiento incorrecto, que no le dañen ni física ni psíquicamente”. También expresa que “si este principio de sanción reparadora es válido en un contexto social amplio, como es la sociedad, es mucho más

válido en un contexto social específico de esa sociedad: la Escuela, cuyo objetivo prioritario es la socialización, no la exclusión, es la adaptación y formación humana y técnica: Educación, que en el sentido amplio se refiere a que además de sancionar al alumno, la escuela debe enseñarle a comportarse, compartir esa responsabilidad con la familia, especialmente en una sociedad en la que los niños pasan muchas horas en la escuela, la sociedad hace que la familia delegue funciones, obliga a escolarizar, a delegar funciones y debe ofrecer una educación completa”.

La misma autora alega que “se vulneran los derechos del niño, cuando no se guía al alumno desde pequeño hacia unas normas de comportamiento en la escuela y por supuesto en la familia y en cambio se le exige que se comporte de una manera determinada que no se le ha enseñado, guiado o explicado y se le sanciona por no comportarse de esa manera determinada, aprendiendo a golpe de sanciones o castigos. De allí se desprende que la disciplina escolar se aprende, y debe aprenderse como un objetivo educativo importante, no como algo que debe traer puesto el niño cuando entra en clase”.

Siguiendo las ideas desarrolladas por Dubet, F., Martucelli, D, (1998) en su libro “*En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*”, se observa que “el mundo de los escolares está dominado por una gran unidad normativa, que el mismo entra a un mundo marcado por la diversidad de las esferas de la justicia, lo que vale en la clase no vale en el patio, lo que vale para el alumno, no vale para la persona; los que son buenos en clase son mejor tratados. El principio de reciprocidad está en la base de una sociabilidad ideal, se debe respetar a los profesores pero quizá sería necesario que también ellos nos respetasen un poco y ante la falta de respeto aparece la sanción disciplinaria. Las fricciones entre el grupo de pares y las exigencias de la escuela dominan al colegio; están latentes en el clima de la clase y en las relaciones ambivalentes de los educandos con la disciplina y los saberes; estas disciplinas son percibidas como necesarias pero también excesivas: los castigos son experimentados como un efecto de maldad de los profesores; el poder de los profesores se torna arbitrario y perverso”.

El mismo autor sostiene que “los maestros y alumnos, en tanto protagonistas de la interacción escolar, no sólo se definen por lo que objetivamente son sino por el modo en que son percibidos. “’Todos clasificamos y somos clasificados’;

el docente tipifica a sus alumnos pero a su vez es tipificado por ellos; el etiquetamiento no es una operación inocente, en parte contribuimos a constituir aquello que nombramos.”

En el caso puntual del Nivel Secundario de los colegios de la Ciudad de Buenos Aires, y luego de la lectura de los mencionados autores, se desprende que existen variados entramados sociales inherentes a los individuos que los habilitan a accionar de una forma u otra; de ahí la necesidad como objetivo principal de investigar acerca de un fin como es la reeducación del educando en cuanto a una conducta de sanción disciplinaria o la sanción por el mero hecho de sancionar, como algo instituido al cual se puede o no interpelar o llamar a una crítica reflexiva.

Con respecto a lo expresado con anterioridad, los autores Elena Martín Ortega y Amparo Moreno Hernández (2007) en su libro “*Competencia para aprender a aprender*”, sostienen que “la competencia de aprender a aprender, como todas las demás, por otra parte, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que se ve al hacer un análisis desagradable y lleva por tanto a la consideración de la poca capacidad. La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo son algunas de las dimensiones de aprender a aprender que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional. Destacar esta doble dimensión tiene como objetivo principal enfatizar que los docentes debemos trabajar ambas. No se trata por tanto de enseñar únicamente determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar una tarea estratégicamente, sino de acompañar al alumno desde el inicio de su escolaridad en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar”.

Además de lo expuesto anteriormente por los autores citados vinculado con lo expresado por la doctora en psicología M. Vidal Lucena (2009) se interpela a pensar que, los educandos que presentan conductas disruptivas forman parte de un paradigma inherente a la formación educacional, psicológica y sociológica del individuo en sus etapas escolares.

Del 'aprender a aprender' citado previamente por los autores Ortega y Hernández (2009) surge como resultado final de este trabajo final, el interés de esta investigación, al centrarse en un llamado a la reflexión y comprensión acerca que las medidas sancionatorias tienen un elemento distinto que va más allá de reeducar o de sancionar como algo ya establecido dentro del sistema educativo. Esto significa que todo lo que gira alrededor del educando, desde lo cultural, lo social, lo contextual, lo intrapersonal, lo interpersonal, lo institucional, se filtra por los intersticios y poros de su realidad y se hace texto en todos los ámbitos en los cuales se involucra, por ende, ser un directivo en el marco de un sistema político contextualizado que acciona, dirige y promueve el cambio desde lo macro y micropolítico; un líder transformacional, necesita dar a las sanciones escolares un lugar de enseñanza, llevar la teoría a la práctica, comprendiendo dentro de las características de la dirección escolar, las situaciones conflictivas que pudieran surgir al tener una conducta disruptiva por la cual considerarse ser sancionado.

De los mismos autores se desprende que no solamente las instituciones educativas están insertas en un marco de complejidad y hay que comprender sus interacciones sociales que se dan dentro de las mismas en un marco de turbulencia generalizada; lo son también los educandos que son parte de las mismas desde el ser actores sociales involucrados en la vida organizativa de dicha institución y que principalmente son personas y no simples objetos a los cuales se rotula, estigmatiza o se les pone un número de cuántas sanciones aplicar.

Por lo expuesto, el presente trabajo parte de la necesidad de observar y analizar si, en el nivel secundario en colegios privados de la Ciudad de Buenos Aires, las sanciones como medidas disciplinarias, ¿reeducan para no repetir la conducta disruptiva o por una cuestión meramente sancionatoria? En función de ello, el objetivo del estudio es caracterizar la incidencia de las sanciones disciplinarias escolares en la educación secundaria en las conductas 'disruptivas' de los estudiantes; como objetivos específicos, comprender los propósitos de las sanciones disciplinarias y analizar la función de la escuela al aplicar dichas sanciones disciplinarias.

El presente estudio es de abordaje cualitativo y de alcance descriptivo en función de poder profundizar y caracterizar la incidencia de las sanciones

disciplinarias en las conductas disruptivas de los estudiantes en el Nivel Secundario, utilizando para la recolección de datos, lectura y análisis bibliográfico y documental, y se relevarán las voces de alumnos y docentes a través de entrevistas semiestructuradas.

1. Las sanciones disciplinarias: reeducar sin estigmatizar

1.1. Leyes y derechos de protección del niño

En la temática relacionada a las sanciones disciplinarias para reeducar sin estigmatizar, se hace necesario tener en cuenta a la Ley Nacional de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes Nro. 26.061, sancionada el 28 de septiembre de 2005, en cuyo Título I, Disposiciones Generales del artículo 3, expresa lo siguiente:

“Artículo 3° — INTERES SUPERIOR. A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley.

Debiéndose respetar:

- a) Su condición de sujeto de derecho;
- b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tomada en cuenta;
- c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural;
- d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales;
- e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común;
- f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.

Este principio del interés superior del niño que sustenta sus derechos, rige en materia de patria potestad, pautas a las que se ajustarán el ejercicio de la misma, filiación, restitución del niño, la niña o el adolescente, adopción, emancipación y

toda circunstancia vinculada a las anteriores cualquiera sea el ámbito donde deba desempeñarse.

Cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros”.

Teniendo en cuenta el marco regulatorio de Leyes y Derechos de Protección del Niño (2005) en relación a la problemática abordada referente a las sanciones disciplinarias, la doctora en psicología M. Vidal Lucena (2009) en un artículo publicado en el portal de recursos de psicología, educación y disciplinas afines, llamado “*Las sanciones escolares y los derechos del niño*”, expresa que “las sanciones escolares son aquellas sanciones o consecuencias negativas que tiene para un niño su comportamiento en ese contexto o Centro Escolar. Las sanciones son reguladas por ley, están reconocidas o deben estarlo en el ordenamiento jurídico nacional e internacional, en el caso de los menores, las sanciones impuestas deben respetar los derechos del niño establecidos en la Convención de los Derechos del Niño”.

Asimismo, la autora refiere que “las sanciones escolares, o las sanciones disciplinarias en la escuela, tienen que preservar siempre los derechos del niño, por encima de la sanción o castigo están los Derechos del Niño. Entonces, se podría decir que las sanciones tienen que ajustarse a las leyes y derechos que protegen al menor, siempre y que no puede existir una sanción, ni una, que entre en contradicción con los derechos reconocidos del niño”.

Los niños o jóvenes son sujetos que se encuentran en período de formación, por ende, deben ser educados dentro de un marco de respeto, solidaridad, comprensión y empatía por el otro, desarrollando sus competencias y habilidades innatas y adquiridas, permitiendo el descubrimiento de sus potencialidades, dando lugar a la comunicación, a la inclusión y a la reparación como motores de su condición de sujetos de derecho.

Por otro lado, J. Teixidó (2001), en el libro “*Ser profesor de secundaria, hoy*”, en relación al establecimiento de normas de convivencia y funcionamiento en el aula, se expresa argumentando que “los docentes tienen que plantearse qué normas o hábitos piensan introducir en sus clases, de qué manera piensan establecerlas, cuál será el papel de los alumnos y del profesor en el establecimiento de cada

norma, qué consecuencias se desprenden de su transgresión, qué papel han de tener los alumnos en establecer acciones reparadoras cuando no se observa una norma, qué implicaciones profesionales se desprenden del establecimiento de normas de aula y, finalmente, de qué manera los hábitos y normas de funcionamiento de las diversas aulas consolidan o se contradicen con lo que se determina en el ámbito de centro.

En síntesis, se entiende que el establecimiento y la consolidación de normas de funcionamiento del aula constituye uno de los puntos clave del establecimiento de un clima de trabajo, al cual los docentes deben dedicar una atención y un esfuerzo constantes, huyendo del tratamiento burocrático del tema y afrontando con decisión los conflictos, que, inevitablemente, surgen a la hora de ponerlos en práctica. De poca cosa sirve hacer grandes documentos normativos si, en primer lugar, no son fruto del consenso colectivo, y en segundo lugar, si no hay una implicación colectiva en su cumplimiento. En esta situación, parece preferible invertir los esfuerzos a fijar algunos principios rectores del comportamiento de las personas en la organización y velar para que lleguen a ser hábitos”.

El mismo autor, Teixidó (2001), en cuestión de relaciones interpersonales, se refiere haciendo mención que “la tarea educativa implica establecer relaciones personales y, por lo tanto, no puede ser considerada únicamente desde el prisma de la racionalidad técnica. Hay un conjunto de factores personales, emocionales, de contacto interpersonal que deben de tenerse en cuenta: la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia en la administración de premios y castigos, la transparencia, la coherencia externa (entre lo que se dice y lo que se hace), el afrontamiento directo de los problemas y conflictos del aula forman parte del conjunto de aspectos a considerar en la gestión del aula”.

1.2. Tipos de sanciones disciplinarias

Del libro de la Dra. Vidal Lucena (2009) se desprende que “existen una serie de sanciones disciplinarias escolares que están legisladas por las autoridades públicas y una serie de sanciones que se deciden y aplican en los centros escolares dentro de su reglamento interno, y otra serie de sanciones que aplican los profesores y personal no docente de los centros escolares”.

Dentro de ese marco, la mencionada doctora alega que “en el caso de las sanciones o castigos que aplican los profesores y específicamente en el aula, son sanciones disciplinarias, según recogen diversos estudios e investigaciones en estos temas (Vidal, M. 2009) que no están legisladas, o regladas; simplemente depende de cada profesor y de su estilo educativo y en algunos casos de su estilo personal”.

Con el mismo sentido vinculado a lo anteriormente expresado, la Dra. Vidal Lucena (2009) refiere que “las sanciones disciplinarias que se impongan en la escuela, deben ser sanciones, en la medida de lo posible, reparatoras. Reparatoras significa que intenten, cuando se pueda, reparar el daño o molestia causada a los demás, y que no dañen al alumno que ha realizado la conducta o comportamiento incorrecto, que no le dañen ni física ni psíquicamente”.

Lo expresado por la autora interpela a pensar que los educandos que presentan conductas disruptivas forman parte de un paradigma inherente a la formación educacional, psicológica y sociológica del individuo en sus etapas escolares.

Las afirmaciones anteriores, según la autora señalada precedentemente, llevan a pensar que “si este principio de sanción reparatora es válido en un contexto social amplio, como es la sociedad, es mucho más válido en un contexto social específico de esa sociedad: la Escuela, cuyo objetivo prioritario es la socialización, no la exclusión, es la adaptación y formación humana y técnica: Educación, que en el sentido amplio se refiere a que además de sancionar al alumno, la escuela debe enseñarle a comportarse, compartir esa responsabilidad con la familia, especialmente en una sociedad en la que los niños pasan muchas horas en la escuela, la sociedad hace que la familia delegue funciones, obliga a escolarizar, a delegar funciones y debe ofrecer una educación completa”.

Atendiendo a estas consideraciones, la misma autora adiciona que “se vulneran los derechos del niño, cuando no se guía al alumno desde pequeño hacia unas normas de comportamiento en la escuela y por supuesto en la familia y en cambio se le exige que se comporte de una manera determinada que no se le ha enseñado, guiado o explicado y se le sanciona por no comportarse de esa manera determinada, aprendiendo a golpe de sanciones o castigos. De allí se desprende que la disciplina escolar se aprende, y debe aprenderse como un objetivo educativo importante, no como algo que debe traer puesto el niño cuando entra en clase”.

En el libro de J. W. Renfrew (2005), *“La agresión y sus causas”*, p. 169, de Ed. Trillas, y en relación de igualdad a lo mencionado por la autora anterior, se sostiene que los castigos-sanciones son efectivos si se saben aplicar “pero también pueden producir comportamientos agresivos si no se aplican adecuadamente”.

De ahí la importancia, según Renfrew (2005) de tener en cuenta los derechos y obligaciones de los niños para no incurrir en actitudes negativas que malogren su salud psíquica y emocional. Los niños son sujetos de derecho que hay que respetar y también validar sus opiniones ya que para educar se hace necesario sacar lo mejor del sí mismo del educando en pos de su cuidado integral. Los acuerdos de convivencia se hacen presentes cuando se suscita un conflicto entre las partes.

1.3. Acuerdos de convivencia

Con fecha 8 de agosto de 2008, se aprobó por Decreto No 998, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la nueva Reglamentación de la Ley 223 sobre el Sistema Escolar de Convivencia, cuyo texto ampliado se adjunta en el Anexo.

Título III De las Normas de la Convivencia Escolar

Capítulo I Criterios de Aplicación

Art. 8°.- “El Sistema de Convivencia se rige de acuerdo a los siguientes criterios:

- a) - El respeto mutuo es uno de los principios fundamentales del Sistema Escolar de Convivencia que se basa tanto en el respeto al estudiante, como a la autoridad del docente, valorizando su rol y su tarea profesional.
- b) Toda sanción tiene finalidad educativa y debe guardar relación con la gravedad de la falta cometida. Cada sanción que se aplica requiere de una instancia de reflexión conjunta sobre los comportamientos inadecuados, buscando la modificación de la conducta a partir de la toma de conciencia respecto a las consecuencias de la transgresión cometida y de la asunción de un compromiso por parte de los sujetos involucrados en la situación. Este principio se aplica tanto para las transgresiones y las sanciones más leves como para las más graves”.

