

**Tipo de documento:** Tesis de maestría

*Maestría en Administración de la Educación*

## **La alianza escuela-familia en los reglamentos de convivencia de la escuela secundaria**

Autoría: Anitua, María Mercedes

Año de defensa de la tesis: 2023

¿Cómo citar este trabajo?

Anitua, M. (2023) "*La alianza escuela-familia en los reglamentos de convivencia de la escuela secundaria*" [Tesis de maestría. Universidad Torcuato Di Tella]. Repositorio Digital Universidad Torcuato Di Tella  
<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/12162>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la Universidad Torcuato Di Tella bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Argentina (CC BY-NC-SA 4.0 AR)  
Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>



MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DE MAESTRÍA**

**La alianza escuela-familia en los reglamentos  
de convivencia de la escuela secundaria**

**María Mercedes Anitua**

**Directora de tesis**

**Dra. Cristina Beatriz Carriego**

**Abril 2022**

### **Mis agradecimientos:**

*A mi familia, que me apoyó y contuvo durante el largo recorrido de esta maestría: a mi amor, Bernardo, por su paciencia en las repetidas ausencias; a mis hijos Bebe, Agus y Delfi, por contenerme e instarme incesantemente a completar la tarea; a mi madre por trasladarme su amor por la educación; a mi padre por contagiarme su pasión por la lectura.*

*A la Dra. Cristina Beatriz Carriego, mi directora de tesis, cuya paciencia, generosidad y sabiduría hicieron posible que aquello que parecía inalcanzable sea hoy un logro. A su incondicional apoyo, sus inspiradores consejos y su cálida exigencia: ¡muchas gracias!*

*A Peggy Ortiz, quien con su ejemplo y cariñosa exigencia me impulsó a superarme y perfeccionarme en este arte de enseñar. A las autoridades del Colegio St. John´s, que me apoyaron desde un comienzo y me permitieron crecer profesionalmente.*

*A todos ellos, muchas gracias.*

## **Resumen**

El presente trabajo se propuso como objetivo general explorar y caracterizar las diferentes manifestaciones de la alianza escuela-familia en reglamentos y acuerdos de convivencia de escuelas secundarias, con el afán de identificar la existencia de regulaciones que dan cuenta de las tensiones y/ o de las expectativas que se manifiestan desde la escuela acerca de la alianza educadora familia-escuela. Para ello se desarrolló una investigación de índole cualitativa con un diseño basado en la descripción, análisis y comparación de documentos. Se utilizó un muestreo intencional de 33 reglamentos de convivencia de escuelas secundarias de gestión pública y privada de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires que atienden poblaciones de distintos sectores sociales y /o ofrecen proyectos educativos especiales. Con el fin de estructurar la investigación se identificaron como nodos de análisis aquellos aspectos de su relación con las familias que la escuela intenta regular. Los resultados de la investigación evidencian que existe una marcada preferencia de las escuelas por sostener la asimetría y resguardar su autonomía en una clara adhesión a los aspectos que caracterizaban la alianza escuela-familia original, y que, si bien se han podido identificar diferencias en los documentos analizados según la tipología de entrada de este estudio, las mismas no son significativas respecto de la postura de las escuelas en su relación con las familias. Por lo tanto, se concluye que, a pesar de la presencia de un discurso más democrático y participativo, se evidencia en los documentos la postura fuertemente reguladora de una escuela que se aferra a sus reglamentos en un intento por conservar la autonomía y poder que supo tener en los comienzos de la alianza.

**Palabras clave:** alianza escuela-familia, reglamento de convivencia, asimetría, comunicación, conflicto.

## ÍNDICE

### PARTE I. ESTADO DEL ARTE Y MARCO CONCEPTUAL

#### Capítulo 1: *Estado del Arte y Marco Metodológico*

1.1 Relevancia del tema en el contexto actual .....	7
1.2. Estado del Arte .....	8
1.2.1 Estudios centrados en la Alianza Escuela- Familia.....	8
1.2.2 Estudios centrados en los reglamentos de convivencia .....	9
1.3. Objetivos generales y específicos de la investigación .....	17
1.4. Marco metodológico .....	18
1.4.1 Tipología de entrada de la investigación.....	22

#### Capítulo 2: *Marco Conceptual y Normativo*

2.1. Marco conceptual .....	24
2.1.1 La Escuela Moderna: orígenes y desarrollo .....	24
2.1.2 La Escuela Moderna en la actualidad .....	26
2.1.3 La Familia en la actualidad y la transformación de la Alianza .....	27
2.1.4 Asimetría, autoridad y respeto .....	30
2.1.5 Participación de la familia en la escuela. Aprendizaje dialógico.....	33
2.2. Marco normativo que rige los Acuerdos Institucionales de Convivencia ...	36
2.3 Ejes de análisis .....	38

## **PARTE II. RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN.**

### **Capítulo 3: *De la Alianza a la construcción de la Comunidad Educativa.***

3.1 Comunidad Educativa. Derechos y obligaciones de sus miembros.....	39
A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general	
B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas	
3.2 Conclusiones .....	50

### **Capítulo 4: *De la Asimetría a la construcción de acuerdos entre adultos.***

4.1 Asimetría, autoridad y respeto en los acuerdos de convivencia.....	53
A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general	
B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas	
4.2 Comunicación escuela-familia .....	59
A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general	
B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas	
4.3 Participación y cooperación de la familia en la tarea educadora de la escuela.....	67
A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general	
B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas	
4.3.1 Participación de la familia a través de cuerpos que la representen.....	75
4.3.1.2 Consejo Escolar/Institucional de Convivencia .....	75
4.3.1.3 Otros cuerpos que representan a la familia en su relación con la escuela.....	78
4.4 Conclusiones.....	80

### **Capítulo 5: *De la Sanción al Diálogo Reflexivo***

5.1 La escuela y la familia frente al conflicto.....	82
5.1.1 Identificación y resolución del conflicto .....	83
A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general	
B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas	

5.1.2 Acción disciplinante de la escuela. Sistema de sancione.....	91
5.2 Aspectos no académicos que la escuela intenta regular y regulaciones por fuera de ámbito escolar.....	94
5.3 Conclusiones .....	101

**Capítulo 6: *De la Alianza tradicional a acuerdos particulares entre la escuela y la familia según el proyecto educativo***

6.1 Proyectos educativos especiales.....	103
6.1.2 Proyecto castrense.....	103
6.1.3 Proyecto confesional del culto católico.....	105
6.1.4 Proyecto deportivo.....	107
6.2 Conclusiones.....	108

**7. Capítulo 7: *Conclusiones finales***

7.1 Consideraciones generales .....	110
7.2 Las familias como miembros de la comunidad educativa.....	110
7.3 Asimetría en la comunicación y participación de las familia.....	111
7.4 La escuela frente al conflicto con las familias.....	113
7.5 Elección de escuela: proyectos educativos especiales.....	114
7.6 A modo de cierre.....	115

**8. Referencias bibliográficas .....**

**9. Anexos: Anexo I .....**

## **PARTE I. ESTADO DEL ARTE Y MARCO CONCEPTUAL**

### **Capítulo 1: *Estado del Arte y Marco Metodológico***

#### **1.1 Relevancia del tema en el contexto actual**

En el surgimiento de la institución escolar moderna, la alianza escuela-familia funcionó como uno de sus dispositivos fundantes. En forma de contrato, las familias se comprometían a entregar a sus hijos a la escuela, en tanto esta última ofrecía como contrapartida un programa de educación sistemática (Narodowski, 2001; Giovine & Martignone, 2008).

Dicha alianza escuela-familia es uno de los dispositivos de la escuela moderna que ha sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, acompañando seguramente, a los cambios culturales que atraviesan en mayor o menor medida a todas las sociedades, y que modifican tanto las relaciones entre adultos como entre adultos, niños y adolescentes. El concepto y la función del adulto se han ido desdibujando, y con ello se ha alterado de forma irreversible el concepto de autoridad adulta en todas sus dimensiones (Narodowski, 2016).

En un contexto de profundas transformaciones sociales, diversos procesos externos e internos tornaron opaco un contrato que, aunque tácito, supo funcionar taxativamente. Consecuentemente, la alianza misma ha debido adecuarse a los nuevos paradigmas que rigen el funcionamiento tanto de la escuela como de la familia individualmente (Giovine & Martignone, 2008).

Frente a este escenario, los reglamentos de convivencia escolar, cuyo propósito es el de regular las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, pueden ser entendidos como un conjunto de reglas que la escuela establece con la intención que sean aceptados por las familias como punto de partida de futuros acuerdos elaborados en forma conjunta, y pueden constituirse en buenos analizadores con el objetivo de develar el estado de la alianza hoy y explorar posibles reestructuraciones.

Sin embargo, las reglamentaciones oficiales que ordenan los acuerdos de convivencia escolar y sus modificaciones datan de fines de los noventa y principios de los dos mil (ley 223, 1999; Resolución 1592/02). Al mismo tiempo, las vertiginosas transformaciones que ha sufrido y sigue manifestando la alianza escuela familia, en



particular en la última década, torna dichas reglamentaciones en sino obsoletas, al menos inadecuadas e insuficientes para guiar la constitución de acuerdos escolares de convivencia que reflejen la realidad de la alianza y respondan en alguna medida a sus cambiantes necesidades.

En este contexto, se torna relevante analizar hasta qué punto los actuales reglamentos internos de convivencia de las escuelas responden a las nuevas manifestaciones de esta alianza, así como también hasta qué punto dichos reglamentos dan cuenta en su cuerpo normativo de los problemas que enfrentan las escuelas, los cuales las llevan a intentar regular el accionar de alumnos y familias con el fin de reducir los conflictos o asegurar los acuerdos.

Es por ello, que el estudio de documentos internos de convivencia actuales aspira a determinar **de qué forma se constituyen en herramientas de actualización y contextualización de la normativa vigente, y de qué manera aquello que se regula arroja alguna luz sobre los problemas que se presentan y sobre cuán efectivos son a la hora resolver conflictos y de mediar entre la escuela y la familia en la actualidad.**

## **1.2 Estado del Arte**

### **1.2.1 Estudios centrados en la Alianza Escuela-Familia**

En su obra *“Infancia y Poder”* (1994), Mariano Narodowski delinea el proceso que dio origen al dispositivo alianza Escuela- Familia. Los orígenes de la escuela moderna, tal como hoy la conocemos, se generan cuando la educación de los niños es transferida de la esfera privada a la pública: ya no es suficiente la acción del padre para asegurar una adecuada educación de sus hijos; ahora son los especialistas quienes actuarán sobre una infancia ya bien diferenciada del mundo adulto. Este traspaso de la educación a la esfera pública requirió de un dispositivo de alianza: un tácito contrato entre la escuela y la familia mediante el cual la escuela se hace cargo de las tareas que antiguamente desempeñaba la familia (Narodowski, 1994). De esta forma, el poder de decisión de los padres sobre los hijos pasa a ser regulado por el Estado, siendo éste quien promueve y facilita lo que considere más beneficioso para los niños (Narodowski, 2016).

Sin embargo, durante las últimas décadas del siglo XX, y como consecuencia de la aparición de otras formas de transmitir saberes, la escuela pierde parte de esa

legitimidad y compite con otros medios e instituciones por el predominio cultural. En este escenario, “escuelas y familias deben restablecer los vínculos de su alianza, pero no delegando en la otra parte sino basándose en la responsabilidad mutua sobre la educación de la infancia y la juventud.” (Narodowski, 2001). Educadores y familias deben, entonces, tomar parte activa en la educación de los niños, y el Estado debe otorgar más autonomía a las escuelas y familias para avanzar en la construcción de una nueva alianza en conjunto, generando una comunidad educativa real y funcional.

Asimismo, los cambios que han afectado a la familia en las últimas décadas modifican la relación entre familia y escuela dado que la primera presenta profundas transformaciones en sus pautas históricas que alteran la composición de la familia nuclear intacta, legitimadora de la cultura escolar y acompañante de una lógica disciplinaria que intentaba ser garante de la protección y el cuidado de los hijos/alumnos (Giovine & Martignone, 2008). La familia tipo ya no pareciera ser la que prevalece, y en este contexto, la escuela no siempre puede adaptarse o vincularse adecuadamente con los nuevos tipos de configuración familiar.

En la actualidad, se cuestiona la relación asimétrica entre la escuela y la familia y se redefinen derechos y obligaciones que supieron formar parte del contrato original de la alianza. Tal vez, la refundación de las alianzas deba ser el resultado de una construcción colectiva, donde participen no sólo familias y escuela, sino también otros actores e instituciones de la sociedad y el Estado (Giovine & Martinione, 2008).