De los acuerdos de convivencia se desprende que cualquier desviación de estas obligaciones, será pasible de una sanción disciplinaria. Los acuerdos de convivencia son establecidos por el conjunto de la comunidad educativa con el fin de cumplir las normativas escolares relacionadas con la organización, la convivencia y la disciplina escolar; de ahí la importancia de comenzar a esbozar cuál es la función y los objetivos de la escuela y cuáles son los estilos escolares que interactúan en este inmenso universo educativo.

Vinculado al concepto anterior, Lanzavecchia (2013) expresa que “frente a la inexistencia de una uniformidad de sanciones disciplinarias que emanen de una fuente normativa superior, es cada escuela quien va a realizar su compendio normativo en base a los acuerdos de convivencia. Los mismos, son una tarea interpersonal que se lleva a cabo entre todos los integrantes de la Institución educativa, quienes aportan ideas, conocimientos y demás cuestiones para un funcionamiento adecuado de la Institución y así lograr una vida social equitativa, salubre y armónica.

El proceso de elaboración de un acuerdo de convivencia, es una tarea técnica y metódica, en la que deben ser escuchados todas las partes que intervienen en el acto educativo, puesto que es una comunidad social, que se va a regir acorde a estas pautas, y lo primordial es que todos tienen derechos de ser oídos para su creación. Además, dicho acuerdos no deben ser de una vigencia permanente, sino que deben estar reformándose constantemente, puesto que la enseñanza y aprendizaje son elementos que se encuentran en constante evolución, como así también la sociedad”.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado en la normativa y por el autor Lanzavecchia (2013), se denota que las sanciones disciplinarias se vinculan directamente con lo normativo, siendo las conductas disruptivas todas aquellas que se contrapongan a los lineamientos planteados como conducta disciplinaria; por eso la necesidad de la caracterización de la incidencia de las sanciones disciplinarias en las conductas disruptivas de los alumnos en el Nivel Secundario de la C.A.B.A.

2. La comunidad educativa: La escuela

Según el Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública (2007) dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, define en su Art. 4º. ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO. Se entiende por establecimiento educativo de gestión pública al conjunto de recursos humanos, materiales e inmateriales que sirven de soporte para la ejecución de los planes de estudios, de todas las áreas y niveles, aprobados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2.1. Su función. Objetivos. Estilos educativos

La doctora Silvina Gvirtz (2005), en el Foro Nacional: Calidad de la Educación 2010, *Aprendiendo con el Bicentenario*, Bogotá 27 de julio de 2010, sugiere que la escuela moderna, en su programa institucional fundacional, era vista como un santuario: en la escuela se impartían los valores sagrados de la razón y la nación. Los alumnos eran considerados como sujetos de conocimiento y razón y no como niños o jóvenes: debían dejar fuera sus identidades, particularismos sociales y problemas en la puerta de la escuela.

Esto fue más fuerte en la escuela media, considerada hasta hace pocas décadas como educación de elite a la que ingresaban unos pocos (Dubet, 2004; Tenti, 2000). La Dra. Gvirtz comenta que “muchas de las características organizacionales de la escuela aún hoy responden a este modelo de ‘santuario’. Con la masificación de la educación, ingresan ‘nuevos alumnos’ a la escuela que traen consigo no sólo sus identidades sino los problemas sociales del nuevo capitalismo, y que no están dispuestos a dejarlos en la puerta de la escuela. En muchos casos las características de los nuevos alumnos chocan con las formas organizativas tradicionales de la escuela. Cuando la distancia cultural entre la institución y los sujetos es tan fuerte, genera en el largo plazo la exclusión de los estudiantes de sectores más vulnerables, a través de diversos mecanismos muchas veces ocultos”.

La escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente (Barbero, 2002). La educación no se da sólo en la escuela, también en la familia, en los Medios de comunicación Instituciones no formales. v. g. clubes, trabajo y en los juegos audiovisuales. La escuela no posee el monopolio de la transmisión del conocimiento.

Si se tiene en cuenta el rol de la escuela en la actualidad se visualiza cada vez más necesaria al tiempo que se percibe cada vez más insuficiente (Filmus, 2001). Aun asumiendo que la escuela no posee el monopolio de la educación, sigue siendo el ámbito privilegiado para adquirir las competencias y habilidades necesarias para manejarse en el mundo actual. Es necesario determinar qué saberes la escuela no debe dejar de enseñar, qué saberes debe incorporar y qué puede hacer para incluir, sin conflictos, las culturas juveniles. La transmisión de la cultura letrada y la formación de personas y de ciudadanos sigue siendo una función indelegable de la escuela.

Las ideas expuestas llevan a pensar que la institución escolar tiene un rol destacado y específico: la formación de competencias. Competencias entendidas como la capacidad para captar el mundo circundante, ordenar impresiones, comprender las relaciones entre los hechos observados y actuar en consecuencia (...), saberes transversales que puedan ser actualizados en la vida cotidiana, lo cual se demuestra en la capacidad de resolución de problemas (Gallart, 2002).

Competencias básicas a nivel cognitivo: capacidad de efectuar operaciones con el tipo de conocimiento que circula en la sociedad en relación con las distintas disciplinas. Es decir, deben ser capaces de comprender, analizar, comparar información y aplicar conocimientos. Deben ser capaces de resolver problemas con autonomía. Competencias específicas destinadas al mercado laboral (Ej. Formación técnica). Competencias de socialización: participación, trabajo en equipo, comunicación, cooperación. Competencias digitales: necesarias para operar con la información que a partir de las nuevas tecnologías está disponible. Son competencias complejas que están relacionadas con la lectura, la escritura y el razonamiento lógico, es decir, con capacidades "a la antigua". Las personas deben contar con habilidades decisivas para que puedan discriminar la información inexacta (qué se debe creer), injuriosa (qué vale la pena), intrincada (qué tiene sentido) e inútil (qué es lo relevante). (Burbules y Callister, 2001: 168).

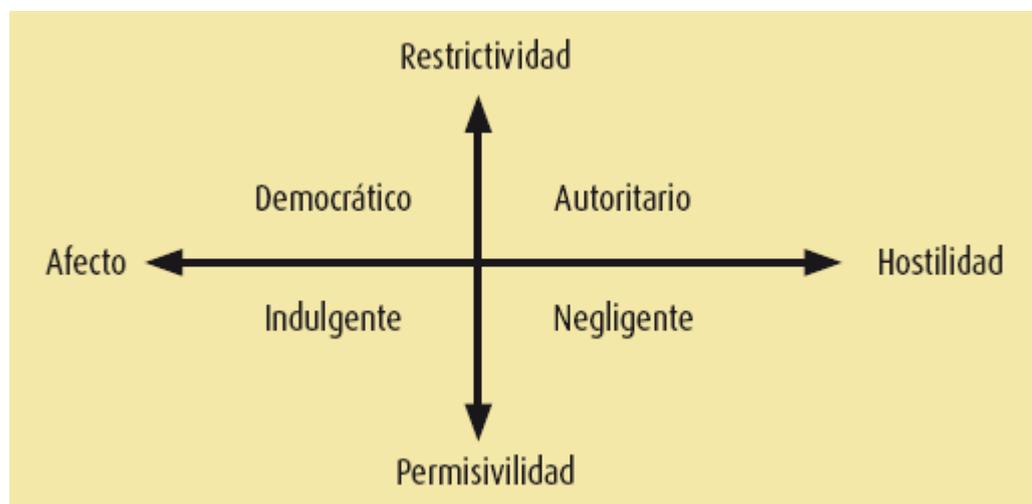
Vinculado al concepto anterior Carlos Cullen (1997), en "*Crítica de las razones de Educar*", escribe acerca de que "la escuela es un lugar donde los saberes se hacen públicos; la resignificación de la escuela pasa por la vigencia de lo público, esto quiere decir, un saber para todos. La escuela es un lugar público de los saberes y conocimientos donde su enseñanza se hace práctica social, normalizadora e innovadora y donde el aprendizaje es tiempo de producción de sentidos diferenciables y comunicables: el sujeto que aprende es un sujeto que

produce sentidos, saberes y conocimientos para todos sin restricciones ni expropiaciones; enseñanza como práctica social histórica. Se aprende del otro y con el otro, por ello la educación es una herramienta primordial para garantizar la igualdad de oportunidades, mientras se ponga énfasis en achicar las brechas que existen en todos los actores sociales provenientes de los factores sociales, económicos, humanos, políticos, otorgando a todos igualdad de oportunidades y de posibilidades en función de promover una construcción de la realidad de justicia”.

De lo anteriormente expresado por el autor se puede considerar como el fin de la educación el posibilitar que el alumno se desarrolle como persona y que a través del ejercicio reflexivo, libre y democrático de sus capacidades propias; pueda definir un proyecto de vida personal sustentado en valores, abierto a una visión universal y trascendente de la realidad. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente, para el desarrollo de una sociedad y un país basados en los valores de libertad, paz, solidaridad, respeto, igualdad, justicia, responsabilidad y bien común, con proyección latinoamericana.

Teniendo en cuenta a la familia como integrante de la comunidad educativa y la incidencia de su estilo en la educación, la Lic. en Pedagogía Cristina Conde Martín (2013) se refiere a dimensiones de los estilos educativos partiendo de la construcción de un gráfico de su autoría:

Imagen 1: Dimensiones de los estilos educativos



La mencionada autora se refiere a dos dimensiones: permisividad-restrictividad y calidez-hostilidad las cuales dan lugar a cuatro estilos educativos: democrático, autoritario, indulgente y negligente. A continuación la misma autora agrega que “los estilos educativos de cada familia pueden estar situados en el cuadrante en función de su posición respecto a las dos dimensiones. Estos son:

Estilo autoritario. Estilo centrado en los padres.

Establece un sistema de comunicación unidireccional y cerrada: los padres dan órdenes sin explicaciones y restringen la autonomía de los hijos e hijas, que suelen inhibirse. Es habitual el uso de castigos, amenazas y prohibiciones de manera continuada y sin ningún tipo de razonamiento. También se caracteriza por un alto nivel de exigencia a los hijos e hijas en todos los aspectos de la vida y porque los padres no suelen ser receptivos a sus necesidades, ni cambian sus técnicas de disciplina en función del contexto ni de la edad ni de otras variables.

Posibles consecuencias educativas:

- Genera bajos niveles de autoestima, autonomía personal, creatividad y competencia social.
- Los hijos e hijas pueden mostrar sentimientos de frustración o culpabilidad al no poder cumplir los deseos de sus padres y madres.
- Pueden sentir ansiedad por el distanciamiento emocional de sus progenitores.
- Al inhibirse, los niños y niñas tienden al conformismo y a la sumisión. Suelen ser pasivos y tímidos y vivir ansiosos de obtener la aprobación de los demás. Aunque de mayores también pueden imitar el estilo paterno y convertirse en personas autoritarias.

Estilo democrático o asertivo: Estilo centrado en los hijos.

Los padres y madres explican a sus hijos las razones del establecimiento de las normas, reconocen y respetan su individualidad y sus derechos, negocian

mediante intercambios verbales y toman decisiones conjuntamente con ellos, intentando fomentar comportamientos positivos e inhibiendo los no adecuados.

Las relaciones entre padres e hijos están presididas por el respeto mutuo, la cooperación y los deberes recíprocos. Los conflictos tienden a ser poco frecuentes y leves.

Posibles consecuencias educativas:

- Desarrollan el sentido de responsabilidad y la asunción de las consecuencias de sus actos.
- Adquieren competencia social y facilidad de interacción.
- Se observan actitudes de cooperación, de toma de decisiones y respeto por las reglas y de habilidades de trabajo en equipo
- Desarrollan un auto-concepto realista y positivo que se traduce en un buen nivel de autoestima y autoconfianza.
- Adquieren una elevada motivación de logro, que se manifiesta en mejores calificaciones escolares.

Estilo permisivo: Estilo basado en la tolerancia.

El control paterno es muy laxo y el nivel de exigencia muy bajo. Los padres acceden fácilmente a los deseos de los pequeños y se muestran tolerantes ante la expresión de impulsos como la ira o agresividad del menor.

Suelen brindar una excesiva protección a fin de evitar que los hijos e hijas se enfrenten a las dificultades de la vida, por lo que las normas serán muy poco estrictas. Este estilo se caracteriza por la libertad acompañada por apoyo emocional.

Posibles consecuencias educativas:

- Carecen de autocontrol de los propios impulsos y anteponen sus deseos y necesidades a los de otras personas.
- Tienden a ser egocéntricos, dependientes, con dificultades para el esfuerzo, lo que se traduce en bajos logros escolares.

- Suelen presentar altos niveles de autoestima y autoconfianza.

Estilo negligente: Estilo basado en una baja exigencia paterna y en la abdicación de la responsabilidad familiar y educativa.

-Muestra falta de sensibilidad e implicación por las necesidades de los hijos e hijas, sin expresión afectiva ni comunicación.

-Los padres suelen renunciar a sus actividades como tales, sobre todo cuando éstas interfieren en sus intereses individuales.

Posibles consecuencias educativas:

- Muestran un escaso sentido del esfuerzo personal y bajos logros escolares.

-Los hijos e hijas desarrollan un auto-concepto negativo y graves carencias de autoconfianza y autorresponsabilidad.

-Presentan una mayor predisposición a padecer trastornos psicológicos y desviaciones graves de la conducta”.

Siguiendo con lo expresado por la autora Conde Martín (2013), las instituciones escolares presentan distintos estilos educativos, los cuales van rotando o permanecen fijos de acuerdo al contexto, historia fundacional, idearios, proyectos educativos institucionales, liderazgos, actores sociales. Ante lo expuesto por la autora, se denota la importancia del conocimiento del ámbito educativo, de la escuela como institución educativa y de la realidad sociocultural familiar, para analizar las distintas causas que conducen al joven a tener comportamientos disruptivos que conlleven la voluntad de sancionar por la falta cometida. Se habla de seres humanos, de personas que están aprendiendo a aprender otras formas de socializarse, de comportarse, de sentirse aprobados desde la mirada, de sentirse reconocidos por su valía y no por sus actos cometidos que van contra la corriente de lo acordado institucionalmente”.

2.2. Ser persona: aprender a aprender

La Hna Mgt Neiva María Pavlak (2010) en el libro *“La enseñanza de la bioética personalista promueve cambios en las actitudes de los alumnos adolescentes de la escuela pública”*, *Vida y Ética*, expresa “que la persona humana es una unidad en la pluralidad. El ser humano es una persona dotado de capacidades irreductibles a la materia como: la capacidad de pensar, la interioridad, el amor, el actuar libre, etc. Por consiguiente, la persona humana siempre debe ser considerada en su totalidad”.

La mencionada Hna Pavlak (2010) agrega que “el tema de la dignidad humana está directamente relacionado con la comprensión que se tiene de la persona humana. Si no tuviéramos claro lo que significa ser persona humana todos los demás conceptos relacionados con ella corren el riesgo de deslizarse a un relativismo moral que degrada al ser humano. Ontológicamente la dignidad humana reside en el simple hecho de ser persona, es decir, pertenecer a la especie humana. Este concepto abarca a todos los seres humanos y de modo especial se aplica en el inicio y en el fin de la vida humana”.