Concomitantemente, la preeminencia del mercado y la caída del Estado-nación alteran la forma en que se constituyen los roles que hicieron posible la alianza en su contrato inicial: las familias toman el rol de usuarios/clientes en posición de evaluar la oferta del servicio escolar (Carriego, 2010). En este escenario, la familia puede convertirse en aliado para incidir en el mejoramiento de la escuela, o bien puede posicionarse como un actor que desde su rol de cliente debilite la autoridad escolar (Carriego & Narodowski, 2006).

### **1.2.2 Estudios centrados en los reglamentos de convivencia**

Como consecuencia de la nueva normativa, los reglamentos internos de convivencia de la escuela han sido objeto de estudio de varios autores en las últimas dos décadas. En su trabajo acerca de la cultura política en la escuela media Litichever y Nuñez

(2005) exploran las consecuencias de la puesta en marcha de los Consejos de Convivencia Escolar y creación de Acuerdos Institucionales de Convivencia en Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 1999 y Provincia de Buenos Aires en 2003. Según la nueva reglamentación cada escuela debe decidir sus propias Normas de Convivencia a través de un Consejo de Convivencia que opera como un espacio de participación y discusión en el que participan alumnos, docentes, autoridades, preceptores, padres y representantes de asociaciones estudiantiles. Estos se proponen generar normas que rijan la convivencia institucional con el fin de lograr un clima propicio para el desarrollo de la tarea pedagógica (Litichever y Nuñez, 2005). En el artículo “*De la Disciplina a la Convivencia*” Litichever (2005) sostiene que en el nuevo sistema cobran relevancia el concepto de prevención, entendida como posibilidad de lectura y diagnóstico de las situaciones que permita anticipar conflictos y operar sobre ellos en forma anticipada, así como también el concepto de reparación, que permita mediante a la sanción reparadora, brindar una solución al conflicto (Litichever, 2005).

El estudio de Litichever & Nuñez concluye que la nueva normativa es innovadora respecto del antiguo régimen de disciplina escolar ya que incorpora a toda la comunidad a la consulta y elaboración del proyecto y al diseño de los Acuerdos de Convivencia. Consecuentemente, se generan vínculos que se construyen promoviendo relaciones más democráticas y formas de resolver conflictos que se basan en la reflexión y el diálogo. Dada la gran autonomía que confiere la normativa a las instituciones educativas, cada cultura escolar particular tiende a dialogar de forma diferente generando sus propias apropiaciones de la normativa. Sin embargo, se observa que se mantienen algunas prácticas del pasado, dado que en los hechos la mayoría de las normas tienden a controlar la conducta de los estudiantes solamente. Los autores sostienen que, si bien la cultura política promovida en la escuela media incorpora un lenguaje democrático, “en muchos casos consolida la desigualdad desde una forma de pensar las relaciones sociales, la jerarquía, la distribución de espacios y de derechos y responsabilidades de la institución escolar basada en la palabra adulta” (Litichever & Nuñez, 2005, p. 126).

Las nuevas reglamentaciones parecen combinar nuevos y viejos temas y estrategias. En su artículo *Convivencia o Disciplina*, María Claudia Sús (2005) analiza la implementación del nuevo sistema de convivencia en el ámbito educativo centrándose en el aula, donde pone de manifiesto que co-existen prácticas tradicionales centradas en el

docente conjuntamente con prácticas participativas y consustanciadas con las nuevas políticas de convivencia, aunque ésta últimas aparecen con menor frecuencia. La autora concluye que la dificultad de consensuar estrategias de aprendizaje y convivencia comunes conllevan la frustración y el desgaste de lo no resuelto, generando que el docente o bien retome prácticas autoritarias o renuncie a constituirse en la autoridad en el aula. Consecuentemente, la realidad cuenta con experiencias parciales del funcionamiento de los Consejos de Convivencia, dificultando la posibilidad de resignificar la disciplina como construcción colectiva que reemplace el viejo sistema disciplinario. Es por ello que, pese a los esfuerzos, el viejo modelo no ha sido superado totalmente: el abordaje del conflicto y la construcción del consenso que propone el nuevo sistema genera un equilibrio inestable que impide que el mismo sea adoptado unánimemente. En este nuevo escenario se contraponen la obediencia ciega de antaño con la práctica del dejar hacer, generando que las viejas estructuras autoritarias resurjan con más fuerza y adhesiones (Sús, 2005).

En un estudio que involucró el análisis de veinte reglamentos de convivencia de escuela media en Ciudad de Buenos Aires, Inés Dussel (2005) presenta ciertas particularidades presentes en los documentos analizados. En primer lugar, la mayoría de los reglamentos hablan de las responsabilidades de los estudiantes en un enfoque más relacionado con discursos psicológicos y sólo dos contemplan obligaciones y derechos de los mismos relacionándolo más con discursos de ciudadanía. Asimismo, algunas escuelas optan por una ética de grupo basada en el peso colectivo de la comunidad escolar, donde la trasgresión se percibe como una traición a la comunidad. En todos los documentos analizados se da particular importancia a la presentación y conductas adecuadas en la escuela, según las cuales la vestimenta y comportamiento revisten singular importancia, pero se aplican sólo a los alumnos. Si bien están formulados en términos de responsabilidades y consensos y promueven el diálogo y la reflexión, gran parte de los reglamentos consideran a los adolescentes como incapaces de autogobierno, dado que las sanciones deben en cualquier caso ser comunicadas a los padres. Así, los reglamentos posicionan a los adolescentes como individuos incapaces de monitorearse responsablemente en la escuela, mientras que sí lo deben ser en otros aspectos de la vida. Asimismo, la autoridad se refiere a la autoridad adulta de la institución, pero casi no se explicitan directivas de cómo proceder en caso de disenso. El estudio concluye que los

reglamentos promueven escasamente la participación activa y reducen la responsabilidad a cuestiones más relacionadas con la obediencia tradicional. En resumen, las contradicciones que prevalecen en el nuevo orden de convivencia remiten a la dificultad de generar “formas de organización más democráticas que contengan el conflicto, el disenso y la discusión como elementos centrales” (Dussel, 2005, p. 105).

Continuando con la misma línea argumental, Denise Fridman (2013) realiza un análisis documental del sistema que rige actualmente la convivencia de escuelas secundarias de gestión pública y privada de Ciudad de Buenos Aires, con el fin de explorar el modo en que los cambios normativos toman cuerpo en las escuelas a través de los discursos y prácticas de estudiantes y docentes. Fridman sostiene que si bien la masificación de la escuela secundaria producto de la obligatoriedad y de políticas inclusivas posibilitó la inserción a la misma de sectores que históricamente no habían accedido a ella, el concepto de meritocracia y la función selectiva siguen vigentes entre varios de sus actores (Fridman, 2013). Consecuentemente, la representación de un alumno que ellos consideran normal está presente en el imaginario de algunos docentes: un alumno que viene con normas internalizadas, que está motivado por acceder a una instancia de estudios superior, que tiene una familia que lo contiene. Esta imagen del alumno del pasado se contrapone a los jóvenes que actualmente intentan transitar la escolaridad secundaria, y es en este contexto que los docentes sienten que han perdido autoridad. A esto se suma que la tarea de construir fronteras entre lo permitido y lo prohibido en la escuela se torna complejo cuando tan desdibujadas están en el resto de la sociedad. Fridman caracteriza a la escuela secundaria como “esquizofrénica: incluye a partir de su obligatoriedad, pero marca diferencias en los circuitos educativos, perpetuando las desigualdades sociales y culturales.” (Fridman, 2013, p. 10). En este contexto, la ley 223 viene a romper con la tradición disciplinaria normalizadora creando cuerpos colegiados que se constituyen en otros espacios donde circula el poder, lo cual es percibido por muchos docentes como instrumentos que cuestionan su autoridad y los dejan sin herramientas para imponerse en el aula. El decreto 1400 que reglamenta a la ley 223 establece como eje fundamental la resolución alternativa de conflictos sin necesidad de expulsión del alumno en falta, imponiendo sanciones de carácter educativo y pedagógico como el apercibimiento escrito u oral, reparación de daño, reunión con la familia, etc., instancias en las que el alumno puede expresarse y ser escuchado, apuntando

a que los conflictos que involucren a un alumno dejen de ser concebidos como privativos del mismo y comiencen a ser un asunto que involucra a toda la comunidad educativa. Sin embargo, dado que la ley establece que el sistema de convivencia debe ser organizado por cada escuela con participación de toda la comunidad y de acuerdo a sus características particulares, en la práctica, hay escuelas que se han mantenido fieles al espíritu de la ley y hay otras de naturaleza más expulsiva que interpretan la ley de modo de poder separar al alumno problemático del establecimiento con prontitud o de negociar con los padres el pase a otra institución educativa. En 2008 se sanciona un nuevo decreto reglamentario, el 998, el cual restablece algunos aspectos de la convivencia que habían sido eliminados con la ley 223 y su primer decreto reglamentario. Tal es el caso de la reglamentación de algunas conductas en forma negativa, la vuelta a la acumulación de sanciones, la facultad del director de sancionar sin convocar al Consejo de Convivencia o la posibilidad de suspender al alumno reiteradas veces en el año, lo cual puede generar que los alumnos queden libres por inasistencias. Además, el decreto N° 998 establece condiciones para ser miembro del Consejo de Convivencia: los docentes deben tener un año de antigüedad, los alumnos deben carecer de antecedentes disciplinarios desfavorables y acreditar un buen rendimiento académico, y los padres deben haber pertenecido a la comunidad educativa por al menos dos años y cumplir sus hijos con las condiciones de alumno elegible al Consejo de Convivencia. El decreto habilita además, a la inclusión de un Consejo de Emergencia compuesto por el director, un profesor, un padre y un alumno que no requieren pertenecer al Consejo de Convivencia. Todo esto retrotrae en alguna medida al espíritu disciplinario anterior a la sanción de la ley N° 223 (Fridman, 2013).

Dado que cada institución establece su propio sistema de convivencia dentro del marco general de la ley que lo reglamenta y con el objeto de analizar los conflictos en el sistema de convivencia escolar, Paulín et al. (2012) exploran qué características asumen las actuaciones docentes en dos escuelas donde se ha empezado a implementar un proyecto de convivencia. En una escuela donde se viene trabajando en la re-elaboración del reglamento y en la implementación del sistema de Consejos de Aula y Consejo de Convivencia, se observa un sistema democratizador, promotor de la convivencia, coexistiendo con rasgos de la cultura escolar más tradicional. En el mismo se apunta a construir un espacio más participativo en el cual los alumnos expresen lo que les preocupa e interesa, pero también se observa que algunos directivos tienen ideas a priori de los

temas que son relevantes y los que no lo son y que de alguna manera dificultan que los temas propuestos por los alumnos se discutan. Se observa que los docentes esperan que los temas tratados en los consejos sean más profundos. También se observan dificultades cuando los temas a discutir involucran prácticas docentes que los alumnos consideran injustas (Paulín et al., 2012).

Estudios recientes se centran en características particulares de la confección e implementación de los reglamentos de convivencia. Tal es el caso del trabajo realizado por Pedro Núñez y Jéssica Báez (2013), el cual se focaliza en las tensiones existentes entre adultos y jóvenes respecto de las reglamentaciones escolares, aspectos comunes en la redacción de varios reglamentos de convivencia y las modificaciones respecto de la vestimenta que se logran incluir en un Acuerdo Interno de Convivencia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El objetivo del estudio es analizar de qué forma la escuela regula las sexualidades y cuáles son las demandas juveniles que la cuestionan. Los autores analizan lo que denominan un proceso de dislocación entre la propuesta de la escuela secundaria y las nuevas formas que adoptan los adolescentes, dado que jóvenes y adultos cuentan con percepciones discordantes entre sí respecto de aspectos tales como los saberes que deben ser transmitidos, los usos y valoraciones de la tecnología en el aula, la justicia de las reglas escolares o las formas de entender el respeto. Todas estas cuestiones “profundizan la distancia entre cuerpo docente/directivos y estudiantes y redundan en tensiones inter e intra generacionales” (Núñez & Báez, 2013, p. 82).

Uno de los aspectos más notorios de esta dislocación es la forma en que los jóvenes hacen visibles las nuevas estéticas juveniles en el espacio escolar. En el trabajo de campo de este estudio se constata que se ha incorporado un clima más democrático, dado que los estudiantes reclaman cambios en la vestimenta que son escuchados e incluidos en el AIC. Sin embargo, se observa que las nuevas regulaciones aparecen en torno a las nuevas formas de vestir adecuadas donde la mirada sobre el cuerpo se fija especialmente sobre las mujeres que aparecen como expuestas a no llevar el guardapolvo blanco. En el caso de los varones, se incluye la gorrita entre los artículos permitidos, elemento emblemático en la construcción de la masculinidad de sectores pobres. Además, cabe notar que las reglamentaciones son específicas respecto de la forma de vestir de los estudiantes, sin considerar la de los docentes, preceptores y adultos de la comunidad escolar, cuya sexualidad aparece invisibilizada.