A continuación de lo expresado con anterioridad, la Hna Pavlak (2010) hace referencia a que “la responsabilidad es definida como ‘propiedad en que el hombre está obligado a responder por sus actos’. La responsabilidad es una operación por la cual el yo moral se transforma en sujeto capaz de actuar bajo la exigencia o la obligación de las normas de valor (ley natural, ley civil, etc)”. Con el mismo sentido, Santo Tomás, en su teoría confirma que el hombre posee libre albedrío. “Si no fuera así, inútiles serían los consejos, las exhortaciones, los preceptos, las prohibiciones, los premios y los castigos”.

La mencionada autora Pavlak (2010) finaliza su aporte indicando que “educar para la responsabilidad requiere un gran empeño pedagógico por parte de todos los involucrados en el proceso: padres, profesores, etc. Por parte del educando, se requiere la apertura y el deseo de autoconocimiento para ordenar los impulsos y sentimientos a través de la auto-educación. Además, es necesario tener un ‘porqué’, una meta clara a ser alcanzada, por la cual valga la pena el sacrificio de la naturaleza. En este sentido, los adolescentes y jóvenes deben ser ayudados y estimulados por los adultos”.

2.3. Distintos niveles de interacción social

Dubet, F., Martucelli, D, (1998) en su texto *“En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”*, se observa que “el mundo de los escolares está dominado por una gran unidad normativa, que el mismo entra a un mundo marcado por la diversidad de las “esferas de la justicia”, lo que vale en la clase no vale en el patio, lo que vale para el alumno, no vale para la persona; los que son buenos en clase son mejor tratados. El principio de reciprocidad está en la base de una sociabilidad ideal, se debe respetar a los profesores pero quizá sería necesario que también ellos los respetasen un poco y ante la falta de respeto aparece la sanción disciplinaria. Las fricciones entre el grupo de pares y las exigencias de la escuela dominan al colegio; están latentes en el clima de la clase y en las relaciones ambivalentes de los educandos con la disciplina y los saberes; estas disciplinas son percibidas como necesarias pero también excesivas: *“los castigos son experimentados como un efecto de maldad de los profesores”*; *“el poder de los profesores se torna arbitrario y perverso”*.

Otra forma de contribuir a lo expresado precedentemente es lo que describen los autores Elena Martín Ortega y Amparo Moreno Hernández (2007) en su libro *“Competencia para aprender a aprender”* en donde sostienen que “la competencia de aprender a aprender, como todas las demás, por otra parte, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, esto supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve el conocimiento como aprendiz si lo que se analiza desagradada y lleva por tanto a la consideración del ser poco capaces.

La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo, son algunas de las dimensiones de aprender a aprender que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional. Destacar esta doble dimensión tiene como objetivo principal enfatizar que los docentes deberían trabajar ambas. No se trata por tanto de enseñar únicamente determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar una tarea estratégicamente, sino de acompañar al alumno desde el inicio de su escolaridad en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar”

3. Formación educacional, psicológica y sociológica del individuo

3.1. Paradigmas dominantes: Estrategias de control y Poder

La docente investigadora Mirta Lidia Sánchez (2006) en la Revista Iberoamericana de Educación, hace referencia acerca de “la autoridad, disciplina y malestar en la escuela a partir de la modernidad, la infancia se constituye escolarmente, mediante una relación de poder instituida en un ámbito, la escuela, que se crea para brindar un tratamiento adecuado a los niños”. Siguiendo el planteo de la autora Sánchez (2006), Narodoswky (1994) hace mención a que el ideario de la pedagogía moderna se propone homogeneizar a la población y brindar igualdad de oportunidades a todos, pero estos ideales resultan difíciles de cumplir porque el sistema social produce desigualdades que la escuela no salva.

Narodowsky (1994) expresa que “las críticas y descontentos referidos a la educación son frecuentes en la actualidad, también dentro de las escuelas el malestar de docentes y alumnos ocupa buena parte de la actividad educativa y puede entenderse como síntoma del contexto socio-histórico actual y también como una característica propia del funcionamiento institucional. El modelo de la globalización de la economía y de los valores tiene como consecuencia la marginalidad y exclusión de un número importante de personas, haciendo evidente una dolorosa desigualdad”.

Sobre las bases de las ideas expuestas, y siguiendo las opiniones volcadas en la Revista Iberoamericana de Educación, Duschatzky y Corea (2002) se expresan por “el concepto de "expulsión social" para hacer visible el acto de expulsar, como un movimiento que produce el sistema, que en su dialéctica precisa de integrados y expulsados. El neoliberalismo tiene sus efectos en la educación”. Al respecto Da Silva (1995) “hace advertencia cómo se vale de un discurso proveniente del campo empresarial al que es difícil no adherir como: la búsqueda de la excelencia, la eficiencia, y la calidad de la educación. Paralelamente, se descalifica al sistema educacional público, culpabilizando a los docentes que pasan a ser los responsables, quedando de ese modo el poder económico político absuelto de su responsabilidad. Las escuelas, sobre todo aquellas a las que concurren niños de los sectores más desfavorecidos, reciben múltiples demandas que ponen en cuestión el para qué de su función. Las prácticas docentes están social e históricamente construidas, no son individuales ni aisladas, por lo tanto es necesario que maestros y profesores analicen su proceder y puedan

desnaturalizar el saber cotidiano”. Según McLaren (1990), “mediante la reflexión autocrítica estarían mejor preparados para elegir, teniendo en cuenta en qué grado son liberadores u opresivos”.

En este sentido, S. Freud (1930) en *“El malestar en la cultura”*, se plantea que “una de las características de la organización de la sociedad humana es ser productora de malestar. La civilización se apoya en la renuncia pulsional que supone la no satisfacción, la postergación o la represión de las pulsiones”.

Siguiendo esa idea, y en la mencionada revista, Ulloa (1995) se refiere “al ‘síndrome de violencia institucional, pues considera que para pertenecer a una institución es necesario dejar de lado o limitar los propios deseos para instituir un proyecto común. Las escuelas como toda institución son generadoras de malestar, pensarlas sin conflictos es ilusorio, los alumnos y docentes van con ideales, ilusiones e intereses que muchas veces son incompatibles. El docente va a enseñar pero no siempre el alumno va a aprender, muchas veces dicen: ‘Vengo a la escuela porque me mandan’, ‘Lo más lindo de la escuela es el recreo’, ‘Me gusta la escuela porque me encuentro con mis amigos’. Los años escolares suelen concebirse como pasaje para acceder a la sociedad de los adultos, tanto que muchos niños y adolescentes se ven restringidos casi exclusivamente al rol de alumnos.

La maquinaria escolar tiende a establecer una exageración de ese rol observando, registrando, calificando y estigmatizando: ‘no puede’, ‘no sabe’, ‘no obedece’, ‘es indisciplinado’, ‘tiene mala conducta’. Más allá de diversas cuestiones relacionadas con condiciones de trabajo y escaso salario, para los docentes uno de los motivos de malestar se refiere al comportamiento de los alumnos: ‘Es difícil motivarlos para el aprendizaje’. ‘Se tratan muy mal entre compañeros, se agreden física y verbalmente’. ‘Faltan el respeto no reconocen la autoridad’. La representación de niños y adolescentes ávidos de aprender todo lo que les enseñan y proceden sin molestar, sin "problemas de conducta", conforman un ideal que la realidad desmiente.

El mencionado autor Ulloa (1995) también hace referencia a que en muchas ocasiones los docentes se sienten impotentes y desamparados, considerando que su tarea no está respaldada, ya sea desde el propio sistema educativo o por falta de acompañamiento de la familia de los alumnos. Sienten que deben soportar en

soledad la relación con padres y alumnos que presentan problemas, percibiéndose sobrecargados en múltiples tareas y exigencias.

También el mencionado autor hace referencia a cuando los docentes ponen el acento en el aspecto instructivo de educar y pretenden ajustarse estrictamente a contenidos curriculares, sin tener en cuenta a sus alumnos reales. Se provoca un abismo entre lo que creen que deben enseñar y lo que realmente pueden llevar a cabo, desconociendo lo importante del aspecto formativo de su función. El citado autor Ulloa (1995) indica que el malestar en el docente puede producir actitudes de aislamiento que, cuando es excesivo, ocasiona efectos nocivos, uno de los cuales es la pérdida de 'funcionalidad'. Otro es la dificultad de formar equipos de trabajo que genera una superposición (todos hacen lo mismo), desaprovechándose los esfuerzos.

Continuando con lo expresado por el autor Ulloa (1995), la transformación en un funcionario implica que el docente torne su trabajo en rutinario, repetitivo, falto de creatividad y deseo. El docente puede quedar atrapado en el malestar si sostiene como ideal cumplir con todo lo que se le demanda, pero también podría tener un aspecto transformador si lo conduce a interrogarse sobre su deseo, su función y sus prácticas".

También en la Revista Iberoamericana de Educación (2006) señalada se hace mención a que "hace unos años estaba garantizado que el lugar del docente era el del saber y el poder, ahora, muchas veces, la autoridad del docente no es reconocida por los alumnos. La autoridad y el poder están estrechamente relacionados, siendo ambos componentes de las relaciones de individuos y grupos. Para Bourdieu y Wacquant, Loic (1995) "la acción pedagógica se vale de relaciones de fuerza para imponer representaciones que se hallan al servicio de la clase dominante, constituyendo una forma de violencia simbólica. La autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que está necesariamente implicada en la acción pedagógica".

Foucault (1975) denominó a "la escuela junto con las fábricas, hospitales y cárceles instituciones de secuestro, atribuyéndoles un tipo de poder donde la disciplina se considera fundamental. En ellas, además de órdenes se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. La vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones".

Para estos autores Bordieu y Wacquant (1995) y Foucault (1975) “hasta hace unos años se podría decir que padres y docentes personificaban para el alumno la autoridad conferida por la sociedad. Últimamente, tanto docentes como padres se plantean que sus alumnos o hijos no los respetan, se manifiesta su impotencia para transmitir las enseñanzas y directivas correspondientes. A veces, algunos docentes se atemorizan de caer en posiciones autoritarias confundiendo autoritarismo con autoridad. Sin embargo el autoritarismo se manifiesta como defecto en el ejercicio del poder, pues se basa en un poder arbitrario donde alguien se erige en el lugar de la Ley.

El docente autoritario se sitúa desde una práctica en el eje dominación-omnipotencia, es decir, se intenta dirigir esperando solo sumisión y obediencia, desconociendo al alumno en su alteridad. Uno de los recursos más utilizados por un docente autoritario se dice que suele ser la intimidación que puede generar tanto, miedo a la sanción disciplinaria, a repetir de grado, como por el contrario, generar ira, desobediencias o actos de violencia”.

También los autores Bordieu y Wacquant (1995) se refieren a “que el que ‘deja hacer’, porque no se puede constituir como autoridad se hace promotor de situaciones de desorden, apatía y violencia. Se indica que el exceso de permisividad cuando no se toma en cuenta una ley que organice lugares, marque diferencias, pueda llevar a naturalizar cualquier situación. Tanto en la posición *laissez faire* como en la autoritaria se obstaculiza la constitución de un sujeto autónomo y responsable.

Dichos autores se refieren a que en la puesta de límites para favorecer el aprendizaje se pasa a ocupar un lugar central, que deriva en excesos e insuficiencias y se conduce a la cuestión de la disciplina. En la palabra disciplina se tiene un doble significado estrechamente vinculado a lo educativo. Se hace referencia tanto a las áreas del conocimiento, como a las reglas que mantienen el orden y la obediencia. Un aspecto positivo de esta acepción relaciona la disciplina con una forma de autodominio, en donde se permite a un sujeto conducirse de tal manera que alcance sus metas a pesar de los obstáculos. Se alude al esfuerzo, al trabajo, a la constancia que son necesarios asumir, para apropiarse de los conocimientos. En su aspecto negativo la disciplina se orienta más a enseñar a obedecer que a ayudar a reflexionar. Tanto en la familia como en la escuela la

prohibición, la censura y el castigo suelen ser los métodos pedagógicos privilegiados”.

De lo expresado por los autores Bordieu y Wacquant (1995) y según el autor Gabriel Lanzavecchia (2013) se desprende que es necesario desarrollar la relevancia del concepto de internalización de la norma, la cual pretende poder identificar si dentro del proceso educativo los alumnos, frente a la aplicación de determinada sanción disciplinaria por parte de los docentes o bien la identificación de una norma que regule la conducta de los alumnos sin llegar a ser específicamente una sanción (Ej. llamado de atención) produce un efectivo cambio en la conducta de estos.

La internalización consiste en la aceptación íntima valorativa de las normas dadas y a la vez presupone el conocimiento de las mismas y su aplicación en la vida cotidiana. Es un mecanismo que produce la construcción y/o modificación de las estructuras mentales del psiquismo, lo cual facilita la consolidación en el yo de determinados comportamientos. En un sentido más específico, es el proceso en virtud del cual las relaciones intersubjetivas se transforman en intrasubjetivas (interiorización de un conflicto, de una prohibición o ley, etc.) Es decir, este proceso hace referencia a relaciones. Así, por ejemplo, se dirá que la relación de autoridad entre el padre y el niño se internaliza en la relación del superyó y yo.

Cuando declina el complejo de Edipo, puede decirse que el sujeto introyecta la imagen paterna e interioriza el conflicto de autoridad con el padre. A través de la función de interdicción, que ejerce un padre, emerge la angustia de castración en el niño, la misma le permite aceptar el carácter prohibitorio inscripto en la ley, en las normas. Este parámetro primario es el paradigma que le va a permitir al sujeto proyectar el alcance que tendrán las normativas dictadas por ese ente exterior a él, que es el Estado o bien, el aparato Educativo.

Se puede concluir, que la internalización es el mecanismo que permitirá instalar en el sujeto una modalidad valorativa, defensiva, que le permitirá transitar por el mundo de acuerdo a las normas de carácter obligatorio, tratados sociales para la vida. Cuando hay falta de internalización las normas carecen de la respectiva aceptación íntima valorativa por lo cual su continuo desconocimiento pone a las mismas al borde del desuso. La falta de la internalización determina el grado de anomia reinante en la sociedad.

Jean Piaget en su obra *“Seis estudios de Psicología”* (Jean Piaget: 1988) expresa:

“En una fase temprana, el niño, en tanto receptor de la norma, no percibe las exigencias provenientes del exterior, está en una etapa de autista. La fase caracterizada por la anticipación predominante de sanciones corresponde a la etapa absolutista, mientras que la orientación en la motivación del emisor de normas es característica de la etapa de desarrollo que se denomina de reciprocidad”

Para finalizar, los autores Bordieu y Wacquant (1995) mencionados anteriormente, se expresan indicando que “ante una situación en la que el docente decida sancionar, sería importante diferenciar entre un mero castigo y una acción que pudiera tener una finalidad educativa. En la urgencia en tomar una medida disciplinaria, la creencia en el castigo ‘ejemplificador’, se pueden tener efectos indeseados. ¿Por qué no tomarse un poco de tiempo para evaluar la situación? Dar lugar a la duda aceptando la incertidumbre que provocan las situaciones complejas posibilita también reflexionar, con otros, sobre diferentes alternativas de solución”.

3.2. Estigmatización: Juicios, Prejuicios, Equidad y no discriminación

Dubet, F., Martucelli, D, (1998) en su texto *“En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”*, sostiene que “los maestros y alumnos, en tanto protagonistas de la interacción escolar, no sólo se definen por lo que objetivamente son sino por el modo en que son percibidos. Todos clasificamos y somos clasificados; el docente tipifica a sus alumnos pero a su vez es tipificado por ellos; el etiquetamiento no es una operación inocente, en parte contribuimos a constituir aquello que nombramos”.