La incorporación de los reglamentos de convivencia como instrumento legítimo para regular la convivencia escolar parece haberse instalado en forma definitiva, aunque los Consejos de Convivencia funcionen en forma mucho menos regular. Sin embargo, el hecho de que exista un marco común para la confección de los AIC no implica que sean todos iguales: en la práctica varios contenidos se replican en un buen número de reglamentos y son pocos los casos en los que se evidencia un trabajo de reflexión y construcción de normas a partir de contextos específicos (Núñez & Báez, 2013).

En el mismo sentido, el estudio cuali-cuantitativo de D'Angelo & Fernández (2011), revela que en las entrevistas a docentes y directivos se pone de manifiesto que en buena medida las normas son elaboradas con escasa o nula participación de los alumnos, o directamente sin ella como en el caso de las escuelas de gestión privada. Si bien en las escuelas de gestión estatal existe una adhesión más generalizada a la necesidad de un proceso participativo en la elaboración de las normas, la revisión periódica de las mismas, prescripta en la normativa vigente, es inexistente. Asimismo, los docentes se quejan que las normas que debieran ser consensuadas en su origen y en su aplicación, se aplican mecánicamente como si fuera un reglamento (D'Angelo & Fernández, 2011).

Otro aspecto particular analizado en los reglamentos de convivencia es la construcción de la noción de respeto y cómo la misma es prescripta en los Acuerdos de Convivencia Escolar. Pedro Núñez refiere que “los intentos por promover una buena convivencia no lograron aún superar la ambigüedad: por un lado, se busca promover formas de regulación más democráticas sobre los jóvenes, por otro implica la pretensión de impulsar un conjunto de valores que conforman el “carácter” de las personas.” (Núñez, 2011). Es por ello que el estudio del respeto constituye una interesante forma de encarar un análisis de las jerarquías sociales que la escuela mantiene a pesar de su discurso participativo.

Núñez explica que, en la escuela, el concepto de respeto parece ser utilizado tanto para denunciar la irrespetuosidad de los jóvenes como para legitimar sus exigencias. Es por lo tanto una demanda de los adultos incorporada en la letra de los reglamentos de convivencia, así como también un reclamo de los jóvenes que cuestionan la relación asimétrica entre docentes y alumnos e intentan regular las relaciones con sus pares en un plano de mayor igualdad (Núñez, 2011). A partir del análisis de seis Acuerdos de Convivencia de escuelas secundarias de Provincia de Buenos Aires, Núñez analiza la



forma en que los reglamentos prescriben el respeto incorporándolo como un valor de los alumnos que se define como la cualidad del alumno para evitar la violencia hacia otros alumnos y docentes, como la cualidad del alumno hacia la autoridad escolar, incluyendo aquí la idea de institución, y como el respeto entre jóvenes y adultos en tanto atributo esencial para la actividad educativa, asegurando de este modo el trabajo pedagógico. El autor concluye que existe una disputa encubierta entre adultos y jóvenes en cuanto al significado del respeto en tanto los actores habitan universos morales distantes. Por un lado, la noción de respeto plasmada en la mayoría de los Reglamentos de Convivencia procura producir una transformación en la moral de los jóvenes e intenta definir si respetan o no a los adultos mediante una lista de acciones y hechos violentos que constituyen una falta de respeto a la autoridad. Por otro lado, el ingreso masivo de jóvenes a la escuela media a partir de su obligatoriedad, trae consigo un conjunto de transformaciones culturales protagonizadas por ellos que confrontan de alguna manera con los intentos de regulación de la conducta por parte de las autoridades escolares.

En sus estudios, Sús, Dussel y Litichever & Nuñez exponen las debilidades del sistema escolar de convivencia materializado en los reglamentos de convivencia generados por cada escuela en forma autónoma. Se observa que si bien en dichos documentos se fomenta el diálogo, la reflexión, la creación de consenso, la prevención de conflictos y la reparación sanadora de las faltas, se verifica una tendencia a volver a formas autoritarias del pasado, en tanto y en cuanto no se considera al estudiante como capaz de autogestionarse, y basa la convivencia en reglas que recaen sobre las responsabilidades del alumno ignorando sus derechos o las responsabilidades de los demás miembros de la comunidad educativa. Según los autores, el sistema escolar de convivencia efectivamente abre espacios de diálogo y genera una política escolar más democrática, pero es insuficiente en su capacidad de generar espacios que contengan el conflicto y el disenso como elementos centrales, derivando frecuentemente en prácticas autoritarias del pasado o en la renuncia del docente a la autoridad áulica (Sús, 2005; Dussel, 2005; Litichever & Nuñez, 2005).

Resulta de particular interés para este estudio, la investigación plasmada en el artículo de Litichever (2014) en el que se explora el estilo discursivo de los documentos de escuelas secundarias de variadas características, y que analiza su autoría y a quién van dirigidos. La autora sostiene que el tipo de texto *reglamento* posiblemente condicione lo

que allí se dice y como se plasma. En su estudio, en la mayoría de las escuelas las normas se plasman a través de la prohibición, enunciando lo que no se debe hacer. Además, si bien la mayoría de las escuelas exhiben un discurso basado en los derechos, se focalizan más en los deberes y las obligaciones y en cuestiones concretas de presentación y conducta. En cuanto a la autoría de los reglamentos, si bien la normativa vigente es clara respecto a la inclusión de los distintos miembros de la comunidad educativa en la elaboración de los documentos, en la mayoría de los casos, los mismos son confeccionados por las autoridades, lo cual evidencia el “reforzamiento de las jerarquías y el establecimiento de una cierta verticalidad” (Litichever, 2014).

Como se puede apreciar a lo largo de la presente sección, existe abundante investigación respecto de diversos aspectos relacionados con los objetivos, la reglamentación y el funcionamiento de los Acuerdos Institucionales de Convivencia. Sin embargo, no se han desarrollado aún estudios focalizados en las distintas manifestaciones que presenta la alianza escuela-familia en estos documentos institucionales, así como tampoco se ha explorado de qué manera los reglamentos dan cuenta de los problemas que enfrentan las escuelas respecto de los conflictos ente ambas instituciones: la familia y la escuela. Es aquí donde el presente trabajo aspira a realizar un modesto aporte al corpus existente, centrándose fundamentalmente en el estudio de las formas en las que se plasma la Alianza Escuela-Familia en los actuales Acuerdos Institucionales de Convivencia, como también en la manera en que se intentan regular los conflictos que surgen de la interacción entre la escuela y la familia.

### **1.3 Objetivos Generales y Específicos de la Investigación**

**El objetivo general del presente estudio es explorar y caracterizar las diferentes manifestaciones de la alianza escuela-familia en reglamentos y acuerdos de convivencia de escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires que atienden poblaciones de distintos sectores sociales.** Se pretende analizar la existencia de regulaciones que dan cuenta de las tensiones y/ o de las expectativas que se manifiestan desde la escuela acerca de la alianza educadora familia-escuela, tal como aparecen reflejadas en los acuerdos de convivencia estudiados.

Los objetivos específicos son:

- Indagar qué **indicios ofrecen los reglamentos de convivencia respecto de la crisis en la relación escuela-familia tal como fuera definida en la alianza original.**
- Identificar cuáles son los **aspectos que la escuela intenta regular respecto del comportamiento de la familia y su función educadora en su vinculación con la escuela.**
- Indagar si existen **diferencias respecto de la alianza escuela-familia entre los reglamentos de convivencia de las escuelas según el nivel socio-económico/socio-cultural de la población que atienden, según la gestión estatal o privada y según su ubicación en CABA o en Provincia de Buenos Aires.**
- Indagar si existen **diferencias entre los reglamentos de convivencia de las escuelas según su ideario y/o plan de estudios, como es el caso de las escuelas confesionales, castrenses o deportivas.**

#### **1.4 Marco Metodológico**

El presente trabajo aspira a realizar un análisis de las diferentes manifestaciones que presenta la alianza escuela-familia en reglamentos de convivencia de escuelas secundarias de gestión estatal y privada que atienden a diversos sectores sociales.

La investigación tiene un carácter cualitativo y utiliza un diseño basado en la descripción, análisis y comparación de documentos que permite la recolección de datos y su posterior análisis para alcanzar los objetivos fijados y responder a los interrogantes planteados. Se trata, por lo tanto, de una investigación de tipo documental que intenta interpretar la realidad a través del análisis y comparación de los reglamentos de convivencia confeccionados por los miembros de diferentes comunidades educativas, incorporando el análisis de las leyes que regulan el sistema de acuerdos de convivencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en Provincia de Buenos Aires.

El trabajo recorre el camino que va del campo al texto y de éste al lector, incluyendo las cinco fases de la investigación cualitativa (Ruiz Olabuénaga, 2012):

- **El Campo: 1- Definición del Problema:** la definición del problema se orientó a encontrar el foco central del análisis cualitativo, identificando en primer lugar el

*saber vertical*, compuesto por los motivos y razones que llevaron a elegir como punto de arranque el análisis y comparación de Acuerdos Internos de Convivencia, con el fin de determinar el estado de la alianza escuela-familia y el rol de estos documentos como manifestación fehaciente de la misma con capacidad de resolución de conflictos

**2- Diseño del Trabajo:** se elaboró un proyecto de trabajo provisional cuya característica fundamental fue la flexibilidad, la cual permitió someter al diseño a constantes cambios a medida que avanzaba la investigación. El diseño incluyó un calendario, una cantidad mínima de documentos a recabar de acuerdo a una tipología establecida, un programa de trabajo y un esquema teórico explicativo.

- **El Texto: 3- Recogida de Datos:** la búsqueda de documentos se realizó primordialmente durante la primera etapa de la investigación, al tiempo que se trabajaba en el marco teórico y estado del arte. Sin embargo, a medida que transcurría el tiempo, se hizo necesario actualizar algunos de los documentos obtenidos, así como también los estudios y artículos referidos al tema de la investigación. Para el recabado de los datos se seleccionó el foco de interés al que se orienta la investigación, la cual siendo de tipo descriptiva/interpretativa utilizó un muestreo intencional opinático basado en la selección de aquellos documentos que se consideraron más idóneos y representativos de la población a estudiar (Ruiz Olabuénaga, 2012). Para una mejor organización de los documentos a analizar los mismos se codificaron de acuerdo a una tipología basada en nivel socio-económico, jurisdicción y gestión de las escuelas cuyos acuerdos de convivencia se analizaron. El contenido de los documentos se codificó inductivamente, procediendo a una inmersión en su contenido con el fin de identificar los temas o situaciones que aparecieran como más relevantes con respecto a los interrogantes planteados en la investigación.

**4- Análisis de Datos:** el análisis de los datos recabados consistió fundamentalmente en “desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p 77). El método de análisis de datos se llevó a cabo a través de una descripción interpretativa de los documentos analizados, la cual se realizó en permanente retroalimentación con el

método de recogida de datos, dado que ambos métodos se condicionan y complementan al aplicarse en forma simultánea. Los documentos fueron analizados en base a una guía inicial, la cual identificaba elementos a analizar considerados fundamentales a los efectos del estudio. Sin embargo, dicha guía inicial sufrió modificaciones a medida que el progreso en el análisis de documentos, o la incorporación de nuevos reglamentos permitía identificar otros focos de interés o modificar los inicialmente señalados. La versión final de la guía de análisis utilizada se encuentra registrada en el Anexo I y refleja los nodos de análisis desde los cuales se estructuró la versión final de este estudio.

Todo contenido de un texto puede ser interpretado en un sentido directo y manifiesto o en un sentido indirecto o latente. El texto latente se sirve del manifiesto como de un instrumento para expresar el sentido de lo que el autor pretende comunicar. Todos los datos, tanto los manifiestos como los latentes, cobran sentido y pueden ser interpretados dentro de un contexto o marco de referencias, el cual contiene toda la información con la que el lector ya cuenta o que puede inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto (Abela, 2002). Es por ello que, en un paso posterior y luego de una exploración exhaustiva de los documentos en busca de redundancias y diferencias, se realizó un análisis comparativo de documentos desde una mirada lingüística, analizando el discurso de cada documento, la selección del vocabulario normativo que realizó cada escuela, focalizando el análisis en sus posibles connotaciones, las cuales fueron registradas en planillas organizadas según eje de análisis y características de la escuela según la tipología de entrada utilizada. Este sistema permitió visualizar con mayor claridad el detalle de las redundancias y diferencias que se verificaron en el estudio de documentos, al permitir contrastar claramente la letra de los mismos dentro de las categorías de análisis y transversalmente a la tipología de entrada adoptada.