Daniel Korinfeld (2005), en el texto del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente, cuyo título es “Modos del etiquetamiento y estigmatización sobre los niños y adolescentes en las prácticas escolares”, expresa que “se puede volver la mirada a nuestras realidades y observar, por ejemplo, cómo ciertos acontecimientos disruptivos que vienen ocurriendo en las instituciones escolares han potenciado determinados

mecanismos más o menos latentes en las prácticas pedagógicas con la infancia y la adolescencia. Uno de los efectos específicos que se viene observando es el de la psicopatologización de las conductas y de los comportamientos. La persistencia del viejo problema de constituir modos congelados de mirar y de nombrar a niños y adolescentes en las instituciones, da cuenta del nivel de naturalización que tiene en lo cotidiano y cómo es sostenido por múltiples racionalizaciones y está ligado a nuestras concepciones y arraigado en las prácticas pedagógicas, así como también en las prácticas terapéuticas y sociales.

El mencionado autor Korinfel (2005) hace referencia a “analizar y desmontar la noción de psicopatologización que permite acercarse a otras formas de etiquetamiento y estigmatización menos específicas aunque igualmente negativas para las personas. A la psicopatologización, en el caso de la infancia y la adolescencia, se la puede pensar como una forma de abuso de poder de parte de los adultos, legitimado por saberes más o menos acreditados oficial y socialmente y justificados en el bien del otro. Se desatan modos de mirar, modos de mirar al otro basados en una serie de indicios y supuestas señales de ‘peligrosidad para sí y para terceros’, que son ciertamente difíciles de desanudar. Por eso, señala el citado autor que se hace necesario recordarlo para no tratar como patológicos muchos procesos normales que requieren del acompañamiento de un adulto de modo tal de no aumentar su peligro potencial”.

Siguiendo la línea esbozada por el autor se hace significativa una nueva mirada sobre las instituciones y prácticas en los modos de nombrar, de habitar, de resignar, de sufrir, de obedecer, de multiplicar, de producir, teniendo en cuenta que educar es un proceso en donde se pone de relevancia la intersubjetividad, las relaciones vinculares.

Korinfeld (2005) hace referencia a que se habla de confianza en sí mismo para vivir con un sentido positivo, en donde la mirada de los demás no conlleve una carga emocional psicopatologizante y estigmatizadora, por lo contrario, una mirada de reconocimiento como ser único e irreplicable en la existencia humana.

En relación con las implicancias anteriores, José Pedro Mangano (2001) en su libro *“Vivir con sentido”*, expresa que “es necesario vivir sabiendo quién soy y qué es el mundo, quién quiero ser y qué se espera de mí, qué sentido tiene que yo esté aquí y qué me va a hacer verdaderamente feliz”. Aquí se denota las incidencias de las sanciones disciplinarias en las conductas disruptivas de los alumnos de la Ciudad de Buenos Aires, ante la falta de confianza del educador

sobre el educando, cuando el mismo no le encuentra un sentido a lo normado porque no se sabe quién es, quién se quiere ser y que se espera de sí, con motivo de una mirada patologizante en donde se enjuicia y se estigmatiza la conducta del alumno sin tener en cuenta la intersubjetividad y las relaciones vinculares.

3.3. La Autoridad y los límites

El periodista Ricardo Leguizamón (2011), en el artículo *“Los límites de la escuela a la hora de aplicar sanciones”* indica que “desde 2009 hay existencia de un sistema que privilegia la aplicación de sanciones educativas antes que punitivas, y que desterró las amonestaciones”. En relación a lo expresado por el periodista Leguizamón se incluye el apartado de la Resolución N°1.692 (2009) del Consejo de Educación, en Paraná, Entre Ríos, solo con un sentido conceptual para saber que en la Provincia esta Resolución que regula la aplicación de sanciones establece que “éstas deben ser ‘educativas’ y no ‘punitivas’, y que en todo proceso debe existir el ‘derecho a réplica’, y la posibilidad de que el alumno tenga la posibilidad de ejercer el derecho de defensa. Se dice que no siempre esos principios se cumplen cabalmente, y por eso sobrevienen los malos entendidos”.

Marcela Mangeón (2009), responsable de la transformación curricular de la escuela secundaria en Entre Ríos, “admite el malestar que existe, en donde se reconoce que ‘la escuela no está fácil’. La mencionada autora plantea que ‘con sancionar no se resuelve nada’. El tema es trabajar para que no haya faltas, ni maltrato. Se hace muy difícil trabajar en la escuela secundaria de hoy. Se plantea el trabajar la convivencia con acuerdos, con tolerancia, y con cuidado del otro y del ser mismo, para no llegar a faltas, violencia, agresiones. Se dice que la sanción no corrige conductas, no modifica hábitos. En las escuelas se debe priorizar la gradualidad a la hora de aplicar las sanciones, y para eso se tienen que distinguir entre faltas leves y faltas graves de los alumnos para determinar de qué modo actuar, se dice en la reglamentación hoy vigente.

Así, expresa la misma autora, que frente a una falta leve, lo que cabe es el llamado de atención oral o escrito, o también la realización de acciones de reparación. Y frente a las faltas graves, y sólo después de aplicar una política de reparación del daño cometido, se señala que pueden existir advertencias directas,

y en situaciones todavía más comprometidas, podría haber la decisión de cambio de división, turno y/o establecimiento si fuera estrictamente necesario.

Claro que ese tipo de medidas serán adoptadas en casos extremos, con la intervención directa del Supervisor Escolar y el consentimiento de la familia”.

Ante lo expuesto anteriormente se denota la incidencia de la escuela en la puesta de límites a la hora de la aplicación de las sanciones disciplinarias desde el consenso y la mediación antes de la aplicación de sanciones punitivas.

4. Distintos contextos de la educación

4.1. Políticas homogeneizadoras vs inclusivas y heterogéneas

El Lic. Roberto Horat (2011) se refiere a escenarios que surgen y se tienen en cuenta: son los distintos contextos de la educación; uno de ellos la llamada “aldea global” en el cual se lleva a pensar en las anteriores políticas homogeneizadoras de unificación del saber o en las políticas inclusivas y heterogéneas actuales, para que se plantee una mirada sobre la desigualdad social y las trayectorias escolares teóricas.

En todos estos escenarios graficados se posibilita una reformulación de la gestión educativa, haciendo hincapié hoy en día en la autogestión inclusiva como forma de autonomía, dando lugar a la construcción de proyectos educativos y de un PEI, que brinde la generación de espacios de debate y participación de toda la comunidad educativa en pos de una organización orgánica o trabajo en equipo y en red, brindando esto descentralización pedagógica y la búsqueda del perfeccionamiento docente para aprender a respetar principalmente la diversidad.

4.2. Dinámicas institucionales

Siguiendo con la temática principal planteada referente a las sanciones disciplinarias, la autora Lidia Fernández (1994) en su libro *“Instituciones Educativas”* se refiere a ‘las dinámicas institucionales como el modo en que se desarrollan los hechos. Hay movimientos en los cuales se provocan aumento de integración, consolidación y cohesión, y otros disolución, desintegración. En los

grupos se mantienen intercambios con el medio más allá de sus propios límites en los que funcionan como cajas de resonancias de los fenómenos externos.

La mencionada autora agrega que hay modalidades regresivas que se ven estimuladas por contextos sociales autoritarios o turbulentos y que desafiar la autoridad internalizada provoca en nosotros culpabilidad inconsciente y consciente, es decir, miedo inconsciente a perder el amor paterno que garantice protección y seguridad”.

5. El trabajo en equipo y en red

5.1. Organización orgánica para lograr autonomía

Según Robbins, S. y Decenzo, D. (2002), “la organización orgánica, es una estructura en la que existe poca especialización, formalismos y centralización. En lugar de tener reglamentos y trabajos estandarizados, a la estructura libre de la organización orgánica se le permite cambiar con la velocidad requerida. Se dice que existe la división del trabajo, pero los que desempeñan las personas no están estandarizados. Los empleados suelen ser profesionales que dominan la técnica y están preparados para encarar distintos problemas. Se necesitan muy pocas reglas formales y muy poca supervisión directa, porque su preparación les ha inculcado las normas de una conducta profesional.”

En relación a lo expresado por los autores Robbins y Decenzo (2002), la docente María Luisa Aranda de Nardoni (2015) se expresa diciendo que “consciente de la necesidad de lograr acuerdos en los establecimientos escolares, como en cualquier otra organización, se intenta reflexionar para clarificar las convicciones y sus alcances; se trata de acordar y fijar propósitos, intenciones y también formas particulares de organizar el trabajo para lograr autonomía. Como consecuencia de esa construcción reflexiva, se acuerdan principios o criterios comunes de carácter didáctico, organizativo y orientador.

Las acciones que se desarrollan en las escuelas no se acaban en la didáctica, conviene mirar fuera del aula, hacia el funcionamiento de otros órganos y unidades cuya finalidad no se centra en la promoción directa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sino de facilitarlos y apoyarlos. Los acuerdos son

importantes y deben referirse también a todos los ámbitos o áreas de actividad institucional’.

5.2. Descentralización pedagógica

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente por la docente Nardoni (2015), el Lic. Roberto Horat (2011) expresa que “las principales dificultades que sortea una propuesta de gestión de la calidad en las condiciones en las que actualmente se encuentran variadas escuelas, sus directores y docentes, los alumnos, las familias, es la de una idea de gestión en condiciones adversas, en épocas de turbulencias, de falta de comunicación, de violencia intra e interinstitucional, con dificultades y obstáculos a la hora de afrontar la realidad social, lo que impide accionar de una forma determinada”.

Esto lleva a pensar al mencionado autor en que se tienen que enfrentar con cierta frecuencia, situaciones desde una escena en la que hay carencia de algo; en ámbitos escolares adversos, donde se prima lo instituyente, que se filtra entre los intersticios de lo instituido, donde lo no dicho hace su aparición, como así también las resistencias frente a lo desconocido; la falta de instrumental para enfrentar dichas condiciones, lo que lleva a un funcionamiento regresivo llamado marginalidad social. Este tipo de gestión tiene como objetivo principal otorgar ayuda, un estar con otros para identificarse con la problemática. Aquí se hace fundamental desde el rol de Director, poder crear la pertenencia institucional, con un currículum que haga hincapié en el análisis y la reflexión crítica de las prácticas educativas y las variables que la afectan.

Ante lo planteado, el Lic. Horat (2011) hace foco en que “para ello se habla de una gestión dinámica, flexible, con márgenes de variación y con alta tolerancia a la frustración por los contratiempos y los imprevistos a surgir.

En las escuela actuales y en estos contextos socio históricos determinados, se interpela a la realidad educativa buscando ‘individualizar culpables’, sin escuchar lo que los actores sociales de la comunidad educativa están denunciando”.

El citado autor se expresa diciendo que “el problema siempre es del otro; de la sociedad, del contexto, del profesorado, pero se desconoce y se niega la realidad del centro, se generan por ende situaciones descontroladas conflictivas, de poder y de liderazgo: poco lugar le queda a la certeza, las transiciones paradigmáticas dan lugar a un mundo de gestión compleja, de cambio epocal, de innovación y

estrategias, de crisis y angustia que indefectiblemente llevarán al aprendizaje, a través del vínculo y la comunicación con un otro.

La equidad, el acceso a la educación, la calidad educativa, la igualdad, son retos a desafiar día a día para lograr la construcción de una justicia social educativa. Los distintos escenarios de la educación y de la interacción social presentan desafíos, por ende, enfrentarlos se convierte en un reto superior”.

5.3. Perfeccionamiento docente en base al respeto por la diversidad

Graciela Bar (1999), en el I Seminario Taller sobre el perfil del docente y estrategias de formación, de la Organización de Estados Iberoamericanos, expresa que en los cambios en el sistema formal se repercute y se afecta profundamente en la vida institucional, por lo que se torna necesario que la escuela se convierta en un espacio de democratización y participación que promueva:

- El desarrollo de capacidades pedagógicas focalizando los esfuerzos en el logro de metas que atiendan la calidad de los resultados educativos, el mejoramiento del ambiente y de las condiciones de aprendizaje.
- Un ámbito con capacidad de decisión para la elaboración del proyecto educativo en función de las demandas sociales y del sistema educativo.
- Un estilo de gestión institucional diferenciado y flexible en su organización que contemple las desigualdades que se producen durante los años de escolaridad.
- Ejercer un desempeño institucional eficiente que rinda cuenta a la comunidad de los resultados del aprendizaje.
- Las relaciones institucionales, el trabajo en equipo, la práctica cotidiana de valores democráticos, la continua negociación de conflictos.
- Desarrollar capacidades para la articulación orgánica con las instancias intermedias o regionales y centrales del sistema educativo a través de redes.

En este marco de profesionalización de las instituciones, en el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (1998), en la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina, se recomienda ‘otorgar a las escuelas y comunidades locales mayor control sobre la educación, responsabilidad por los resultados

institucionales y por el rendimiento escolar de sus alumnos, participación de los padres y las comunidades locales en la administración, confiriéndoles la autoridad de requerir a las escuelas que asuman su responsabilidad por el rendimiento escolar de sus alumnos’.

De igual manera, dicha Comisión Internacional (1998) indica que para viabilizar esta serie de recomendaciones, como condición decisiva en las escuelas es la autonomía de gestión, construida y ejercida tanto en aspectos pedagógicos como administrativos y de vinculaciones con la comunidad. El docente, se dice, es el actor principal en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos y las modificaciones en la organización institucional.

Las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente. En el ejercicio del rol profesional, intervienen factores concomitantes tales como el contexto socio económico, el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los mismos procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional. Por otro lado la Comisión hace foco en la profesionalización y su incidencia en la formación inicial, la capacitación, las condiciones de trabajo; esto se expresa a través de la continuidad laboral, acceder a una carrera profesional acorde con los logros pedagógicos de los proyectos educativos del establecimiento, las remuneraciones, la infraestructura escolar y el equipamiento didáctico.

Finalizando lo expuesto se indica que es importante que la sociedad cuente con maestros y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica distintos y adecuados recursos y en las ocasiones oportunas, con el fin de acceder a mejores logros educativos. Aquí, no hay que confundir ‘modernidad’ con mera introducción de cambios y ‘transformación’ con el empleo de un lenguaje que sólo modifica terminologías para significar lo mismo, sin aportar beneficios de conocimientos ni de aplicación. En la profesionalización de la enseñanza en las escuelas se supone el desarrollo de acciones vinculadas con la enseñanza y educación, con el proceso de enseñar y aprender con mayor autonomía en las aulas y responsabilidad por los aprendizajes alcanzados”.

6. Diseño de investigación

El presente trabajo se basa en los siguientes métodos utilizados:

- Empírico: se permite la obtención y elaboración de los datos empíricos y el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan a los fenómenos.
- Inductivo desde lo relevado como evidencia empírica se construyen conceptualizaciones. Deductivo, se realiza a través de un proceso lógico, el análisis de las premisas establecidas y se determinó la validez del razonamiento para darle sustento a la investigación abordada.
- Cualitativo: Se analiza la calidad de los resultados obtenidos.
- Diseño descriptivo y exploratorio.
- Investigación bibliográfica y documental

Se eligen como técnicas de investigación, la entrevista semiestructurada a docentes y alumnos, con la función de permitir una estrategia mixta, es decir, alternar preguntas estructuradas donde los docentes se limitan a responder en base a ellas o bien, con preguntas espontáneas o abiertas, dando la libertad de responder. (El cuestionario se encuentra en el ANEXO)

Para la realización del trabajo, el universo y la muestra, se eligen dos colegios privados, de nivel secundario, de la Ciudad de Buenos Aires, durante el mes de mayo 2015. Las entrevistas se realizan a un universo de diez docentes y diez alumnos, según muestreo no probabilístico, cuyo número se establece en función del criterio de saturación de la información, con el fin de dar cuenta del perfil del docente y del alumnado en relación con su comportamiento y accionar ante las sanciones disciplinarias, y también una encuesta realizada a los mismos docentes y alumnos.

El análisis de datos se realiza a través de la lógica inductiva, es decir de categorías emergentes del discurso de los entrevistados y de la reflexión de las relaciones entre ellas: las conductas disruptivas, la necesidad de sancionar en un marco de complejidad, los estilos sancionatorios, el objetivo de las sanciones disciplinarias, el contexto en relación a las medidas disciplinarias, el aprender a aprender como competencia básica para mejorar.

7. Análisis e interpretación de datos

Teniendo en cuenta los puntos especificados dentro del marco teórico o encuadre conceptual, se procede a analizar las entrevistas realizadas a los docentes y alumnos del ámbito de la Ciudad de Buenos Aires, que trabajan y estudian en entidades educativas de gestión privada, y que permiten ampliar lo explicitado en dichos puntos.

Los datos resultantes de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a 10 docentes y 10 alumnos entrevistados permiten analizar la información según los ejes: las sanciones disciplinarias, reeducar sin estigmatizar; la escuela como comunidad educativa; formación educacional; psicológica y sociológica del individuo; distintos contextos de la educación; y el trabajo en equipo y en red.

El significado otorgado al ‘educando disciplinado’

Desde lo expresado por los docentes, es aquel que respeta las normas institucionales y sociales, acepta los acuerdos de convivencia, respeta al semejante, el que expresa una visión crítica de la realidad, el entrega los trabajos en tiempo y forma, el que sabe convivir con los demás, el que tiene valores y el que presenta compromiso y solidaridad es el educando disciplinado. En sentido similar, desde los alumnos, el educando disciplinado es aquel que hace todo a la perfección, el alumno callado, respetuoso, comprometido, inteligente, el ‘nerd’, el que dice ‘sí’ a todo, el que nunca contesta mal, el que no existe, el buen alumno, el que nunca le llaman la atención, el que respeta la disciplina, el que no le ponen sanciones y apercibimientos, el ideal de todos los profesores.

“Es un alumno que respeta las normas institucionales y sociales, que sabe que su derecho termina cuando comienza el del otro.” (docente)

“Es un educando que acepta los acuerdos de convivencia y el respeto por el otro.” (docente)

“Es un alumno que no desobedece y que se atiene a la normativa institucional.” (docente)

“Es el alumno ideal, el que puede expresar una visión crítica de la realidad pero siendo educado.” (docente)

“Es aquel que hace lo que se le dice y entrega todos los trabajos en tiempo y forma.” (docente)

“Es el que cumple con los acuerdos de convivencia.” (docente)

“Un educando disciplinado es aquel que sabe convivir con sus semejantes y respeta a los mismos, quedan muy pocos.” (docente)

“Es el educando que saber hablar correctamente, con educación, de acuerdo al ideario institucional.” (docente)

“Es el educando disciplinado es el que tiene valores y respeto por el otro.” (docente)

“Es el que está de acuerdo con la disciplina de la escuela, es aquel que presenta compromiso, respeto y solidaridad por el otro.” (docente)

“Es un alumno que hace a la perfección todo lo que le dice la Escuela.” (alumno)

“Es el alumno ideal, el callado, el respetuoso, el que hace los deberes diariamente.” (alumno)

“Es el alumno ‘nerd’, ‘inteligente’, el que dice ‘sí’ a todo.” (alumno)

“Es el alumno que no existe.” (alumno)

“Es el alumno respetuoso, comprometido, inteligente, el buen compañero.” (alumno)

“Es el que respeta la disciplina de la escuela.” (alumno)

“Es el alumno educado, que nunca contesta mal, el buen alumno.” (alumno)

“Es el que hace las cosas bien, al que nunca le llaman la atención.” (alumno)

“Es aquel al que no le ponen sanciones o apercibimientos.” (alumno)

“Es el alumno ideal, el que quieren todos los profesores.” (alumno)

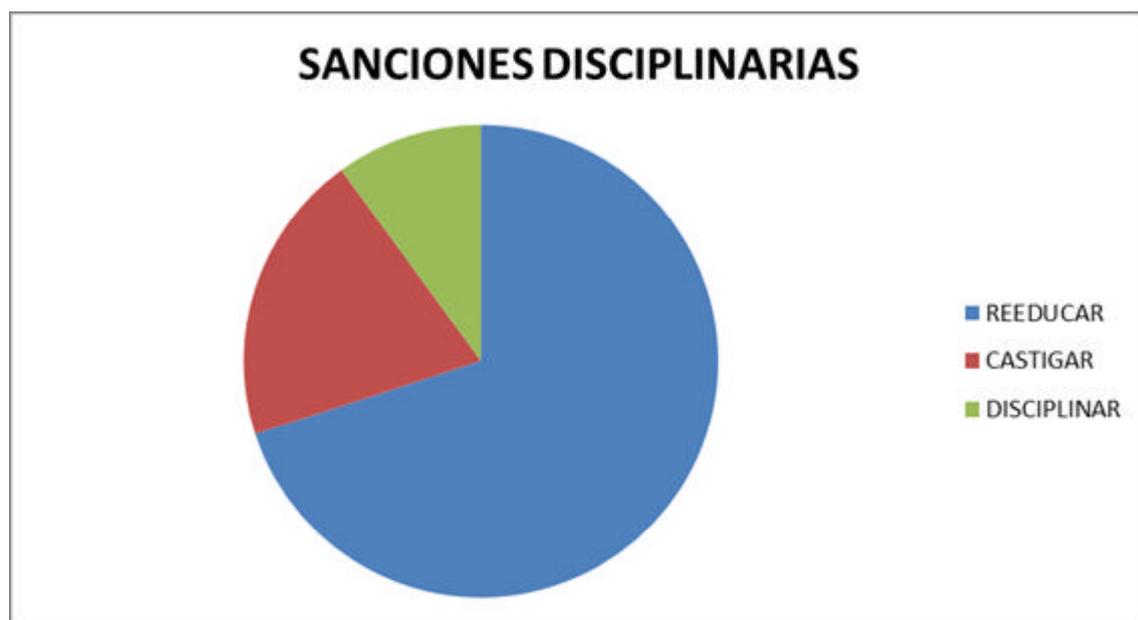
Ello pone en evidencia que tanto los docentes como los alumnos presentan similitudes en su discurso al caracterizar al educando disciplinado desde la dimensión de lo institucional normativo, desde lo sociológico, desde lo psicológico, dentro de un paradigma de ideal de acuerdo lo solicitado en los acuerdos de convivencia.

El propósito de las sanciones disciplinarias: castigar o educar

Desde su concepción, tanto para los docentes como para los alumnos, es evidente el antagonismo en las respuestas, ya que para los docentes el propósito en primer lugar es el reeducar, para los alumnos es el castigar.

En general, los docentes entrevistados consideran que las sanciones disciplinarias son recursos que colaboran en la reeducación de los estudiantes, en cambio, unos pocos consideran que castigan y disciplinan a los alumnos. Sobre un total de 10 docentes, 7 que fueron entrevistados, respondieron que según su opinión, el propósito de las sanciones disciplinarias es reeducar, 2 respondieron que es castigar y 1 respondieron que es disciplinar.

Gráfico N°1: Propósito de las sanciones disciplinarias desde su concepción: reeducar, castigar, disciplinar. (2015)



Fuente: de elaboración propia.

Con las mismas opciones de respuesta, los alumnos difieren con los docentes respecto del propósito que tienen las sanciones disciplinarias, al considerar en su mayoría que estas buscan castigar antes que disciplinar y reeducar.

Gráfico N°2: Propósito de las sanciones disciplinarias desde su concepción: reeducar, castigar, disciplinar. (2015)



Fuente: de elaboración propia.

La función de la escuela en referencia a la aplicación de las sanciones disciplinarias

En referencia a la aplicación de las sanciones disciplinarias, la función de la escuela es parecida tanto para los docentes como para los alumnos. En el caso de los docentes entrevistados la función de la escuela es la reeducación, el mantener el orden y la armonía, la comunicación desde el diálogo, el límite, el contener desde el enmarcar, el tener todo bajo control, el educar en valores y en respeto. De igual forma para los alumnos entrevistados es la educación, los límites, la disciplina, la reflexión, ser buen alumno para lograr ser el 'mejor' cuando termines el colegio, como extensión de la educación dada por los padres, el castigar. En relación a lo expresado tanto por docentes como por alumnos en cuanto a la función de la escuela en relación a las sanciones disciplinarias, hay pocas diferencias conceptuales; en general ambos coinciden en el educar, el limitar y en el dar valores a través de ser una buena persona, respetar, reeducar.

“Es el Reeducar, la importancia del diálogo reflexivo entre la familia, Institución y alumno.” (docente)

“Es el mantener el orden y la armonía del universo educativo.” (docente)

“Es el socializar, educar, lograr un equilibrio entre los educandos.”
(docente)

“Es el no sancionar porque sí, sino de forma realmente justificada. Ante todo, primero el diálogo.” (docente)

“Es el controlar al alumnado, en general, las sanciones estigmatizan.”
(docente)

“Es el limitar a los alumnos para que se ajusten a las conductas deseadas.” (docente)

“Es el contener desde el enmarcar.” (docente)

“Es el educar en valores y en respeto.” (docente)

“Es limitar.” (alumno)

“Es el hacer reflexionar.” (alumno)

“Es castigar.” (alumno)

“Es el disciplinar.” (alumno)

“Es el ser buen alumno.” (alumno)

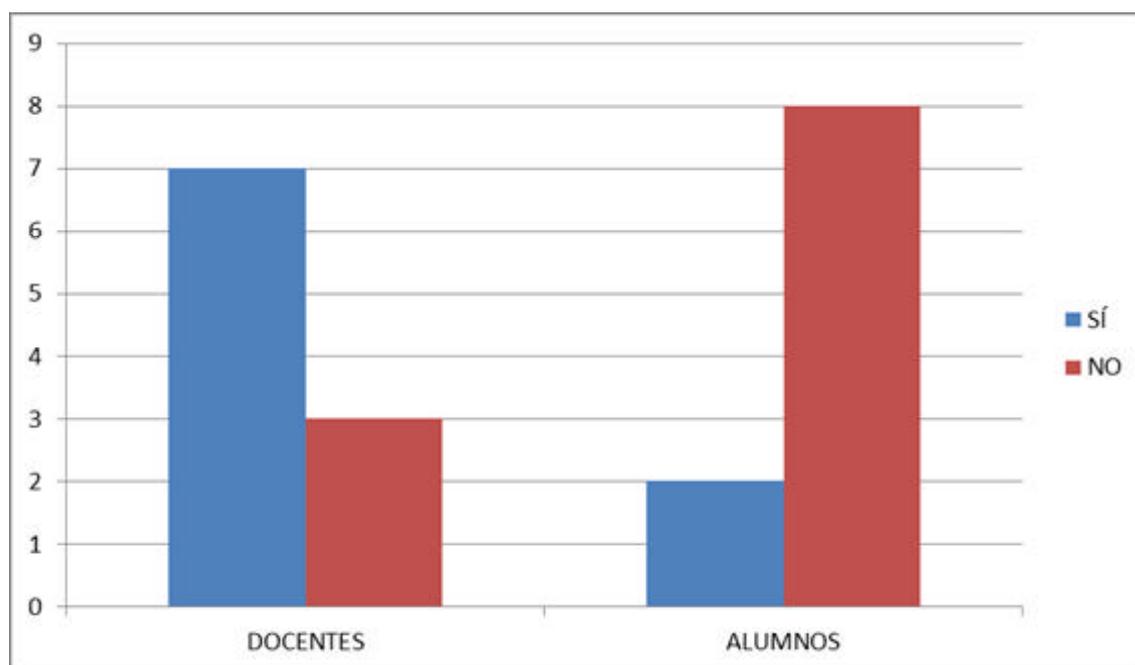
“Es que seas un buen tipo cuando termines el colegio.” (alumno)

“Es el continuar con la educación dada por nuestros padres.” (alumno)

La sanción disciplinaria como una oportunidad para el aprendizaje

En relación al sentido de las sanciones disciplinarias desde lo expresado tanto por docentes como por alumnos, se pueden observar respuestas contrarias, ya que la mayoría de los docentes consideran que las sanciones disciplinarias son una oportunidad para el aprendizaje, mientras que los alumnos entienden, en su mayoría, que no lo son.

Gráfico N° 3: La sanción disciplinaria como oportunidad para el aprendizaje.
(2015)



Fuente: de elaboración propia.

En relación a lo expresado tanto por docentes como por alumnos respecto de la sanción disciplinaria como oportunidad para el aprendizaje, se observa que los alumnos se expresaron a través de opinar por sí o por no en un 50% compartido, mientras que los docentes el 40% se sostuvo en una opinión por el sí y el 60% por una parcialidad entre el sí y el no, esto significa usar el 'a veces', 'no todas', 'no siempre', 'creo que parcialmente' etc. Esto llevar a pensar en casi una similitud entre la opinión del docente y el alumno.

Los límites de la escuela a la hora de aplicar sanciones disciplinarias

En relación con los límites que poseen las instituciones educativas en momento de aplicar sanciones disciplinarias, los docentes expresan con parcialidad sus opiniones; la mayoría cree que en ciertos casos la escuela se limita al aplicar sanciones disciplinarias desde lo indicado en los acuerdos de convivencia o que los límites dependen de los directivos, muy pocos respondieron que sí. A diferencia de los docentes, la mitad de los alumnos respondieron que sí y la otra mitad que no, las respuestas se basaron en sí o en no, a diferencia de los docentes que se expresaron con mayor amplitud en sus definiciones.

“Es un tema que no se tiene un manejo en profundidad, más metidos en el tema están los directivos. Igualmente se entiende que deben ser muy cautelosos, porque la reacción de los padres no siempre es la esperada, y ante la insatisfacción de estos es común que se quejen a la Secretaría de Inspección, generando ciertas incomodidades a los directivos.” (docente)

“Sí, totalmente.” (docente)

“Creo que parcialmente. A veces se sobrepasan al aplicar sanciones disciplinarias.” (docente)

“No todas. En ciertos casos se abusa para mantener el control y el poder.” (docente)

“Creo que sí, los límites son los acuerdos de convivencia.” (docente)

“Entiendo que sí. No se quiere creer lo contrario. Las escuelas tienen que autolimitarse.” (docente)

“En ciertos casos.” (docente)

“Me parece que sí, depende de cada directivo, algunas sí otras no.” (docente)

“No siempre. A veces se exageran ciertas problemáticas y se ahogan en un vaso de agua.” (docente)

“Depende de los directivos y de los acuerdos que emanen.” (docente)

La mitad de los alumnos considera que la escuela se limita a la hora de aplicar sanciones disciplinarias y la otra mitad cree que no. De los 10 alumnos, 5 alumnos que sí y 5 respondieron que no.