- **El Lector: 5- Informe y Validación de la Investigación:** la última fase de la investigación cualitativa consiste en la redacción del informe y la verificación de su validez. Dado que se trata de una investigación cualitativa no se pretende identificar tendencias o crear generalizaciones, sino que se intenta lograr una descripción-interpretación de los documentos bajo estudio. Básicamente, se

pretende verificar que el informe refleje en forma coherente y clara la información y conclusiones objeto del análisis. Para ello, se utilizaron procedimientos como *know groups* (preguntar a grupos conocidos) y *cross checking* (contrastar con datos previos), un proceso de triangulación que involucró las distintas fuentes de datos, perspectivas teóricas y metodológicas, así como también la lectura reiterada de los distintos documentos utilizados (Plaza Guzmán et al., 2017).

Con el fin de evaluar el valor documental del material seleccionado se han considerado cuatro criterios a observar (Scott, 1990):

- a) **Autenticidad:** gran parte de los acuerdos de convivencia analizados han sido recuperados de las páginas web de las instituciones que los confeccionaron. Otros debieron ser obtenidos mediante contactos en las escuelas a estudiar. Asimismo, las leyes estudiadas fueron obtenidas en los sitios oficiales de CABA y Provincia de Buenos Aires.
- b) **Credibilidad:** Dada la autenticidad comprobada de los acuerdos de convivencia y de las leyes analizadas, se consideró a ambas fuentes como veraces.
- c) **Representatividad:** Se han considerado a los acuerdos de convivencia y a las leyes que los regulan como documentos relevantes para el estudio de la alianza escuela-familia dado que es en estos documentos donde se debieran plasmar los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad educativa, así como también los mecanismos de control de conflicto generados y pactados por dicha comunidad. Sin embargo, dado lo diverso y lo intencional de la muestra, no se puede considerar representativa.
- d) **Significado:** en todos los documentos analizados la información es comprensible para el investigador, aunque la profundidad de la misma está relacionada con el detalle y la claridad con que es presentada.

El muestreo intencional opinático implicó la búsqueda y **selección de treinta y tres reglamentos de convivencia de escuelas secundarias de gestión estatal y privadas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires que atiendan a distintos sectores sociales**, tanto en su nivel socioeconómico como en sus

particularidades, sea por orientación religiosa, deportiva o castrense, los cuales se estudiaron para determinar de qué forma y con qué características se manifiesta la alianza escuela-familia en los mismos, y hasta qué punto son un reflejo del estado actual de la alianza capaz de responder efectivamente a sus necesidades.

La selección de la muestra focalizada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires se sustentó en la abundancia y variadas características de las instituciones educativas que se encuentran un área relativamente acotada y de fácil acceso. Se pretendió analizar escuelas de gestión estatal y privada que atienden diferentes estratos sociales, así como escuelas con orientaciones particulares que satisfacen demanda educativa con preferencias específicas.

De esta forma, se propuso estudiar documentos de escuelas con perfiles bien diferenciados y público diverso para profundizar respecto de su capacidad de constituirse como un dispositivo de control de conflictos que pueda adecuarse a la cambiante naturaleza de los mismos en los diferentes contextos estudiados. Asimismo, esta selección permitió establecer comparaciones entre los reglamentos estudiados respecto de sus similitudes y diferencias en cuanto a las características particulares que toma la alianza en dichos documentos considerando las características específicas de cada establecimiento y la población a la que atiende, como así también las diferencias en las regulaciones macropolíticas que les dan lugar.

### **1.4.1. Tipología de entrada de la investigación**

**Unidad de análisis:** escuelas

**Universo:** escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires

**Tabla N°1**

Jurisdicción	Perfil socioeconómico/ sociocultural de las familias						Proyectos especiales
	Medio bajo		Medio alto		Elite		Heterogéneo
	Estatal	Privada	Estatal	Privada	Estatal	Privada	Privada
<b>Provincia</b>	5	2	3	3	1	3	Liceos Militares
<b>Capital</b>	1	2	1	3	4	3	Liceos Militares Proyecto deportivo

Fuente: elaboración propia.

Si bien la obtención de documentos se concretó fundamentalmente durante los primeros 6 meses del estudio, algunas categorías de reglamentos resultaron mucho más difíciles de acceder que otras. Los reglamentos de escuelas de gestión privada, por ejemplo, se encuentran accesibles en la web, ya sea publicados en las plataformas institucionales de las escuelas o en la web general. Mucho más complejo resultó el acceso a reglamentos de escuelas de gestión estatal, dado que o bien no poseen plataformas propias o las mismas constan de un blog sin demasiada información acerca de la institución. En este caso, varios documentos debieron ser obtenidos mediante contactos en las escuelas a estudiar o utilizando buscadores específicos. Si bien se contactó a varias escuelas de gestión estatal a través de los medios por ellas habilitados, no se obtuvieron respuestas ante la solicitud de compartir sus reglamentos con fines académicos.

Esta colección de documentos incluye entre aquellos pertenecientes a escuelas de gestión privada, ocho documentos de escuelas confesionales del culto católico que constituyen un proyecto educativo especial y que abarcan todo tipo de población y jurisdicción. Si bien se analizaron junto con el resto de los documentos, se incluirá un resumen de sus características particulares en el último capítulo.

Con el propósito de resguardar la identidad de las instituciones cuyos documentos se analizan, se implementó un código de identificación alfanumérico, el cual categoriza a las instituciones según jurisdicción (Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Provincia de Buenos Aires), gestión (estatal/privada), nivel socioeconómico/socio-cultural (medio-bajo/medio-alto/elite) y número de institución en la categoría analizada.

La tabla N°2 ilustra el código de identificación alfanumérico adoptado.

**Tabla N°2**

Jurisdicción	Perfil socioeconómico/ sociocultural de las familias					
	Medio bajo		Medio alto		Elite	
	Estatal	Privada	Estatal	Privada	Estatal	Privada
<b>Provincia de Bs As</b>	PEMB 1-5	PPMB 1-2	PEMA 1-3	PPMA 1-3	PEE 1	PPE 1-3
<b>CABA</b>	CEMB 1	CPMB 1-2	CEMA 1	CPMA 1-3	CEE 1-4	CPE 1-3

Fuente: elaboración propia.



## Capítulo 2: *Marco Conceptual y Normativo*

### 2.1 Marco conceptual

En esta sección se presentan los conceptos que sustentan y enmarcan el análisis de la información proporcionada por los documentos objeto de estudio. Estos conceptos permiten dar una significación contextual tanto histórica como actual a las interpretaciones de los datos analizados en los documentos respecto de cómo se ve reflejada la alianza escuela-familia en los acuerdos de convivencia de escuelas de nivel medio de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

#### 2.1.1 La Escuela Moderna: orígenes y desarrollo

En su *Didáctica Magna*, Comenius desarrolla lo que denomina un “ideal pansófico”: un instrumento que sea capaz de enseñar todo a todos de la mejor manera posible. Es así que la universalización de la educación comienza cuando ésta pasa del ámbito familiar al de la escuela, donde la infancia se constituye escolarmente, y una parte importante de la población es infantilizada a través de una relación de poder, en lo que en términos foucaultianos se conoce como *institución de secuestro* (Foucault, 1986). Es así que el educador pasa a ser el maestro: “se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas” (Comenius, 2008, p. 27).

El ideal pansófico se efectiviza, entonces, mediante la formación de una alianza entre la familia y la escuela, siendo su objeto la educación de los niños. Esta alianza se sustenta en dos pilares: la obligatoriedad escolar y la confianza que los padres depositan en los maestros (Narodowski, 1999). **La alianza implica derechos y obligaciones para ambas partes:** la familia tiene la obligación de entregar a sus hijos a la escuela para que estos sean educados, obteniendo el derecho que la educación recibida por los niños sea mejor que la que puede otorgar la familia en el hogar; por su parte, la escuela se compromete a administrar una educación de calidad a los niños y cuenta con el derecho de decidir qué educación impartirá y de qué forma. El dispositivo de la alianza se ve acompañado por la expansión generalizada de las instituciones escolares con un funcionamiento homogéneo que da origen a la simultaneidad sistémica.

Es en el surgimiento de la alianza que el poder de la familia se ve neutralizado: ahora es el Estado quien se encargará de la educación de sus hijos. De esta forma, y con el fin de proteger a una infancia ya bien diferenciada del mundo adulto, a través de la figura jurídica de *in loco parentis*, el Estado, o a quién éste designe, ocupa el lugar del padre con la potestad de exigir a los niños un nivel de obediencia semejante a la que se les exige respecto de sus progenitores. Es así que, mediante un mecanismo de transferencia del cuerpo infantil de los padres a la escuela, se conforma un contrato de adhesión tácito entre la familia y la escuela, representante del Estado educador. De esta forma, la potestad de los padres sobre los hijos queda limitada a lo que el Estado regule, promueva y facilite como beneficioso para los niños (Narodowski, 2016).

Si bien la alianza surge con la aceptación y cooperación de ambas partes respecto de sus derechos y obligaciones, no es sin ambivalencia que esta relación se desarrolla desde sus comienzos. Aunque las familias confíen en la educación que la escuela imparte a sus hijos, temen que éstos no le sean devueltos en caso de requerirlo. Lo cierto es **que la relación entre la familia y la escuela se genera como asimétrica desde sus comienzos: en caso de divergencia entre los objetivos propuestos por la escuela y los demandados por la familia, el conflicto debe resolverse a favor de la escuela** (Narodowski & Brailovsky, 2005).

La pedagogía lasallana toma el pacto de la alianza y lo reivindica, sosteniéndolo en el principio de la disciplina. Es con J. B. La Salle que **la disciplina toma especial relevancia**: la disciplina es para la pedagogía lasallana lo que el método a la comeniana. La vigilancia se ejerce en todos los niveles y abarca todas las actividades escolares. El silencio se constituye en un elemento de control, ya que es el maestro el único capaz de romperlo. El docente es, a su vez, un intelectual vigilado y su autoridad deviene de la cadena de autoridad escolar (La Salle, 1951). La cadena de mando es clara e irrefutable: el Estado deriva su obligación de educar en la escuela, la cual, a su vez, confiere dicho poder al maestro. La Salle profundiza, de esta manera, el dispositivo de la alianza escuela-familia.

Sin embargo, en los orígenes de la alianza, quienes formaban el pacto se articulaban alrededor de una serie de valores en común. Este escenario se ha visto modificado, muy especialmente en las últimas décadas, como producto de

transformaciones sustanciales que se han verificado en las instituciones que conforman la alianza: la escuela y la familia.

### **2.1.2 La Escuela Moderna en la actualidad**

Son numerosos los autores que señalan que nos encontramos en la actualidad frente a un cambio de época (Foucault, 1986; Dubet, 2006; Benasayag y Schmit, 2010). Siguiendo a Michel Foucault, podríamos decir que la época del hombre ha terminado, o más bien, podríamos hablar del fin de la modernidad, aquella época en la cual las sociedades se sostenían en la creencia esperanzada del advenimiento de un “futuro mejor, inalterable, en una suerte de **mesianismo científico** que aseguraba porvenires elogiosos como la tierra prometida” (Benasayag y Schmit, 2010, p. 19, el resaltado pertenece al texto original). Con la caída del mito del progreso inevitable como característica inherente de la humanidad, la transición entre épocas se caracteriza por el pasaje de una confianza ciega y desmesurada en el futuro a una desconfianza casi igualmente hiperbólica, y a un sentimiento de impotencia e incertidumbre. Con avances tecnológicos y científicos acelerados, el mundo se torna cada vez más incomprensible e imprevisible.

Sin embargo, la escuela moderna fue creada en lo que Margaret Mead denomina cultura postfigurativa, en la cual los niños aprenden fundamentalmente de sus mayores y “el cambio es tan imperceptible...que el pasado de los adultos es el futuro de cada nueva generación” (Mead, 1970, p. 35). En la actualidad nos encontramos inmersos en una cultura en la que la velocidad de cambio es atroz y en la que “los pares están reemplazando cada vez más a los padres como modelos significativos de conducta” (Mead, 1970, p. 97). **En esta cultura prefigurativa son los adultos quienes aprenden de los jóvenes que nacieron y se desarrollan en una turbulenta usina de tecnologías y conocimientos, y la infancia pasa de ser una discapacidad a convertirse en una capacidad especial, un punto de referencia que debe ser valorado y considerado** (Narodowski, 2001).

En este contexto de cambio permanente, las instituciones, históricos pilares de la modernidad que operaban como estructuras generadoras de certezas y estabilidad, se ven desafiadas y transformadas, en lo que ha devenido en llamarse crisis institucional. Según la hipótesis desarrollada por Dubet (2006), el trabajo sobre los otros, como es el caso de los trabajadores de la educación, la salud y la acción social, se concebía como un programa institucional en el cual dicho trabajo se consideraba una mediación entre

valores universales e individuales, y donde la socialización era una vocación fundada en valores que volvían al individuo cada vez más autónomo y libre. Según este autor, cuanto más nos alejamos del programa institucional, “el trabajo sobre los otros se presenta cada vez menos como el cumplimiento de un rol y cada vez más como una experiencia compuesta, experiencia que remite a la experiencia” (Dubet, 2006, p. 23). Dubet habla de una **decadencia del programa institucional**, concebida como una larga mutación más que como una crisis, con una marcada pérdida de la unidad en el mundo social. Son las mismas contradicciones inherentes a la modernidad, la cual propugnaba una creciente integración de un sistema a partir de conceptos complementarios y valores universales y racionales, en contraposición con el surgimiento de un individuo libre y desligado de condicionamientos, las que desde su génesis proyectan un futuro de fractura; lo que ha venido sucediendo en los últimos cuarenta años, no es más que “la consumación de una ruptura grabada en los genes mismos de la modernidad” (Dubet, 2006, p. 422). Ahora bien, como todo pilar que se tambalea, el programa institucional casi inevitablemente remite a la nostalgia de una edad de oro que los trabajadores de la educación, la salud y la acción social, ven alejarse, y que se traduce en un sentimiento de fracaso y ocaso de sus propias prácticas. En el caso de la escuela, institución fuertemente identificada con un Estado que pretendía ser homogéneo, moderno y republicano, ese sentimiento se torna mucho más profundo.

La institución escolar no escapa a la decadencia y descomposición del programa institucional de la modernidad (Dubet, 2006). En la actualidad, la legitimidad de la escuela se ve constantemente desafiada por el surgimiento de diversos agentes que compiten con ella en la transmisión de saberes, a saber, la televisión y otros medios de comunicación, las redes sociales, la internet y la educación masiva mediada por la tecnología. Ya no es la escuela la única poseedora de los saberes, ni la única con capacidad de transmitirlos. La escuela, al igual que el resto de las instituciones clásicas, parece haber perdido parte de su poder para fabricar subjetividades y determinar prácticas sociales (Tenti Fanfani, 2004).

### **2.1.3 La Familia en la actualidad y la transformación de la Alianza**

El debilitamiento del Estado hacia fines de siglo XX y el predominio del mercado, parecen generar un desplazamiento de la relación paterno-filial, generando nuevos tipos

de vinculaciones familiares, dónde la autoridad simbólica se desdibuja. Asimismo, la familia se ve profundamente transformada, dando lugar al surgimiento de diferentes tipos de vinculaciones familiares, en las cuales, aquellas figuras que ejercían autoridad simbólica pierden eficacia, dando lugar a la emergencia de nuevos sujetos sociales. En sus interpelaciones a la familia, las autoridades nacionales se refieren a ella como grupo familiar, grupo familiar de origen, medio familiar comunitario y familia ampliada, entre otras denominaciones. En estas categorías se incluyen, además de a los padres, a aquellas líneas de parentesco por consanguinidad, ensambladas, convivientes, monoparentales y homosexuales, que constituyen modelos alternativos a la familia tradicional (Giovine & Martignone, 2008, p. 79).

Como consecuencia de las transformaciones que afectan a las instituciones de la familia y la escuela, necesariamente se modifica la forma en que fueron constituidos los roles que componen la alianza: la familia adquiere hoy un rol de usuario/cliente que permanentemente evalúa las prestaciones de la escuela (Carriego, 2010). La relación asimétrica que caracterizaba el pacto de la alianza, se ve hoy permanentemente cuestionada, lo cual se evidencia en la constante redefinición de los derechos y obligaciones que conformaron el contrato moderno.

La alianza original se basaba en una clara lógica de autoridad, por la cual la familia transfería a la escuela el poder de decisión respecto de qué enseñar y cómo hacerlo. **El constante cuestionamiento de este poder de decisión se traduce en permanentes negociaciones y un sentimiento de desconfianza entre ambas partes que transforma a la relación en cada vez más simétrica**, y en la cual cada parte “se reconoce en el doble rol de carencia y exceso” (Carriego y Narodowski, 2006, p. 19). La alianza se ve modificada, a su vez, por la creciente participación del Estado en la regulación social, que con la ampliación de la obligatoriedad escolar y los programas de inclusión y retención, atraen a la escuela a una población muy heterogénea, frecuentemente con problemas de conducta y fracaso escolar.

Como consecuencia, la falta de reconocimiento es mutua: por un lado, las familias siguen cumpliendo con la obligación de enviar a sus hijos a la escuela, pero el derecho a recibir una buena educación puede aparecer deteriorado y desplazado en algunos casos, al priorizarse la contención e inclusión escolar, mientras que en otros casos las escuelas negocian con sus contextos los niveles de enseñanza y contención. **La relación de**

**asimetría que otorgaba legitimidad a la escuela como institución pública con poder de formación moral y social de los niños, es reemplazada por una relación de desconfianza, basada en acuerdos transitorios y negociaciones permanentes.** Por otra parte, y de la misma forma en que los padres cuestionan y exponen las carencias de la escuela, los docentes denuncian la deficiencia en el cumplimiento de rol de los padres como educadores primeros e irremplazables de sus hijos. De igual manera, ambas partes observan la existencia de excesos, con miradas cargadas de prejuicios y preconceptos, teñidas por la nostalgia de una relación de autoridad que ven alejarse, en la que la escuela se imponía a las familias (Giovine y Martignone, 2008).

En este nuevo escenario, la alianza lucha por adaptarse frente al derrumbamiento del viejo contrato. El mandato para la escuela pareciera ser el de adaptarse y tomar lo que las familias, en sus nuevas composiciones, traen; respetando y tolerando sus diferencias y demandas. Este mandato, sólo es concebible tras la desacralización del viejo maestro de la escuela moderna, que ha perdido su condición de sacerdote incuestionable al debilitarse el santuario que le otorgaba legitimidad. La escuela se revela ahora como permeable y de carácter netamente histórico, abandonado el hermetismo y la autoreferencia que caracterizaba a la escuela moderna (Naradowski, 2016)

Las expectativas y valoraciones que la familia y la escuela poseen entre sí, muchas veces cargadas de negatividad y culpabilidad, generan tensiones en momentos en que ni la familia ni la escuela parecieran responder satisfactoriamente a las demandas de la sociedad. En este escenario, resulta **impostergable la refundación de las alianzas entre la escuela y la familia apostando a una construcción colectiva de acuerdos**, en los que participen otros actores de la comunidad, las instituciones y el Estado. Dicha construcción se presenta como compleja, dada la heterogeneidad de los elementos micro y macropolíticos que se entrecruzan al considerar las diversas culturas institucionales, las políticas de intervención, las propias historias personales y los drásticos cambios culturales que operan en el interior y exterior de las instituciones (Giovine y Martignone, 2008). En este contexto, se apuesta a una transición hacia estructuras más democráticas y participativas, donde se promueva la colaboración entre escuelas y padres para mejorar el acceso a la enseñanza y la calidad educativa.

### **2.1.4 Asimetría, Autoridad y Respeto**

La cuestión de la crisis de autoridad de padres y docentes, en definitiva, del adulto frente a los jóvenes, se ha transformado en las últimas décadas en un tema de discusión generalizado. Sería pertinente, antes de explorar las posibles implicancias de dicha crisis, determinar cuáles son las definiciones de autoridad que guiarán el presente análisis.

Según la concepción de Max Weber, la autoridad se basa fundamentalmente en el reconocimiento por parte de sujetos gobernados, de lo bien cimentado que se encuentra el ejercicio de un poder determinado. Este reconocimiento puede ser explícito, como también tácito, inconsciente o reflexivo, pero en cualquier caso es indispensable que exista. En definitiva, la autoridad es aquello que hace que el poder de uno sobre otros se vuelva legítimo (Martuccelli, 2009).

Asimismo, Alexandre Kòjeve define a la autoridad como una relación entre agente y paciente, que constituye un fenómeno social donde el agente tiene la posibilidad de actuar sobre otros sin que éstos reaccionen contra él, aún si pudieran hacerlo. Kòjeve sostiene que “sólo hay autoridad allí donde hay movimiento, cambio, acción... Pertenece a quien hace cambiar y no a quién experimenta el cambio: la autoridad es en lo esencial activa y no pasiva” (Kòjeve, 2005, p. 35). A la luz de esta definición, es interesante destacar que el hecho educativo no puede darse si no existe una aceptación de un otro que puede ejercer cierta influencia sobre aquel que se dispone a recibirla. Kòjeve agrega que “actuando con autoridad el agente puede cambiar el dato humano exterior, sin experimentar una reacción, es decir, sin que cambie él mismo en función de su acción” (2005, p. 36). Este aspecto de la autoridad es claramente verificable en el ámbito escolar, ya que, si un maestro tiene autoridad, con sólo pedir que un alumno se retire del aula, por ejemplo, el alumno obedecerá, sin que el maestro deba retirarlo por la fuerza. Entonces, así concebida, la autoridad es una relación en la que la respuesta es la obediencia a un individuo por ascendencia y no por el temor al uso de la fuerza.

Ahora bien, la asimetría entre el adulto y el niño- el maestro y el alumno-, condición básica y necesaria en el proceso de enseñanza, se ve modificada en una cultura prefigurativa, en la cual las relaciones se vuelven cada vez más simétricas y la autoridad adulta pierde su legitimidad de origen. Es en este contexto que la tarea de la escuela se complejiza.

La cultura moderna, en la que hemos crecido los adultos de hoy, ha sido una cultura claramente postfigurativa, basada en la construcción de una infancia heterónoma y dependiente de una adultez autónoma y responsable. La legitimidad adulta se sustentaba en la acumulación lineal de experiencias y saberes de los mayores, la cual se traducían en la construcción de una realidad social estable. En base a estos conocimientos, los adultos tomaban decisiones respecto de un futuro que no sería muy diferente al pasado conocido. La formación de los niños en esta cultura, involucraba un trabajo constante pero sencillo: sólo era necesario que los adultos fueran ejemplo para los menores: “El adulto-ejemplo constituía la ley no escrita; la ley practicada y que debía ser copiada e igualmente ejercida. El padre, el pastor y el maestro, antes que cualquier otra cosa, debían ser buenos ejemplos para sus hijos, su rebaño, sus alumnos” (Narodowski, 2016, p. 34).

Es así que la autoridad adulta se caracterizaba por poseer una legitimidad de origen, que situaba a adultos y niños en planos asimétricos, donde obviamente existía desigualdad, pero no necesariamente desequilibrio: el adulto asumía compromisos y responsabilidades que el niño no poseía, y el niño poseía sus propias responsabilidades, diferentes a las del adulto y por él determinadas. La infancia se encontraba, de este modo, claramente subordinada a la autoridad adulta, y era la obediencia el mecanismo que efectivizaba las asimetrías en el vínculo entre adultos y menores.

En una sociedad tradicional como la descrita, en la cual prevalecía un lazo comunitario, la autoridad era una realidad cotidiana respaldada por la tradición, el respeto a los ancestros y, en última instancia, un componente religioso subyacente. Con el advenimiento de la modernidad, la sociedad queda inmersa en un desencantamiento generalizado, y aquello que daba fundamento a la autoridad pierde su sustento. Es así que, en un contexto de debilitamiento de las instituciones, una sociedad secularizada y democrática pone fin al orden social heredado y al sustento de la autoridad en premisas religiosas, determinado que “su ejercicio deba basarse en nuevos criterios, y que su realidad sea más frágil” (Martuccelli, 2009, p 101).

En la actualidad nos encontramos inmersos en una cultura prefigurativa, en donde las sociedades cambian constantemente sus paradigmas, y en donde la acumulación lineal de la experiencia deja de ser una herramienta de saber y poder. Se verifica una ruptura en la continuidad entre pasado y presente, en donde el pasado aparece como deslegitimado para orientar las acciones del futuro. En esta cultura, son los niños quienes poseen bienes



culturales valiosos y son considerados innovadores por definición. Estos cambios afectan de forma inexorable a la conceptualización clásica de la infancia/adolescencia como carentes e incompletas; es la inexperiencia de las generaciones jóvenes la que es exaltada y hasta reverenciada (Narodowski, 2016).