Estrategias para trabajar con el educando cuando comete una indisciplina

Según lo expresado por la mayoría de los docentes las estrategias que utilizan para trabajar con los estudiantes cuando cometen indisciplina son: la comunicación, como el camino cuando el educando comete una indisciplina, y la sanción al mismo por la falta cometida.

“Si es individual, se puede hablar con el alumno, en lo grupal generar el espacio para dialogar si el hecho en cuestión lo amerita, marcar con el

enojo y el reto el límite de las cosas, cuando el llamado a reencausar la clase no es acatado.” (docente)

“Que sea la comunicación, la entrevista a solas.” (docente)

“Que sea darle una tarea de asistente para que no se indisciplin.” (docente)

“Que sea pedirle que no cometa más ese error y sancionarlo.” (docente)

“Que se haga el señalamiento de la indisciplina y sancionarlo.” (docente)

“Que se converse con el educando, es la mejor vía para trabajar las indisciplinas.” (docente)

“Que se mantenga un diálogo con el educando, preguntándole acerca de lo que le está sucediendo.” (docente)

“Que se lo envíe a la Dirección o a la Preceptoría para que lo sancionen.” (docente)

“Que se lo saque de la clase y que sea sancionado por la Preceptoría.” (docente)

“Que se converse con el educando y si no entiende enviar una nota por cuaderno a los padres.” (docente)

La conversación, la comunicación y el diálogo son alternativas estratégicas para trabajar con el educando cuando comete una indisciplina, sumado al hecho de sancionar por la falta cometida.

Conductas que se identifican como disruptivas en un educando

En relación con las conductas observables que se pueden identificar como disruptivas en un educando, tanto lo expresado tanto por docentes como por alumnos, presentan similitudes en sus respuestas poniendo foco en las dimensiones institucionales, pedagógicas y comunitarias, desde la agresión, la falta de respeto, el no estudiar; todo aquello indeseable para los acuerdos de convivencia.

De las respuestas dadas por los docentes, la falta de respeto y la agresión o la falta de cumplimiento con lo dado fueron relevantes para determinar las conductas disruptivas de los educandos.

“Si se entiende la pregunta, como conductas que alteran el orden, la indisciplina en el aula es muy marcada, desde el pretender escuchar música con auriculares, mensajes con el celular, jugar a las cartas, o desatender sistemáticamente al profesor, no copiando, no tomado dictado, hacer ruidos con la boca, arrastrar bancos, no responder cuando se toma lista o hacerlo con un gesto o balbuceo.” (docente)

“El hacer chistes fuera de lugar, conversar en clase.” (docente)

“El faltar el respeto a cualquier autoridad o a un compañero.” (docente)

“Son todas aquellas que figuren como indeseables en los acuerdos de convivencia.” (docente)

“Es el comer chicle en la formación, comer en clase, faltar el respeto, gritar.” (docente)

“Es el no traer la tarea realizada, contestar agresivamente, faltar el respeto.” (docente)

“Es el ser grotesco, no tener valores, reírse de los demás, faltar el respeto.” (docente)

“Es el ser violento, faltar el respeto, contestar mal, no cumplir con lo que se le pide.” (docente)

“Es el no usar el uniforme de manera apropiada, no respetar las normas institucionales, faltar el respeto.” (docente)

“Es la falta de compromiso y de educación.” (docente)

A similitud de ello las respuestas dadas por los alumnos, la falta de respeto, la agresión, las malas respuestas, el no estudiar y comprometerse, el discriminar y el mentir o reírse fueron consideradas conductas disruptivas.

“Es reírse de los demás, hacer algo que no corresponde.” (alumno)

“Es faltar el respeto a los docentes y directivos.” (alumno)

“Es faltar el respeto. Pegar a un compañero.” (alumno)

“Es hacer chistes en clase, conversar, gritar.” (alumno)

- “Es llegar tarde la mayoría de los días, faltar el respeto, desobedecer.” (alumno)
- “Es contestar mal a otro, ser agresivo con los compañeros.” (alumno)
- “Es no estudiar, no comprometerse.” (alumno)
- “Es faltar el respeto a los profesores y a los compañeros.” (alumno)
- “Es discriminar, hacer mal a otro.” (alumno)
- “Es tratar de zafar con las materias. Mentir.” (alumno)

Los factores del comportamiento no convencional del educando

En relación con los factores que son cruciales para que un educando se comporte de manera no convencional al estilo o ideario educativo, se observa según lo expresado por los docentes, que tienen relación con problemáticas familiares o sociales, otros con el contexto y la mala educación o con desafiar los límites, coincidiendo los alumnos al poner en primer lugar los problemas familiares en relación al comportamiento no convencional al ideario educativo.

- “Es un tema diverso, desde no aceptar la metodología de estudio y estar obedeciendo un mandato, como medir el temple del docente, ver si puede cambiar el orden, correr los límites; el adolescente en un provocador que permanentemente evalúa al docente y mide hasta donde estirar los límites.” (docente)
- “Es el desorden del hogar de origen, la violencia de hogar, la ausencia de uno o ambos padres, por trabajo, por separación etc.” (docente)
- “Son los problemas económicos en el hogar, los padres que no pueden pagar la cuota, las agresiones familiares.” (docente)
- “Son los problemas de déficit de atención o problemáticas de índole psicológica o psiquiátrica.” (docente)
- “Es el no tener feeling con el docente y por eso portarse mal.” (docente)
- “Es el no querer estudiar y molestar a los compañeros.” (docente)
- “Es la mala educación o el ser malcriado. (docente)
- “Son las problemáticas sociales y familiares. (docente)
- “Es el contexto en el que está inserto, si es violento lo va a reproducir en la escuela. (docente)

A similitud de ello las respuestas dadas por los alumnos:

“Es por problemas familiares” (alumno)

“Es por vagancia” (alumno)

“Es por problemas económicos” (alumno)

Los cambios a realizar en el sistema de sanciones escolares

En relación a lo expresado tanto por los docentes como por los alumnos, sobre la propuesta de cambiar el sistema de sanciones disciplinarias, se puede ver que existen diferencias entre ambos, habiendo indicado la mitad de los docentes que sí efectuarían un cambio en el sistema de sanciones escolares y a otra mitad que no, mientras que, según los alumnos 9 de ellos respondieron de forma positiva y uno de forma negativa.

“No, respetaría las dadas por cada institución educativa.” (docente)

“Sí, incorporaría como un ítem el conversar con el alumno desde el diálogo y reeducarlo para no llegar a la vía de las sanciones disciplinarias.” (docente)

“Sí, sacarías las sanciones disciplinarias, prefiero que el alumno realice una tarea extra ayudando a por ejemplo a pintar en el colegio o a ayudar a un compañero que tiene problemas de conocimiento antes que sancionar.” (docente)

“No, están bien así, son un límite para el alumno.” (docente)

“No, mientras la función sea la de reeducar y no estigmatizar.” (docente)

“Sí, las sacarías, son una fuente de etiquetamiento al alumnado.” (docente)

“No, prefiero que sigan existiendo.” (docente)

“Sí, las eliminaría por completo, sólo sirven para que el alumno recrudezca su actitud ante la indisciplina.” (docente)

“Sí, las sacarías y trataría de reconducir de otra manera la conducta indeseable por parte del educando, por ejemplo haciendo hincapié en el diálogo sostenido.” (docente)

“No, prefiero dejarlas como están, ya tenemos bastante violencia por no haber limitado a tiempo.” (docente)

En cambio los alumnos frente esta propuesta de cambio consideran casi en su totalidad que sí cambiarían el sistema actual de sanciones escolares.

Se hace evidente la diferencia sustancial entre la opinión de los docentes y los alumnos ante las actuales sanciones disciplinarias; mientras los docentes tienen una actitud antagónica entre el sí y el no, los alumnos expresan certezas, en casi su total mayoría, eligiendo el cambio de las mismas.

8. Conclusión

El presente trabajo ha permitido caracterizar la incidencia de las sanciones disciplinarias escolares en la educación secundaria en las conductas 'disruptivas' de los estudiantes, en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires.

Los educandos que presentan conductas disruptivas forman parte de un paradigma inherente a la formación educacional, psicológica y sociológica del individuo en sus etapas escolares. Todo lo que gira alrededor del educando, desde lo cultural, lo social, lo contextual, lo intrapersonal, lo interpersonal, lo institucional, se filtra por los intersticios y poros de su realidad y se hace texto en todos los ámbitos en los cuales se involucra, teniendo en cuenta que principalmente son personas y no simples objetos a los cuales se rotula, estigmatiza o se les pone un número de cuántas sanciones aplicar.

A lo largo del trabajo se ha arribado a distintas conclusiones particulares, dependiendo de los cinco ejes temáticos que se trataron puntualmente. Ellas son

Las sanciones disciplinarias: reeducar sin estigmatizar. En función de lo desarrollado en este apartado normativo y en relación a la evidencia analizada, puede decirse que las sanciones disciplinarias tienen en cuenta a las Leyes y Decretos que protegen al niño como sujeto de derecho, debiéndose garantizar una formación escolar basada en garantías de respeto, solidaridad, comprensión y empatía, desde la inclusión, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los distintos tipos de sanciones disciplinarias que van a ser variables de acuerdo a la institución que se analice.

Reeducar sin estigmatizar tiene en cuenta no solamente a la aplicación de la sanción disciplinaria per se, sino también a la posibilidad de enseñar normas de comportamiento adecuadas al contexto en el cual está inserto el educando, desde la internalización adecuada de los procesos de socialización, teniendo en cuenta los acuerdos de convivencia singulares de cada institución. Ante lo descripto se hace necesario considerar al educando como un ser único e irrepetible al cual hay que acompañar, sostener e incluir en todo el proceso educativo, en donde tanto los docentes como los alumnos consideran que el alumno disciplinado es aquel que alcanza el ideal de la institución educativa, ya sea por ser inteligente, por tener conductas adecuadas a las normas de convivencia, aquel que no

transgrede, que respeta al otro y que se basa en valores, teniendo en cuenta que para los primeros el propósito de las sanciones disciplinarias, en su mayoría, es para reeducar y para los alumnos, castigar.

Teniendo en cuenta esta realidad es necesario incluir el contexto en el cual están insertas las comunidades educativas: un contexto turbulento y complejo, donde el reglar, en la etapa de la adolescencia, significa castigar y donde la indisciplina se asocia a todo aquello que está por fuera de lo normado, de lo instituido, de lo establecido. Las sanciones disciplinarias son una construcción de carácter situacional, si bien existe normativa, esta da la posibilidad de ajuste al contexto.

Por otro lado, desde la escuela como comunidad educativa y teniendo en consideración lo señalado por la Hna Pavlak (2010), se puede considerar como el fin de la educación el posibilitar que el alumno se desarrolle como persona y que a través del ejercicio reflexivo, libre y democrático de sus capacidades propias; pueda definir un proyecto de vida personal sustentado en valores, abierto a una visión universal y trascendente de la realidad. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente, para el desarrollo de una sociedad y un país basados en los valores de libertad, paz, solidaridad, respeto, igualdad, justicia, responsabilidad y bien común, con proyección latinoamericana. También es importante el reconocimiento de la familia como agente primario de la educación, ya que la familia es el agente natural y primario de la educación.

Asimismo, desde la formación educacional, psicológica y sociológica del individuo, se considera que la comunicación es el camino como estrategia cuando el educando comete una indisciplina, sumado al hecho de sancionar al mismo por la falta cometida, la cual puede tener relación con ciertas cuestiones no ideales en los acuerdos de convivencia. En ocasiones esas conductas conducen a instancias que llevan al docente a clasificar o tipificar el accionar diario del alumno, basándose en estrategias de control y poder, trayendo como consecuencia malestar y patologización de las problemáticas dadas.

Lo real y lo ideal se confrontan y traen aparejado un síntoma que es difícil de discernir en los escenarios de turbulencia de la época actual. La intersubjetividad y las relaciones vinculares son factores a tener en cuenta para poder comprender

qué le pasa a ese individuo cuya conducta desenaja de lo esperable por una sociedad, que aún se encuentra en la búsqueda de su sentido.

Ante esta realidad y teniendo en cuenta los distintos contextos de la educación se llega a la conclusión acerca de que los distintos escenarios de la educación encarnan a la Escuela y al conocimiento como sumatoria de saberes, desde un mundo lineal, donde prima el aprendizaje memorístico o como construcciones sociales desde un mundo multicanales, formado por la 'net generation'; una generación tecnológica cuyo objetivo planteado es el aprehender, como sinónimo de agarrar o tomar el objeto de conocimiento, incursionando en profundidad, a diferencia del "aprender" cuyo fin es el saber, propio de los primeros paradigmas de aprendizaje.

En la actualidad se sugiere un aprender a pensar con y junto a otro, para aprender a aprender en un mundo de entramados políticos más descentralizadas que en general buscan el consenso. También estos distintos escenarios educativos nos llevan a rever los enfoques explícitos e implícitos que se encuentran en la micropolítica de la vida escolar, en la cual se hallan inmersos el paradigma dominante llamado la teoría organizativa de los sistemas escolares públicos de hace dos siglos atrás versus el paradigma revolucionario que se acerca a la educación masiva y a la información tecnológica; ambos habilitan y habilitaron a ejercer estrategias de control y poder, tener diversidad de metas, desarrollar disputas ideológicas, tener autoridad y poder tomar decisiones. Se denota que el contexto tiene incidencia en las sanciones disciplinarias de los educandos.

En esta incidencia del contexto en las sanciones disciplinarias, se hace necesario comprender que el mismo se encuentra inserto en el individuo ya que en variadas oportunidades el contexto se hace texto y cambia la realidad social del educador-educando. Hoy en día hay escenarios abrumadores en medio del desprestigio social, estando la docencia está atravesada por una serie de factores que atentan contra su prestigio y la calidad de su tarea, con una formación docente que tiene como guía al alumno ideal y no real y donde las prácticas pedagógicas no tienen revisión y están pensadas para un alumno que no condice con la realidad de la escuela. Los docentes trabajan solos, sin compartir la pedagogía y los dilemas sociales con otros educadores y sin tomar conciencia de los aspectos de sus prácticas que deberían modificar: dependen del conocimiento producido en otros

campos profesionales. También hay una pérdida de la autoridad pedagógica, ya que a la falta de autonomía profesional para producir conocimiento experto se le suman los problemas de la formación pedagógica, el avance de la Nticxs, la horizontalización de las relaciones entre adultos y niños y la voz creciente de los padres como “usuarios” del sistema educativo.

Se hace imprescindible explicar la realidad contextual a partir de los cambios en los diferentes escenarios de interacción social. Explicar las organizaciones presuntas vistas por la parcialidad del observador como ser lo que ven los directivos, versus las organizaciones requeridas que tienen un proyecto claro compartido y que son promotoras de salud, operan con efectividad y despliegan capacidades de aprendizajes para sí mismas. Explicar el malestar en la escuela, como distribuidora de saberes y conocimientos. Explicar que hay que desdramatizar el contexto para poder modificarlo y para que haya una modalidad de funcionamiento progresivo. Explicar que las sanciones disciplinarias son para reeducar no un mecanismo de poder para lograr la sumisión del alumnado. Explicar que en todo grupo hay elementos de cohesión y consolidación, pero que también puede haber elementos de disolución. Explicar la diferencia entre reflejar o modificar un contexto en el cual se está inmerso.