Ahora bien, si la autoridad implica tener el consentimiento y la aceptación de la dominación por parte de la persona afectada porque encuentra razones sólidas para hacerlo, podríamos inferir que la ausencia de autoridad podría estar relacionada con la imposibilidad de encontrar tales razones. Tal vez, el actual aplanamiento de la asimetría adulto-niño, con la consiguiente pérdida de la legitimación del referente adulto, contribuya a diluir las razones por las que la autoridad era consentida y aceptada en las sociedades tradicionales postfigurativas.

Es aquí donde correspondería mencionar un concepto relacionado que ha cobrado particular relevancia en la comunidad educativa actual: el del respeto. El respeto desempeña un rol crucial en la dinámica de la convivencia escolar en su totalidad, y su construcción es sin duda un proceso clave que se pone en juego en la escuela (Paulín & Martínez, 2014). De acuerdo al análisis realizado por Sennett, el respeto se define por el sentido de reconocimiento que nos otorga el otro. De la misma manera, si bien la falta de respeto no constituye un insulto directo, priva de reconocimiento al otro: sencillamente no reconoce al otro con un ser humano integral cuya presencia es importante. Y cuando una sociedad o una comunidad selecciona a un pequeño número de personas como objeto de reconocimiento se produce lo que el autor denomina como escasez de respeto (Sennett, 2003). Por lo tanto, el respeto genuino es en definitiva el comportamiento expresivo que transmite el reconocimiento de unos a otros, ya que sin reciprocidad no habría respeto mutuo, en tanto y en cuanto se entienda que “este es el producto de una relación en la que hay acciones que lo expresan, lo confirman y reconocen sin necesidad de su imposición.” (Paulín & Martínez, 2014, p. 139). Ahora bien, ¿De qué forma se manifiesta el respeto en las relaciones entre jóvenes y adultos en la escuela media? ¿A qué perfil de alumnos respetan las autoridades escolares y a qué tipo de docente respetan los alumnos? Asimismo, ¿Qué atributo se le pide al otro para transformarlo en objeto de nuestro respeto? Estas son algunas de las tensiones que se desarrollan en la escuela, en donde la muletilla del ‘respeto a la autoridad’ ha sido tan bastardeada que es difícil escindir un concepto del otro.

Podemos afirmar, en consecuencia, que uno de los síntomas de la época en la que vivimos es el cuestionamiento al principio de autoridad. La relación del adulto y el joven se percibe hoy como simétrica, y es difícil para padres y docentes asumir sus roles “dado que todo parece obligarlos, en nombre del respeto al principio de libertad individual, a justificar sus acciones frente al joven (que acepta o no lo que se le propone en una relación igualitaria)” (Benasayag y Schmit, 2010, p. 30). Es entonces cuando, en nombre de una supuesta libertad individual, el alumno o el joven toma el rol de cliente que acepta o rechaza lo que el adulto-vendedor le propone.

Se verifica así, **una creciente horizontalización del vínculo entre niños y adultos que supone, como toda relación equivalente, la intercambiabilidad de roles.** Sin embargo, y tal como expresa Narodowski, “la autoridad adulta no ha desaparecido. Pero... su legitimidad debe ser corroborada continuamente y la mera presencia o acción adulta ya no resulta fuente ineludible de identificación” (Narodowski, 2001, p. 111). En consecuencia, en su afán por evitar el conflicto, los adultos negocian con los niños y adolescentes, mitigando así el peso de las decisiones. Asimismo, la negociación, por definición, considera a un otro competente y capaz de tomar decisiones, por lo que cada vez más, las fronteras sociales entre adultos y niños/adolescentes se hacen menos visibles.

Ahora bien, ¿significa esto que nos encaminamos hacia una época sin infancia/adolescencia? ¿Dejaremos a las futuras generaciones un mundo sin adultos? ¿Es la autoridad un concepto destinado a desaparecer? Dado que la concepción moderna de la infancia es, como se ha mencionado anteriormente, histórica, puede ser modificada por otras circunstancias también históricas. Es posible entonces, que la concepción de infancia se esté redefiniendo de acuerdo a los nuevos paradigmas que la cultura prefigurativa establece, y con ella se redefina la concepción de la autoridad adulta.

### **2.1.5 Participación de la familia en la escuela. Aprendizaje dialógico.**

En el marco de los cambios institucionales que afectan tanto a la familia como a la escuela, la relación entre ambas instituciones no escapa a las modificaciones macropolíticas que las determinan.

En la constitución de la alianza escuela- familia, la familia entregaba a sus hijos a la escuela con el fin de que se les impartiera una educación profesionalizada, mejor de la que los padres podían brindar en sus casas. A cambio, los padres se comprometían a no

interferir en los contenidos y formas en las que esa educación era impartida. La escuela actuaba en representación de los padres y exigía un nivel de obediencia semejante al que se le asignaba a los progenitores.

En la actualidad, esta relación se ve afectada y modificada por el creciente aplanamiento de la asimetría entre la escuela y la familia y por la creciente presión que ejercen las familias respecto de la organización y funcionamiento interno de las escuelas. Las familias intentan de esta forma recuperar parte de la potestad sobre la educación de sus hijos, que supieron delegar en el origen de la alianza.

Asimismo, ni la escuela es hoy el único contexto de educación, ni los profesores los únicos agentes: la familia y los medios de comunicación se constituyen también en actores del proceso educativo. Ante la relevancia y el poder adquirido por estos nuevos agentes en la construcción de la educación de los alumnos, la acción educativa debe reconfigurar su papel formativo en nuevos modos, dentro de los cuales, la participación de la familia y la inserción en la comunidad resultan imprescindibles (Bolívar, 2006).

Si bien existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres en la educación de sus hijos, no siempre es claro en qué consiste esta participación y qué efecto tienen en el rendimiento académico de los estudiantes (Martiniello, 2000). Los numerosos estudios realizados por Joyce Epstein reflejan la importancia de la participación de las familias en la escuela a través de la evidencia del éxito de los estudiantes cuyas familias se involucran en su educación, aunque también se reconoce la reticencia de las familias a acercarse a la escuela de no mediar insistentes invitaciones para que participen activamente (Epstein, 2007).

Lo cierto es que la escuela y la familia son dos caras de la misma moneda: una se refiere al alumno y la otra al hijo, pero ambas se refieren en definitiva al mismo niño, y sin participación no puede existir ni la escuela ni la familia como agentes educativos. A través de la participación de la familia en la función educadora de la escuela, los hijos perciben la continuidad existente entre los objetivos educativos que propone la escuela y los que propone la familia (Hernández Prados & López Lorca, 2006).

Existen diversas formas de intervención familiar, entre las que se pueden mencionar la participación individual que puede concretarse en forma de tutorías a los padres o actividades puntuales como la ayuda escolar en casa o en actividades organizadas por la escuela. La participación también puede ser colectiva, a través de cuerpos como los

consejos escolares, asociaciones de padres y madres de alumnos, asociaciones cooperativas, y reuniones de padres y madres, entre otras.

El proyecto INCLUD-ED analiza los distintos tipos de participación de la comunidad y su influencia en el aprendizaje y el rendimiento escolar clasificando a la participación de las familias en: informativa (las familias reciben información pero no participan en las decisiones), consultiva (las familias son consultadas pero tienen un poder de decisión limitado), decisoria (las familias y miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones), evaluativa (las familias y miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado y en la evaluación del centro) y educativa (las familias y miembros de la comunidad participan en actividades y programas educativos). Los estudios concluyen que los modelos que más contribuyen al éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa dado que en ellos las familias se implican en el centro escolar en mayor medida y ejercen más influencia sobre las decisiones que se toman en el mismo (Duque, et al., 2011).

A modo de cierre, resulta interesante incluir el concepto de aprendizaje dialógico, característica esencial del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que apunta a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. El proyecto es una apuesta al aprendizaje dialógico mediante grupos interactivos, donde “el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr igualdad educativa de todos los alumnos y alumnas” (Flecha García & Puigvert Mallert, 2002, p. 11). El objetivo es que el aprendizaje no recaiga exclusivamente en manos del profesorado, sino que se enriquezca con la participación de las familias, el alumnado y la comunidad en general, generando un diálogo en el cual se dé voz de forma igualitaria a todos los actores con el fin de aumentar su participación y generar un liderazgo escolar compartido. Claramente, la aplicación de un aprendizaje dialógico conlleva necesariamente un aplanamiento de la asimetría característica de la escuela tradicional. Se intentará en este estudio identificar indicios de una posible relación dialógica entre los actores escolares en los reglamentos internos de convivencia analizados.

## **2.2. Marco normativo que rige los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC)**

La ley Federal de Educación N° 24.195 , aprobada en el año 1993 y derogada en el año 2006, establecía en su artículo 5 que el Estado deberá fijar los lineamientos de la política educativa propiciando el “establecimiento de las condiciones que, posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa” y el “derecho de los alumnos a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia” (ley 24.195, art. 5, inc. r) y u)). Es sobre estas premisas que la XXXI Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFE) emite la Resolución 62/97 en la cual destaca que es su intención “contribuir al mejoramiento de una práctica escolar más participativa como base de un modelo de sociedad democrática” en la cual “la participación de los alumnos en la elaboración de sus propias normas de convivencia” (CFE, Res. 62/97) los convierta en responsables activos de las mismas. Es así como el CFE incluye como Anexo I de dicha Resolución el documento "Criterios básicos para el desarrollo de normas de convivencia en las instituciones escolares", el cual establece pautas comunes para la orientación en el tema en todas las jurisdicciones del país. El documento refiere a la necesidad de revisar los documentos disciplinarios generados a principio de siglo, dado que los cambios culturales y los aportes del desarrollo científico-tecnológico han impactado en las normas y reglas que expresan los valores que hacen a la convivencia democrática. Aspectos como la democratización de las relaciones familiares e interpersonales que influyen en el concepto de “respeto” y la inclusión de principios de la teoría organizacional, como la participación, la delegación de funciones, la autonomía y la negociación inciden en la conformación de los nuevos reglamentos. El Anexo I incluso refiere a la Ley Federal de Educación N° 24.195 en sus artículos 41 y 42 en los que establece que cada escuela adoptará criterios institucionales y prácticas educativas democráticas y define la composición de la comunidad educativa, la cual estará integrada por “directivos, docentes padres, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia y organizaciones representativas” (CFE, Res. 62/97, Anexo I). El documento también establece los propósitos del sistema de convivencia y los criterios a adoptar en relación a las sanciones.

Es en este contexto de transformaciones en los paradigmas que regulan la convivencia entre los miembros que componen la comunidad educativa, y en concordancia con la normativa anteriormente mencionada, que en 1999, la legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sanciona la ley 223, la cual regula el sistema escolar de convivencia en el ámbito de la C.A.B.A. Dicha ley introduce modificaciones radicales en la estructuración del sistema de convivencia de las comunidades educativas con el objetivo de “facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica” (ley 223, art. 6 inc. a) en el cual se priorice y promueva la búsqueda de consenso a través del diálogo para la identificación, abordaje y resolución de conflictos, y en el cual se generen “las condiciones institucionales necesarias para la retención y finalización de estudios secundarios de los/las jóvenes (ley 223, art. 6 inc. e). En 2002 el nuevo sistema de convivencia se extiende a la Provincia de Buenos Aires cuando el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires emite la Resolución 1593/02, por la cual resuelve implementar el sistema de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en las escuelas Polimodales y Trayectos Técnico-Profesionales de la provincia.

La ley 223 de CABA se ve modificada por el decreto 998/08, el cual modifica al decreto 1400/01 que reglamentara a la ley en su origen. Algunos de los cambios incluyen modificaciones que reincorporan aspectos del sistema disciplinario que habían sido derogados por la ley 223 y su decreto reglamentario 1400/01. Cabe aclarar que esta reglamentación impacta en forma diferente en las escuelas de gestión estatal que en las de gestión privada. Si bien el decreto establece que el Sistema Escolar de Convivencia “rige en las escuelas de nivel secundario estatales y privadas, en todas sus modalidades, dependientes o supervisadas por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” (Ley 223, Decreto 998/08), incluye diferenciaciones respecto de su aplicación según la gestión sea estatal o privada. Tal es el caso en el supuesto de sanción con separación definitiva del alumno: en las escuelas de gestión estatal es el Rector/Director con la intervención de la Supervisión respectiva y en concordancia con el representante legal del estudiante, el que gestiona la asignación de una vacante en otra escuela. En cambio, en las escuelas de gestión privada, es el representante legal del alumno el que debe gestionar la matriculación en otra escuela, y solo en caso que no lo hiciera en un plazo de 72 horas luego de aplicada la sanción, corresponde al Director/Rector notificar a las autoridades para que se gestione la consecución de una

vacante. Además, las escuelas de gestión privada, en concordancia con la Ley 223, pueden optar por no constituir un Consejo Escolar de Convivencia dado que según el artículo 14 “En cada escuela estatal debe constituirse el Consejo Escolar de Convivencia como organismo colegiado, integrado por la Rectoría del establecimiento y los distintos sectores de la comunidad educativa” (Ley 223, art. 14), otorgando a las instituciones escolares de gestión privada la potestad de gestionar su propio Sistema Escolar de Convivencia según consideren pertinente.