Interpretar las resistencias presentadas por los actores sociales. Interpretar las imágenes y metáforas de la organización, los marcos referenciales de la institución, el clima institucional en relación al lenguaje denotado y connotado. Interpretar lo explícito y lo implícito a nivel institucional, las tramas vinculares en relación a las situaciones de poder y violencia institucional.

Se ha profundizado en el significado de un educando disciplinado, en el propósito de las sanciones disciplinarias, en la función de la escuela en relación a dichas sanciones, la sanción como oportunidad de aprendizaje, en los límites de la escuela a la hora de aplicar las mismas, las estrategias del docente ante la indisciplina, las conductas observables que se manifiestan como disruptivas, los factores para comportarse de manera no convencional al ideario educativo y la posibilidad de cambio en la aplicación de las sanciones disciplinarias.

Tanto los docentes como los alumnos consideran que el alumno disciplinado es aquel que alcanza el ideal de la institución educativa, ya sea por ser inteligente, por tener conductas adecuadas a las normas de convivencia, aquel que no

transgrede, que respeta al otro y que se basa en valores, teniendo en cuenta que para los primeros el propósito de las sanciones disciplinaria, en su mayoría, es para reeducar y para los alumnos, castigar. Ante esta realidad es necesario incluir el contexto en el cual están insertas las comunidades educativas: un contexto turbulento y complejo, donde el reglar, en la etapa de la adolescencia, significa castigar y donde la indisciplina se asocia a todo aquello que está por fuera de lo normado, de lo instituido, de lo establecido.

Se puede considerar como el fin de la educación el posibilitar que el alumno se desarrolle como persona y que a través del ejercicio reflexivo, libre y democrático de sus capacidades propias; pueda definir un proyecto de vida personal sustentado en valores, abierto a una visión universal y trascendente de la realidad. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente, para el desarrollo de una sociedad y un país basados en los valores de libertad, paz, solidaridad, respeto, igualdad, justicia, responsabilidad y bien común, con proyección latinoamericana. También es importante el reconocimiento de la familia como agente primario de la educación, ya que la familia es el agente natural y primario de la educación.

La comunicación es el camino como estrategia cuando el educando comete una indisciplina, sumado al hecho de sancionar al mismo por la falta cometida. Según educadores y educando estas faltas pueden tener relación con desatender al profesor, jugar a las cartas, ser violento, no responder a las consignas dadas, conversar en clase, falta de compromiso y educación, discriminar, mentir. En ocasiones esas conductas conducen a instancias que llevan al docente a clasificar o tipificar el accionar diario del alumno, basándose en estrategias de control y poder, trayendo como consecuencia malestar y patologización de las problemáticas dadas. Lo real y lo ideal se confrontan y traen aparejado un síntoma que es difícil de discernir en los escenarios de turbulencia de la época actual. La intersubjetividad y las relaciones vinculares son factores a tener en cuenta para poder comprender qué le pasa a ese individuo cuya conducta desenaja de lo esperable por una sociedad, que aún se encuentra en la búsqueda de su sentido.

Se hace presente el vulnerar los derechos de los niños cuando no se le ha enseñado desde pequeño las normas de comportamiento en la escuela y en la familia, por eso la disciplina escolar se aprende como objetivo educativo importante y no como algo que trae puesto el niño cuando entra a clase, evitando de esa forma los etiquetamientos y estigmatizaciones tanto de docentes como de alumnos y las disciplinas excesivas impuestas.

Ante esta realidad planteada, es necesario que la escuela brinde una propuesta formativa basada en valores, aprendizaje y cultura, y en una propuesta igualitaria que favorezca la inclusión teniendo en cuenta la situación de vulnerabilidad social que tienen mucho de los jóvenes adolescentes de la actualidad.

En el caso puntual del Nivel Secundario de los colegios de la Ciudad de Buenos Aires, y luego de la lectura de los mencionados autores, se desprende que existen variados entramados sociales inherentes a los individuos que los habilitan a accionar de una forma u otra; de ahí la necesidad como objetivo principal de investigar acerca de un fin como es la reeducación del educando en cuanto a una conducta de sanción disciplinaria o la sanción por el mero hecho de sancionar, como algo instituido al cual se puede o no interpelar o llamar a una crítica reflexiva.

Se hace evidente que en la práctica habría una incidencia de aplicación de las sanciones en el sentido de los términos de la propuesta teórica, ya que las mismas se aplican en algunos casos para reeducar y no repetir la conducta disruptiva y en otros por una cuestión meramente sancionatoria, de ahí la importancia de caracterizar dicha incidencia de las sanciones disciplinarias escolares en la educación secundaria en las conductas 'disruptivas' de los estudiantes, en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires.

9. Bibliografía citada

Argentina, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Infoleg.

Dubet, F., Martucelli, D, (1998) *“En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”* Ed. Losada, Buenos Aires, 1998

Ortega, Elena Martín y Moreno Hernández, Amparo (2007); *“Competencia para aprender a aprender”*. Alianza Editorial S.A., Madrid.

Vidal Lucena, M. de. (2009). *Las sanciones escolares y los derechos del niño*. Recuperado el 30 de mayo del 2015, de <http://reeducacion.com/convivencia-disciplina-escolar-sanciones0.aspx>

Teixidó, J. (2001). *“Ser profesor de secundaria, hoy”*. Versión digital disponible en: http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf

Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Revista colombiana de educación. Bogotá, N° 40-41, pp. 61-76.

Renfrew, John W. (2006). *“Agresión, naturaleza y control”*. Trillas Eduforma. Madrid. España.

Argentina. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2008). Decreto reglamentario N° 998/08 de la Ley 223 sobre el Sistema Escolar de Convivencia de las Instituciones Educativas del Nivel Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado el 24 de junio de 2015, de www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/.../Decreto998-08.rtf

Argentina, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2008). *Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública*. Buenos Aires, Argentina

Lanzavecchia, Gabriel. (2013). *“Trabajo Final de la Carrera de Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior”*. Universidad Abierta Interamericana.

Gvirtz, S. (2005) *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Dubet, F., Martucelli, D, (1998) *“En la escuela. Sociología de la experiencia escolar”* Ed. Losada, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Revista colombiana de educación. Bogotá, N° 40-41, pp. 61-76.

Barbero, Jesús Martín. (2002) *Jóvenes: Comunicación e Identidad*. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 30 de mayo de 2015, de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Filmus, Daniel, Moragues, M., Morduchowicz, A., Tiramonti, G., Poggi, M., Quevedo, L. (2003) *Educación Media para todos: Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación Osde. Unesco IPE. Grupo Editor Altamira. Argentina.

Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo: CINTERFOR.

Burbules, N. y Callister, T. (h) (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

Cullen, Carlos; *Crítica de las razones de Educar*. Temas de filosofía de la educación. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2005

Conde Martín, Cristina. (2013). Blog "*Pedagogía*". Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://www.pedagogia.es/estilos-educativos-democratico-assertivo-indulgente-permisivo-negligente-y-autoritario/>

Pavlak, Neiva María. (2010). "*La enseñanza de la bioética personalista promueve cambios en las actitudes de los alumnos adolescentes de la escuela pública*". Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/ensenanza-bioetica-personalista-promueve-cambios.pdf>

Sánchez, Mirta Lidia (2006). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de: <http://www.rieoei.org/opinion38.htm>

Narowowsky, Mariano (1994): *Infancia y poder*. Buenos Aires, AIQUE.

Duschatzky, Silvia, y Corea, Cristina (2001): *Chicos en banda*. Buenos Aires, Paidós.

Da Silva, Tadeus (1995): "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 1. Diciembre. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Maclaren. Peter. (1990): "*Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*". Buenos Aires, Aique.

Freud. Sigmund. (1930). "*El malestar en la cultura*". Obras completas, Buenos Aires, Amorrortu.

Ulloa, Fernando (1995): "Violencia institucional", en *Revista del Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Buenos Aires*, n° 2, octubre.

Bourdieu, Pierre, y Wacquant, Loic (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F., Grijalbo.

Foucault, Michel (1974): "5ª Conferencia", en *La verdad y sus formas jurídicas*. Barcelona, edición 1995, Gedisa. (1975): *Vigilar y castigar*. Edición 1999, México, D.F., Siglo XXI.

Korinfeld, Daniel. (2005). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación docente. *“Modos del etiquetamiento y estigmatización sobre los niños y adolescentes en las prácticas escolares”*. Buenos Aires.

Leguizamón, Ricardo. (2009). *“Los límites de la escuela a la hora de aplicar sanciones”*. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://www.eldiario.com.ar/diario/interes-general/23749-los-limites-de-la-escuela-a-la-hora-de-aplicar-sanciones.htm>.

Argentina. Gobierno de Entre Ríos. (2009). *Resolución N° 1692, Expte N° 977424*. Entre Ríos. Argentina: Gobierno de Entre Ríos.

Mangeón, Marcela. (2009). *“Los límites de la escuela a la hora de aplicar sanciones”*. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://www.eldiario.com.ar/diario/interes-general/23749-los-limites-de-la-escuela-a-la-hora-de-aplicar-sanciones.htm>.

Horat, Roberto (2011). Instituto San Ambrosio. Profesorado de Psicología Social. Cátedra *“Teoría de la Educación”*. Buenos Aires, 2012.

Fernández L.; Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Ed. Paidós, 1994, pg. 100-105, 105-119 y 152-167.

Robbins, Stephen P. y Decenzo, David A. (2002). *“Fundamentos de Administración”*, 3ª ed. Pearson Educación. México.

Aranda de Nardoni, Ma. Luisa (2015). *“Proyecto Institucional (PEI): un instrumento para alcanzar acuerdos”*. Recuperado el 24 de junio del 2015 de <http://www.todosobremediacion.com.ar/sitio/index.php/articulos/colaboraciones/155-proyecto-institucional>

Horat, Roberto (2012). Instituto San Ambrosio. Profesorado de Psicología Social. Cátedra *“Teoría de la Educación”*. Buenos Aires, 2012.

Bar, Graciela (1999); *I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategia de formación*. Recuperado el 30 de mayo del 2015, de <http://www.oei.es/de/gb.htm>

Preal.; (1998) *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 30 de mayo del 2015, de http://www.oei.es/quipu/Informe_preal1998.pdf

10. Bibliografía consultada

Aranda de Nardoni, Ma. Luisa (2015). *“Proyecto Institucional (PEI): un instrumento para alcanzar acuerdos”*. Recuperado el 24 de junio del 2015 de <http://www.todosobremediacion.com.ar/sitio/index.php/articulos/colaboraciones/155-proyecto-institucional>

Argentina. Gobierno de Entre Ríos. (2009). *Resolución N° 1692, Expte N° 977424*. Entre Ríos. Argentina: Gobierno de Entre Ríos.

Argentina, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas. (2005). *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Infoleg.

Argentina. Ministerio de Educación Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2008). *Decreto reglamentario N° 998/08 de la Ley 223 sobre el Sistema Escolar de Convivencia de las Instituciones Educativas del Nivel Medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Recuperado el 24 de junio de 2015, de www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/.../Decreto998-08.rtf

Argentina, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2008). *Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública*. Buenos Aires, Argentina

Bar, Graciela (1999); *I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategia de formación*. Recuperado el 30 de mayo del 2015, de <http://www.oei.es/de/gb.htm>

Barbero, Jesús Martín. (2002) *Jóvenes: Comunicación e Identidad*. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 30 de mayo de 2015, de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

Bourdieu, Pierre, y Wacquant, Loic (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F., Grijalbo.

Burbules, N. y Callister, T. (h) (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

Conde Martín, Cristina. (2013). Blog "*Pedagogía*". Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://www.pedagogia.es/estilos-educativos-democratico-assertivo-indulgente-permisivo-negligente-y-autoritario/>

Cullen, Carlos; *Crítica de las razones de Educar. Temas de filosofía de la educación*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2005.

Da Silva, Tadeus (1995): "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?", en *Revista Propuesta Educativa*, N° 1. Diciembre. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dubet, F., Martucelli, D, (1998) "*En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*" Ed. Losada, Buenos Aires, 1998.

Duschatzky, Silvia, y Corea, Cristina (2001): *Chicos en banda*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández L.; *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Ed. Paidós, 1994, pg. 100-105, 105-119 y 152-167.

Filmus, Daniel, Moragues, M., Morduchowicz, A., Tiramonti, G., Poggi, M., Quevedo, L. (2003) *Educación Media para todos: Los desafíos de la democratización del acceso*. Fundación Osde. Unesco IPE. Grupo Editor Altamira. Argentina.

Foucault, Michel (1974): "5ª Conferencia", en *La verdad y sus formas jurídicas*. Barcelona, edición 1995, Gedisa.
(1975): *Vigilar y castigar*. Edición 1999, México, D.F., Siglo XXI.

Freud, Sigmund. (1930). *"El malestar en la cultura"*. Obras completas, Buenos Aires, Amorrortu.

Gallart, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo*. Montevideo: CIN-TERFOR.

Gvirtz, S. (2005) *De la tragedia a la esperanza. Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Horat, Roberto (2011). Instituto San Ambrosio. Profesorado de Psicología Social. Cátedra *"Teoría de la Educación"*. Buenos Aires, 2011.

Korinfeld, Daniel. (2005). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación docente. *"Modos del etiquetamiento y estigmatización sobre los niños y adolescentes en las prácticas escolares"*. Buenos Aires.

Lanzavecchia, Gabriel. (2013). *"Trabajo Final de la Carrera de Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior"*. Universidad Abierta Interamericana.

Leguizamón, Ricardo. (2009). *"Los límites de la escuela a la hora de aplicar sanciones"*. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://www.eldiario.com.ar/diario/interes-general/23749-los-limites-de-la-escuela-a-la-hora-de-aplicar-sanciones.htm>.

Maclaren, Peter. (1990); *"Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo"*. Buenos Aires, Aique.

Mangeón, Marcela. (2009). *"Los límites de la escuela a la hora de aplicar sanciones"*. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://www.eldiario.com.ar/diario/interes-general/23749-los-limites-de-la-escuela-a-la-hora-de-aplicar-sanciones.htm>.

Narowowsky, Mariano (1994): *Infancia y poder*. Buenos Aires, AIQUE.

Ortega, Elena Martín y Moreno Hernández, Amparo (2007); *"Competencia para aprender a aprender"*. Alianza Editorial S.A., Madrid.

Pavlak, Neiva María. (2010). *“La enseñanza de la bioética personalista promueve cambios en las actitudes de los alumnos adolescentes de la escuela pública”*. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/ensenanza-bioetica-personalista-promueve-cambios.pdf>

Preal.; (1998) *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 30 de mayo del 2015, de http://www.oei.es/quipu/Informe_preal1998.pdf

Renfrew, John W. (2006). *“Agresión, naturaleza y control”*. Trillas Eduforma. Madrid. España.

Robbins, Stephen P. y Decenzo, David A. (2002). *“Fundamentos de Administración”*, 3ª ed. Pearson Educación. México.

Sánchez, Mirta Lidia (2006). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de: <http://www.rieoei.org/opinion38.htm>

Teixidó, J. (2001). *“Ser profesor de secundaria, hoy”*. Versión digital disponible en: http://www.joanteixido.org/pdf/gestio/profesorsecundaria_hoy.pdf

Tenti Fanfani, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Revista colombiana de educación. Bogotá, N° 40-41, pp. 61-76.

Ulloa, Fernando (1995): "Violencia institucional", en Revista del Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Buenos Aires, n° 2, octubre.