Por su parte la Resolución 1592/02 emitida por el Ministerio de Educación de Provincia de Buenos Aires, fue modificada por la Resolución 1709/09, la cual amplía la aplicación de la normativa a todas las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires incluyendo Escuelas Polimodales, Medias y Secundarias Básicas. La nueva normativa incluye una descripción del proceso por el cual se elabora el Acuerdo Institucional de Convivencia y agrega la incorporación de una reseña institucional al mismo. Además, establece la obligatoriedad del Consejo Institucional de Convivencia como un organismo permanente de asesoramiento para el abordaje de la convivencia institucional.

### **2.3 Ejes de análisis**

Los siguientes ejes de análisis han sido determinados a partir de los objetivos generales y específicos del presente trabajo, a la luz del marco teórico y los antecedentes explorados en capítulos anteriores, y procuran explorar de qué forma se ve reflejada la alianza escuela-familia en los actuales reglamentos de convivencia de la escuela secundaria.

- I- Alianza. Derechos y obligaciones de sus miembros.
- II- Asimetría. Comunicación, desconfianza y negociaciones.
- III- Conflictos. Cooperación y participación de las familias.

## **PARTE II. RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN**

### **Capítulo 3**

#### ***De la Alianza a la construcción de la Comunidad Educativa.***

##### **3.1 Comunidad Educativa. Derechos y obligaciones de sus miembros.**

Desde sus comienzos, la alianza escuela-familia se constituye como un acuerdo entre partes, en el que tanto la escuela como la familia tienen derechos y obligaciones. Sin embargo, este acuerdo se caracterizaba por una marcada asimetría en la que la escuela determinaba aquello que se iba a enseñar y la metodología a aplicar sin mayor injerencia de las familias en el asunto. Las transformaciones que atraviesan a las instituciones de la escuela y de la familia, sumadas a una redefinición del concepto de autoridad han ido derivando en **una concepción más simétrica de la alianza, en la cual tanto la escuela como los alumnos y sus familias forman parte de una comunidad educativa con sus respectivos derechos y obligaciones**, y donde el concepto mismo de “comunidad educativa” pareciera querer recuperar el vínculo con la familia desde un lugar más simétrico en una función de co-responsabilidad.

A través del análisis de las funciones, los derechos y las obligaciones de los miembros de la comunidad educativa, en particular de autoridades, docentes y familias, se intentará determinar de qué forma los acuerdos de convivencia reflejan los principios que rigen la alianza escuela-familia en la actualidad. Se procurará identificar redundancias, similitudes, diferencias y particularidades en dichos documentos con respecto al rol que desempeña la familia dentro de la comunidad educativa según la tipología de entrada establecida para el presente análisis.

En el presente capítulo se abordará la definición de comunidad educativa que incorporan los diferentes Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) de nivel medio analizados, así como también los derechos y obligaciones de sus miembros con el fin de determinar el alcance de dichos acuerdos y la relevancia que las distintas instituciones le asignan al rol de la familia en su función co-educadora.

Cabe aclarar que las denominaciones Acuerdos Institucionales de Convivencia y Reglamentos de Convivencia se utilizarán en este estudio de forma indistinta dado que



así se presentan en los documentos analizados. Si bien la palabra “acuerdo” conlleva una connotación acorde al espíritu de la normativa que les da origen, dado que implica un consenso en la conformación de los documentos por parte de los miembros de la comunidad educativa, ambas denominaciones se refieren a la reglamentación del sistema de convivencia escolar independientemente de la autoría de los documentos.

### **A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general**

La forma en que la comunidad educativa se encuentra definida en los documentos estudiados cobra especial relevancia en tanto y en cuanto refleja los paradigmas fundantes en los cuales se asienta la relación entre la familia y la escuela en la concepción individual de cada institución. El grado de reconocimiento de las familias como miembros de la comunidad educativa, con sus respectivos derechos y obligaciones, permite identificar el grado de involucramiento de las mismas en la labor educativa.

La mayor parte de los documentos analizados incluyen una definición de comunidad educativa mediante una enumeración más o menos exhaustiva de sus miembros. Asimismo, resulta interesante explorar la nomenclatura utilizada para referirse a las familias en su carácter de los miembros de la comunidad educativa en los distintos reglamentos. La mayoría de los reglamentos identifica a los “padres” como miembros de la comunidad educativa, aunque algunos documentos utilizan las denominaciones “familias”, “tutores”, “adultos a cargo” y “representantes legales”.

En cuanto al reconocimiento explícito por parte de la escuela de las familias como sujetos de derecho, se verifica que sólo 15 de los 33 documentos incluye un listado de derechos y/o obligaciones de las familias, lo cual contrasta con los 26 documentos que incluyen derechos y obligaciones de alumnos y otros miembros de la comunidad educativa.

Dicha relación indicaría que solo la mitad de las instituciones cuyos documentos se analizan consideran explícitamente a la familia como agente de derecho con un rol activo en la acción educadora de la escuela. **La ausencia de un listado de derechos de las familias sugiere una relación asimétrica y verticalista de la escuela para con la familia:** la escuela asigna obligaciones o deberes a las familias cuyo incumplimiento es pasible de ser sancionado o al menos notificado por la escuela; sin embargo, nada se dice en el caso que la escuela no cumpla con su parte del contrato dado que las familias no

parecen tener derecho alguno a reclamo, o participación real en la elaboración del reglamento, todo lo cual remite **a una concepción tradicional de la alianza, alejada del concepto de comunidad educativa que propone la mayoría de los documentos.**

En el mismo sentido, si bien el 90% de los documentos analizados incluyen un listado de derechos y/o obligaciones de los alumnos, solo el 50% incluye un apartado con los derechos y/o obligaciones de los docentes, y en muy escasas oportunidades, de las autoridades, lo cual **manifiesta una marcada asimetría en al que la escuela reglamenta para con los alumnos, y en ocasiones para con las familias, pero es reticente a reglamentar su propio comportamiento.**

El análisis transversal de los documentos revela ausencias, similitudes y redundancias, a saber,

- ❖ Los documentos que incluyen un listado de derechos y obligaciones de los docentes coinciden en listar entre los derechos el de citar a los padres de los alumnos y entre las obligaciones la de informar a los padres del desenvolvimiento académico de sus hijos, así como también desarrollar una actitud de escucha atenta a las necesidades de los alumnos.
- ❖ Los documentos que constan con un listado de derechos y obligaciones de las autoridades incluyen entre sus obligaciones la de organizar reuniones de padres y velar por la provisión de educación de calidad para los alumnos, sin descuidar su formación en valores.
- ❖ En los documentos de las escuelas confesionales, los derechos y obligaciones de las familias, docentes y autoridades se encuentran imbuidos de una mirada religiosa, que alienta a los mismos a vivir según el ideario de su credo, y en particular a adherir a los principios de su congregación en particular, la cual se considera una gran familia.

Se puede concluir que en general se observa un tibio esfuerzo de la escuela en pos de la construcción de una comunidad educativa, en la cual las familias sean consideradas sujetos de derecho con real injerencia en la labor educativa de la escuela y participación en la toma de decisiones. La escuela tiende a regular el comportamiento de los alumnos en primer lugar, de las familias en segundo lugar, y

por último, y casi tímidamente, el de la escuela misma, en un esquema que se asemeja notablemente al de la alianza tradicional.

## **B): Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas**

No resulta fácil establecer un patrón claramente definido respecto de la inclusión de la familia en la comunidad educativa según las tipologías de análisis definidas en el presente estudio. Sin embargo, se evidencian algunas particularidades, como la inclusión de las familias en todos los reglamentos de las escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo, lo cual no se verifica para las escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/alto. Asimismo, ninguno de los reglamentos de las escuelas de elite de gestión estatal situadas en CABA, incluye un apartado con derechos y obligaciones de las familias. Sin embargo, los reglamentos de las escuelas de elite de gestión privada mencionan a los “padres” como miembros de la comunidad educativa y le dedican una sección de derechos y obligaciones. Por su parte, los documentos de las escuelas confesionales, en particular las parroquiales, otorgan importancia al rol educativo de la familia a la cual consideran la primera educadora, y resaltan el rol educador del párroco y las catequistas.

En cuanto a la nomenclatura utilizada para referirse a las familias, las escuelas de gestión privada, particularmente las confesionales, utilizan el término “padres”. Solamente en tres AIC de escuelas estatales y en uno de escuela privada de filosofía inclusiva se refiere a las familias sin definir su composición. En los casos mencionados podría interpretarse que la nomenclatura utilizada refleja la definición de familia que contemplan los principios de las instituciones: las escuelas confesionales y la mayoría de las escuelas privadas que atienden poblaciones de NSE medio/alto sostienen una definición de familia tradicional identificando a las familias con los padres, aunque esta nomenclatura podría también deberse a un uso adquirido del lenguaje. Una definición más amplia de familia incluye a las familias monoparentales, homosexuales, ensambladas y convivientes (Giovine y Martignone, 2008) para las cuales el término “padres” resulta restrictivo. De lo antedicho se desprende que las escuelas laicas utilizan en general el término más amplio de “familias” con excepción de aquellas que atienden poblaciones de nivel socio-económico medio-alto que tienden a ser más tradicionales.

Los derechos y obligaciones de las familias, en aquellos documentos que los incluyen, y los de la escuela a través de sus autoridades y docentes, arrojan en su análisis

cierta luz respecto de la postura de la escuela en general, aunque con ciertas particularidades según tipo de escuela. **Las diferencias son más notorias según la población que atiende cada escuela**, por lo que el siguiente análisis agrupará las escuelas siguiendo ese criterio, aunque incluyendo observaciones respecto de las diferencias según gestión y jurisdicción cuando resulte pertinente.

### **I- Derechos y obligaciones de las familias en los AIC que atienden poblaciones de NSE medio/bajo (PEMB, PPMB, CEMB y CPMB)**

La letra de los reglamentos es muy elocuente acerca de la postura de la escuela respecto de su relación con las familias, particularmente a través de la elección de las palabras y el tono que caracteriza a cada institución.

Una escuela de gestión estatal situada en Provincia de Buenos Aires se refiere a las obligaciones de los padres como “compromiso” lo cual sugiere un enfoque proactivo de la familia quien voluntariamente acepta los lineamientos que se acuerdan con la escuela sin necesidad de que se la obligue. Este enfoque es en cierta forma compatible con **la versión original de la alianza escuela-familia, en la cual los padres entregaban a sus hijos a la escuela con el fin de que recibieran una educación mejor de la que obtendrían en sus hogares** (Narodowski, 1999). Esta idea se ve reforzada en el documento bajo estudio ya que *los padres* se comprometen a “respetar la autonomía de la escuela en la conducción del proceso educativo”, así como también a “apoyar y colaborar en la educación de sus hijos, sin delegar toda la responsabilidad en la escuela” (PEMB1). Es interesante destacar el reclamo de autonomía de la escuela en cuanto a las decisiones educativas junto con el pedido de colaboración de los padres en la tarea educadora de la escuela: **la escuela decide y las familias aceptan y colaboran**. Además, *los padres* se comprometen a “cooperar con la labor de los docentes en la formación del alumno dentro del marco de valores que la Escuela sustenta.” (PEMB1), donde la escuela solicita la adhesión de las familias a los valores de la institución y la cooperación en la educación de sus hijos en dichos valores.

Dentro de esta línea se ubica el discurso de una escuela de similares características que establece que los *padres o tutores* “**acuerdan que deben**” (PEMB5), construcción semántica que se asimila a la del compromiso. A diferencia de los otros documentos analizados en esta categoría, este AIC hace referencia a la obligación de los *padres* a

“estimular en sus hijos la instancia del diálogo entre pares y con el personal de la escuela, fomentando el respeto mutuo, el entendimiento y la búsqueda de acuerdos en las diferencias” (PEMB5), explícitamente haciendo partícipes a las familias de las estrategias de la escuela para prevenir y resolver posibles conflictos.