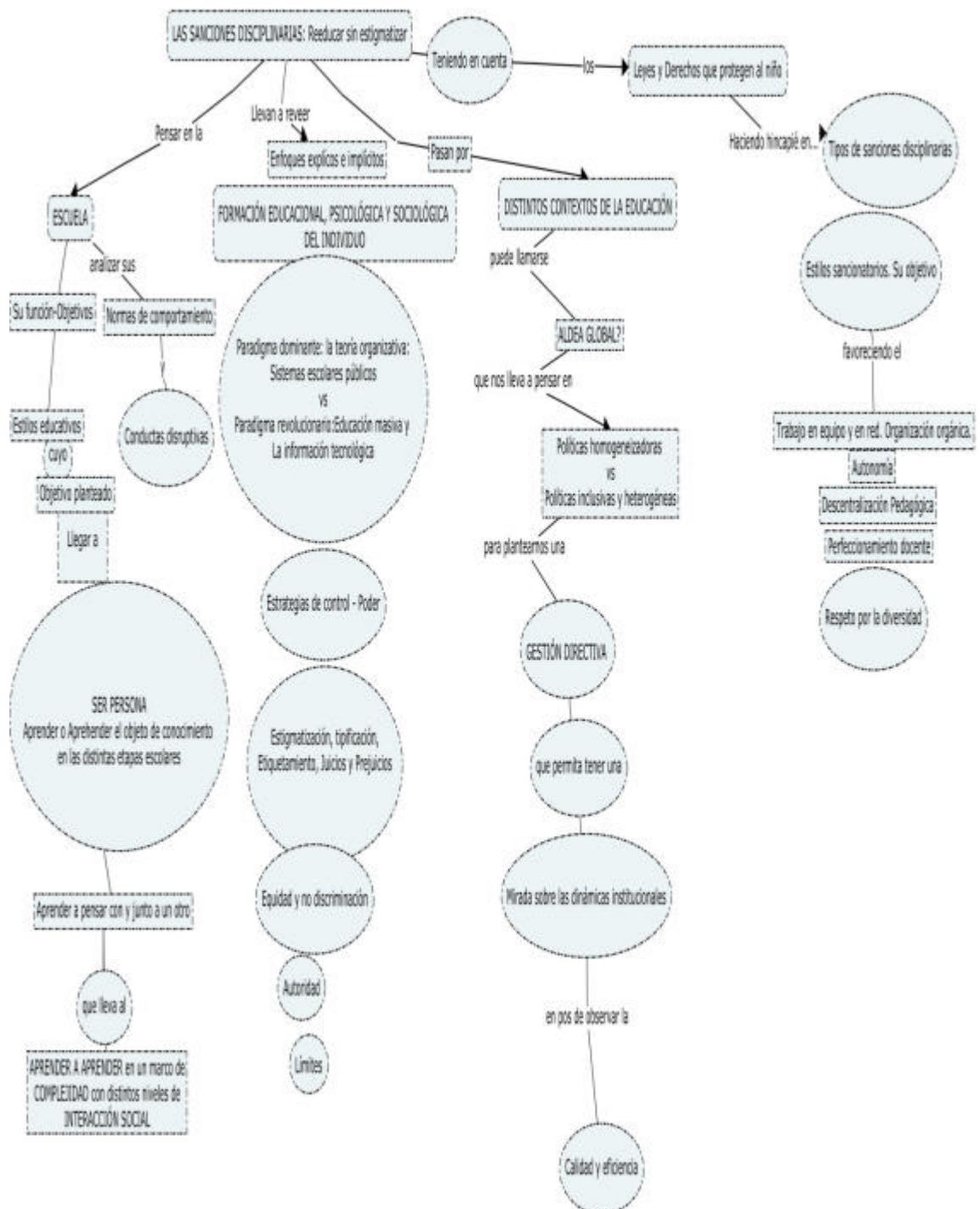
Vidal Lucena, M. de. (2009). *Las sanciones escolares y los derechos del niño*. Recuperado el 30 de mayo del 2015, de <http://reeducacion.com/convivencia-disciplina-escolar-sanciones0.aspx>

11. Anexo

11.1. Guía de pautas de la entrevista semiestructurada realizada a docentes y alumnos

- ✓ ¿Qué significa para usted un educando disciplinado?
- ✓ ¿Cuál es la función de la escuela en referencia a la aplicación de sanciones disciplinarias?
- ✓ ¿Usted considera que la sanción disciplinaria es una oportunidad para el aprendizaje?
- ✓ ¿Cuál es el propósito de las sanciones disciplinarias: reeducar, castigar, disciplinar?
- ✓ La escuela ¿tiene límites a la hora de aplicar las sanciones disciplinarias?
- ✓ ¿Qué conductas observables se pueden identificar como disruptivas en un educando?
- ✓ Como docente ¿qué estrategias utiliza para trabajar con el educando cuando comete una indisciplina?
- ✓ ¿Qué factores usted advierte que son cruciales para que un educando se comporte de manera no convencional al estilo o ideario educativo?
- ✓ ¿Usted realizaría algún cambio en el sistema de sanciones escolares?

11.2. Gráfico N° 4: Las sanciones disciplinarias: Reeducar sin estigmatizar (2015)



Fuente: de elaboración propia.

11.3. Reglamentación de la Ley 223 – Sistema Escolar de Convivencia

Con fecha 8 de agosto de 2008, se aprobó por Decreto No 998, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la nueva Reglamentación de la Ley 223 sobre el Sistema Escolar de Convivencia

Título III De las Normas de la Convivencia Escolar

Capítulo I Criterios de Aplicación

Art. 8°.- El Sistema de Convivencia se rige de acuerdo a los siguientes criterios:

a) - El respeto mutuo es uno de los principios fundamentales del Sistema Escolar de Convivencia que se basa tanto en el respeto al estudiante, como a la autoridad del docente, valorizando su rol y su tarea profesional.

b) Toda sanción tiene finalidad educativa y debe guardar relación con la gravedad de la falta cometida. Cada sanción que se aplica requiere de una instancia de reflexión conjunta sobre los comportamientos inadecuados, buscando la modificación de la conducta a partir de la toma de conciencia respecto a las consecuencias de la transgresión cometida y de la asunción de un compromiso por parte de los sujetos involucrados en la situación. Este principio se aplica tanto para las transgresiones y las sanciones más leves como para las más graves.

El Consejo Escolar de Convivencia, como órgano de recomendación en la aplicación de las sanciones, acompañará en las etapas de cumplimiento de la sanción para evitar no perturbar el proceso de formación del alumno, implementando acciones de contención y disponiendo las medidas necesarias para garantizar la menor interferencia en sus actividades curriculares y extracurriculares. i

c) - En la aplicación de sanciones deben promoverse las condiciones para que estas medidas operen positivamente en la educación de los alumnos y en un posible mejoramiento de su trayectoria escolar.

d) - Las sanciones alcanzan a las conductas o acciones contrarias a los principios y normas del Sistema Escolar de Convivencia, producidas en el establecimiento educativo o fuera de él durante las actividades programadas u organizadas por las autoridades o el cuerpo docente.

e) - Para el caso de acciones o conductas vinculadas con la vida escolar, que se desarrollen fuera del establecimiento y afecten a miembros de la comunidad

educativa, su consideración a efectos de la posible aplicación de sanciones es responsabilidad de las autoridades de la institución.

f) Las sanciones son acumulativas. Sin perjuicio de ello, el Director/ Rector podrá, en forma fundada, prescindir de este principio en aquellos casos en que excepcionales circunstancias así lo aconsejaren.

La reiteración de la falta o la intensificación en gravedad y cantidad, deben ser consideradas por las autoridades del establecimiento, el Consejo Escolar de Convivencia u otros Cuerpos.

g) - La reparación del daño a los bienes del establecimiento escolar o de los integrantes de la comunidad educativa, implica el respeto y el cuidado a la infraestructura, los bienes muebles, los elementos de apoyo didáctico y los de uso personal.

h) - Para superar las situaciones de conflicto se adoptarán líneas de acción que incluyan el compromiso entre las partes involucradas y acciones conjuntas entre la escuela y la familia

Título III De las Normas de la Convivencia Escolar

Capítulo II De las sanciones

Art. 9°; Las sanciones a aplicarse a los alumnos son:

- a) Sin reglamentar. |
- b) Sin reglamentar.
- c) Siempre que el Director/Rector lo estime pertinente, podrá disponerse la sustitución total o parcial de la sanción dispuesta por la realización de acciones reparatorias del daño causado. Las acciones reparatorias deben guardar relación con el daño causado. Debe promoverse la voluntad de reparación por parte del alumno, y aplicarse sólo en los casos en que ésta se manifiesta. Se ejecutan bajo la orientación de un docente responsable, mediando previa conformidad de las partes y fehaciente notificación de los representantes legales del alumno. La ejecución de las acciones reparatorias no debe interferir con el cumplimiento normal de las obligaciones pedagógicas, pudiendo realizarse fuera de los días y horarios de clase.

Al aplicar esta sanción debe cuidarse especialmente de no tergiversar su sentido ético y pedagógico, para posibilitar la concreción de las finalidades del Sistema de

Convivencia que son educar en el desarrollo de la responsabilidad individual, colectiva y solidaria y en la toma de conciencia de los propios actos.

d) se aplican según los distintos (tipos de organización de las instituciones educativas y evaluando las modalidades de los planes de estudio que cursan los alumnos, de acuerdo con las posibilidades de cada institución, i

e) se aplican según los distintos tipos de organización de las instituciones educativas y evaluando las modalidades de los planes de estudio que cursan los alumnos, de acuerdo con las posibilidades de cada institución.

f) Esta sanción puede aplicarse considerando las siguientes posibilidades: i 1. "Separación transitoria o temporal": es un límite contundente para aplicar frente a situaciones de gravedad o ante reiteración de conductas contrarias al Sistema de Convivencia, sin que esto libere de la instancia siempre presente de análisis y reflexión. Puede alcanzar de uno (1) a seis (6) días con cómputo de inasistencia. Esta sanción no deberá ejecutarse sin la notificación fehaciente a los padres o representantes legales del menor. En, todos los casos se citará a los padres o responsables para acordar con los mismos una instancia de diálogo y reflexión que deberá realizar el alumno en el periodo de separación y el cumplimiento de un plan de tareas pedagógicas que los docentes elaborarán en función de los contenidos que se desarrollen en el lapso correspondiente. Notificados fehacientemente los padres o representantes legales del alumno de las condiciones de separación, aquel no podrá reintegrarse hasta tanto se cumpla el plazo de la sanción.

2. "Separación por el resto del año calendario en curso": incluye el período de evaluación correspondiente al mes de diciembre. En años posteriores, el alumno, podrá solicitar su matriculación en el establecimiento de origen al inicio del período lectivo, previa firma de un acta de compromiso por parte del alumno y de sus padres o representantes legales.

3. "Separación por el resto del año escolar": incluye el periodo de evaluación de diciembre/febrero-marzo.

4. "Separación definitiva": se traduce en la imposibilidad para el alumno sancionado, de reinscribirse en ese establecimiento en años posteriores.

Son causales de aplicación de la sanción de «separación permanente o definitiva del establecimiento»: a) existencia cierta o inminente de un daño grave a la integridad física, psíquica o moral de los integrantes de la comunidad educativa, o a la propiedad o bienes de la institución y de sus integrantes; b) conducta grave

o reiterada, fehacientemente registrada, que no puede solucionarse por los mecanismos de contención, reflexión y reparación. La sanción prevista en el inciso f puntos 1, 2 y 3, contempla en todos los casos la reubicación en otros establecimientos, según los mecanismos previstos para la asignación de vacantes señalado en el Artículo 12 del presente Anexo.

Art. 10.- El apercibimiento oral puede ser aplicado en forma directa por el personal docente, con información posterior a la autoridad a cargo del turno, quien llevará el registro de las mismas y notificará al alumno y a sus padres o representantes legales.

Ante una situación conflictiva no resuelta el personal involucrado deberá informar por escrito a la autoridad a cargo del turno, quien evaluará la información recibida y buscará alcanzar una solución en el ámbito donde la situación conflictiva se desarrolló, pudiendo recurrir a los Consejos de curso. Para la solicitud de las sanciones previstas en los incisos b, c, d, e, f del art. 9°, se deberá informar con carácter de urgente y por escrito a la conducción escolar, la que dispondrá de las medidas necesarias para neutralizar los posibles efectos disvaliosos para el alumno y la comunidad educativa. Toda solicitud de sanción deberá ser comunicada al alumno y a sus padres o representantes legales, con la debida información acerca de los antecedentes y elementos que avalan el pedido, para permitirle ejercer el derecho de defensa, en forma escrita, en el plazo que fije el Director/ Rector.

El Consejo, con el voto de la mitad más uno de sus miembros, solicita al Director/Rector una prórroga del plazo para expedirse, exponiendo las causas que justifiquen la solicitud.

El Director/Rector resolverá lo que corresponda en decisión fundada.

Art. 11.- Las sanciones "cambio de división", "cambio de turno", "separación por el resto del año calendario en curso"; "separación por el resto del año escolar" y "separación definitiva", y las "acciones reparatorias" son aplicadas por el Director/Rector, de acuerdo con las normas establecidas en el Sistema Escolar de Convivencia. En el caso de los institutos de gestión privada que no hubieren optado por conformarlos, se consultará al Consejo de profesores del curso, a otros cuerpos o a la autoridad institucional que corresponda, según sus propias normas internas de convivencia.

Art. 12.- En caso de separación de un establecimiento de gestión estatal, el Rector/ Director.de la Institución con intervención de la Supervisión respectiva,

gestionará la asignación de una vacante en otro establecimiento con la conformidad de los señores padres o representantes legales, evaluando las posibilidades de matriculación de los establecimientos educativos. El establecimiento que recibe al alumno, labra un acta de compromiso en función de su propio Código de Convivencia, para conocimiento, aceptación y seguimiento de aquél y de sus padres o representantes legales. En el caso de alumnos de los institutos privados incorporados, es el representante legal del alumno .quien debe: .gestionar la matriculación en otro establecimiento. Si cumplidas 72 horas hábiles de la separación del alumno, no se hubiese gestionado la nueva vacante, la dirección del establecimiento que aplicó la sanción notificará a la Dirección General de Educación de Gestión Privada para que conjuntamente con la Dirección General de Educación de Gestión Estatal y de Gestión Privada o la Dirección de Formación Docente gestionen la consecución de la vacante. Si los padres o representantes legales del alumno optasen por un instituto privado incorporado a la enseñanza oficial, acordarán previamente, con las autoridades de la institución receptora, en caso de que éstos le otorgaren a vacante, las condiciones de su matriculación.

En todos los casos se deberán adoptar las medidas necesarias para resguardar la salud e integridad del alumno involucrado y se le brindará a él, a su familia y al grupo escolar de pertenencia la orientación necesaria respecto de las instituciones u organismos capacitados al efecto.

Art. 13.- Para las .sanciones previstas en los incisos c), d) e) y f) del Artículo 9° de la Ley N° 223, los adultos responsables de los alumnos deben ser citados por las autoridades escolares en un plazo no mayor de 48 hs. para ser notificados de la sanción y elaborar en conjunto con las mismas y el alumno, un Acta de compromiso donde conste el propósito de enmienda, la asunción y la eventual reparación del acto que provocó la sanción. El Acta de Compromiso formará parte del legajo del alumno.