Una escuela de gestión estatal situada en la localidad de Escobar establece que es un derecho de los *padres* ser “reconocidos como agentes naturales y primarios de la educación” (PEMB3) otorgando relevancia a la tarea educadora de las familias. Esta es una escuela que atiende una población compuesta mayoritariamente por inmigrantes de la comunidad boliviana cuyos hijos han sido oralizados como primera lengua en el idioma quechua en sus hogares. Concurren también a la escuela hijos de inmigrantes de provincias del interior en busca de un trabajo que frecuentemente termina siendo temporario. En general, la población que atiende esta escuela es de muy bajos recursos y el barrio en el cual se ubica carece de infraestructura y condiciones mínimas de sanidad. El AIC denuncia problemáticas asociadas a las condiciones precarias de la comunidad entre las cuales incluye

ausentismo y deserción, falta de hábitos de higiene personal y ambiental, desinterés en el cuidado del ambiente, contagio de enfermedades infecciosas, maltrato y violencia familiar, casos de falta de alimentación, falta de colaboración de los padres en las actividades escolares de sus hijos (no concurren a las citaciones, no firman comunicados, etc.) y desconocimiento total acerca de desempeño escolar. (PEMB3)

Si bien es evidente que la escuela expone situaciones que a su juicio derivan de la falta de compromiso de las familias respecto de la educación de sus hijos, es posible que algunas descripciones puedan ser atribuidas al desconocimiento de la escuela de la cultura de las familias inmigrantes o de su situación social y/o laboral, en consecuencia, interpretando las situaciones anteriormente descritas, como falta de interés o compromiso.

En este contexto, la inclusión explícita de obligaciones parentales como “Sostener la concurrencia diaria a la escuela y brindar el apoyo necesario para una trayectoria escolar exitosa” y “Garantizar en sus hijos los derechos universales del niño y adolescentes” (PEMB3) cobra especial sentido y relevancia. En condiciones de precariedad material y vincular como la anteriormente descrita, el rol de la escuela tiende a suplementar y/o suplantar al de las familias que no pueden ejercer su rol de “agentes

naturales y primarios de la educación” de sus hijos, o que lo hacen según sus propios parámetros, que no necesariamente coinciden con el del cuerpo docente perteneciente a la clase media.

Curiosamente, los documentos de las dos escuelas privadas situadas en provincia que atienden poblaciones de NSE medio/bajo (PPMB1 y PPMB2), una laica y la otra parroquial, no incluyen derechos y obligaciones de las familias en sus AIC. Dado lo reducido de la muestra no se puede atribuir una causalidad claramente definida que relacione este aspecto con el tipo de gestión.

Las dos escuelas de gestión privada situadas en CABA cuyos documentos se analizan en esta sección son confesionales: una escuela parroquial (CPMB1), y un instituto religioso (CPMB2). Ambos documentos incluyen una larga lista de deberes de los *padres*, pero no explicitan sus derechos, lo cual vuelve a poner de manifiesto la naturaleza unidireccional de las obligaciones del contrato tácito que plasma la relación escuela-familia. **En ambos documentos analizados se advierte una concepción de la alianza escuela-familia tradicional reflejada en la adhesión de la familia al ideario y filosofía de la escuela, respetando su autonomía y determinación en las decisiones que atañen a la educación de sus hijos/as.** En estas escuelas confesionales “las madres, padres y/o tutores se comprometen a trabajar junto con la escuela para desarrollar los mismos valores” (CPMB1): la familia se compromete a replicar en sus hogares la educación en creencias religiosas y valores que la escuela intenta inculcar en los alumnos y no tiene injerencia en las decisiones internas de la institución dado que deben “aceptar y respaldar las decisiones y criterios institucionales que el Equipo Directivo y el cuerpo docente adopten para la formación integral de sus hijos” (CPMB1).

## **II- Derechos y obligaciones de las familias en los AIC que atienden poblaciones de NSE medio/alto (PEMA, CEMA, CPMA, PPMA).**

De los once AIC de escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/alto, solo cuatro incluyen una sección de derechos y/o obligaciones de los padres. Esta relación podría indicar un menor grado de consideración de las familias como actores activos, acreedores de derechos y obligaciones con respecto a la escuela, que la observada en las escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo.

Los tres documentos de las escuelas de gestión estatal situadas en Provincia de Buenos Aires analizados pertenecen a escuelas técnicas, y solo uno de ellos incluye un apartado con las obligaciones de las familias. La escuela situada en localidad de Merlo tiene la particularidad de incluir los derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad educativa en primera persona, generando un efecto de mayor involucramiento de los mismos respecto de su compromiso para con la escuela. El documento establece que “Las familias y los adultos responsables nos comprometemos a...”. La sintaxis y nomenclatura utilizadas sugieren una concepción amplia e inclusiva de la familia, así como también una actitud proactiva de la misma para con la acción educadora de la escuela. Sin embargo, el listado de obligaciones se limita a lo meramente administrativo, aunque incluye una última cláusula en la que las familias se comprometen a “colaborar activamente para que las pautas de convivencia generadas por este acuerdo trasciendan a la escuela y se constituyan en pauta de comportamiento”, otorgando así mayor relevancia a la participación de las familias en la acción educadora de la escuela la cual debería verse reflejada en los hogares trascendiendo de esta forma el tiempo y espacio escolar.

Los reglamentos de las escuelas de gestión privada situadas en Provincia de Buenos Aires que incluyen las obligaciones de las familias pertenecen todos a escuelas confesionales y dedican secciones especiales a los *padres* a los que identifican como primeros educadores de sus hijos y se enumeran los roles que desempeñan, entre los cuales se incluyen el apoyo en el proceso educativo de sus hijos asistiendo a reuniones, favoreciendo el diálogo y la comunicación con las autoridades, y acompañando a sus hijos en la “maduración de la fe y la toma de decisiones” (PPMA1). Una de estas escuelas se refiere a las obligaciones familiares como “actitudes esperables de la familia...” consignado el nombre de la congregación, asignando un componente aspiracional a los deberes de los *padres* en cuanto son miembros de la congregación que los nuclea. En este sentido la familia congregacional se constituye como “herramienta esencial en el proceso educativo que se desarrolla en la escuela” actuando como un complemento del mismo. Para ello, se espera que los *padres* “reflejen en la vida diaria el ejemplo que permita formar a los hijos en los valores esenciales que predica la doctrina” de la congregación, y que inculquen el “amor a Dios por sobre todas las cosas y lo manifiesten en los actos de la vida diaria” (PPMA1). El documento abunda en referencias a la importancia de la formación religiosa y en valores compatibles con los de la familia cristiana que se espera

de los padres, **evidenciando la voluntad de la escuela de influir en las decisiones de las familias más allá del tiempo y del espacio escolar.**

### **III- Derechos y obligaciones de las familias en los AIC de escuelas que por su alto nivel académico son consideradas de elite (PEE, CEE, CPE, PPE).**

De los cinco reglamentos pertenecientes a escuelas de elite de gestión estatal analizadas, los cuatro situados en CABA no mencionan derechos y obligaciones de las familias, sólo la escuela situada en Provincia de Buenos Aires incluye derechos de los “padres/madres, tutores o encargado/a/s”. Sin embargo, todos los documentos de escuelas de elite de gestión privada mencionan específicamente los derechos y obligaciones de las familias, cuyas particularidades se exponen a continuación.

Los AIC de las tres escuelas de elite de gestión privada situadas en Provincia de Buenos Aires que se analizan en este estudio pertenecen a escuelas de alto nivel académico, todas bilingües y con un plan de estudios que incluye certificaciones y diplomas en diversas universidades extranjeras. Todos los documentos incluyen un apartado para los derechos y obligaciones de las familias. Sin embargo, las tres escuelas se diferencian en cuanto a las características de su comunidad educativa y al servicio que brindan, todo lo cual impacta en la concepción de la alianza escuela-familia.

El primer reglamento analizado pertenece a una institución bilingüe tradicional que atiende una población de NSE medio-alto/alto. Ofrece un plan de estudios cuyo objetivo final es la obtención por parte de los alumnos de un diploma de bachillerato internacional. El AIC de esta escuela incluye un listado de derechos mayormente centrados en los derechos de los *padres* a la información y participación en actividades propuestas por la escuela. Entre los deberes de los *padres* se destaca el de colaboración con la escuela en la formación integral de sus hijos “privilegiando el diálogo como estrategia de resolución de conflictos y modificación de conductas y actitudes” (PEE1).

El segundo reglamento pertenece a una escuela bilingüe que atiende a un segmento socioeconómico alto, cuya característica especial es la de brindar educación a hijos de diplomáticos y profesionales provenientes del exterior. El 85% de la matrícula está conformada por alumnos provenientes de distintos lugares del mundo y por lo tanto el AIC se encuentra atravesado por la identidad multicultural de la escuela. Los jóvenes pertenecen a lo que se denomina la tercera cultura, ya que no han incorporado



acabadamente la cultura de sus padres y no se incorporan totalmente a la cultura del país en el que habitan, a veces por solo unos pocos años. Construyen, consecuentemente, su propia identidad en una tercera cultura a través de sus experiencias de vida. En este contexto, la relación entre la escuela y la familia se ve influida por la multiculturalidad y en ocasiones, la brevedad de la misma. Es por eso que el AIC se limita a manifestar la expectativa de que los *padres* compartan el ideario y la misión de la escuela y que “establezcan un vínculo comprometido y sustentable con lo que acontece en la vida escolar” (PEE2).

El tercer reglamento analizado pertenece a una escuela bilingüe que atiende una población de nivel socioeconómico alto cuya particularidad es que ofrece la modalidad de internado para aquellas familias que así lo necesiten o deseen. Respecto de los internos, el AIC explicita que

La obligación de cuidado, por parte de la Institución y su personal, durante la realización de actos educativos en la que participen los alumnos, no excluye el ejercicio de los derechos y deberes emergentes de la Patria Potestad, de la Tutela, la Curatela y/o la Guarda en tanto son concurrentes y complementarios de la obligación del cuidado integral, el cumplimiento estricto de las decisiones judiciales relacionadas con el alumno y los responsables del mismo. (PPE3)

Mediante esta declaración, la escuela establece el ejercicio conjunto de los derechos y deberes emergentes de la Patria Potestad para con los *padres* de los internos en tanto y en cuanto son complementarios y concurrentes de la responsabilidad que asume la escuela para con el cuidado integral de los internos. Es clara la fuertísima concepción tradicional de la alianza escuela-familia en este contexto. **Las familias ceden temporariamente, mientras sus hijos se encuentren al cuidado exclusivo de la escuela, la toma de decisiones que en otro contexto corresponderían a ellas solamente.** Consecuentemente, el listado de derechos y obligaciones de los padres es brevísimo y se resume al derecho a ser informados y la obligación de hacer concurrir a sus hijos a la escuela.

Los reglamentos de las escuelas de elite de gestión privada situadas en CABA también incluyen, en mayor o menor medida, referencia a los derechos y obligaciones de las familias. Una de ellas invita a una “proficua colaboración escuela-familia” y establece que los *padres* se comprometen a asegurar “un diálogo constructivo con la Institución” y “el respeto por la elección educativa y didáctica compartida” (CPE1), otorgando

participación a las familias través del diálogo, pero estableciendo la autonomía de la escuela respecto de la tarea educativa. Por otra parte, el reglamento de la segunda escuela tiene la particularidad de definirse como un “contrato educativo” (CPE2) que da cuenta de las normas de convivencia vigentes.

Los derechos y obligaciones de la escuela se reflejan en aquellos derechos y obligaciones de su personal, los cuales, según los documentos analizados, se detallan para autoridades, docentes y personal no docente. A efectos de este estudio, se analizó **de qué modo los derechos y obligaciones de las autoridades escolares y docentes reflejan la relación entre la escuela y la familia desde la perspectiva de los actores escolares.**

El análisis transversal de los documentos revela las siguientes particularidades: solamente dos documentos incluyen un apartado para el Equipo de Orientación Escolar, los cuales tienen entre sus obligaciones la de realizar el seguimiento grupal o individual de los alumnos con dificultades cognitivas o emocionales y la de **establecer y mantener un contacto fluido con las familias**. Coincidentemente, ambas escuelas mencionadas en el punto anterior **ofrecen la opción de internado** a sus alumnos. Una de estas escuelas es confesional y ofrece la modalidad de hogar-escuela, en la que el director o responsable de la misma tiene a su cargo funciones compatibles con las de las familias: cuidado de la integridad física y moral de los niños, alimentación e higiene de los internos, gestión de documentación. Asimismo, el asistente de hogar-escuela cuenta entre sus funciones el desarrollo de actividades diarias que pueden entenderse como sustituto de las parentales: “Ejecuta otras tareas o funciones que le encomiende la dirección, entre otras, acompañar al médico, hacer compras, apoyar en tareas escolares, organizar actividades recreativas, preparar y llevar adelante la catequesis, momentos de oración y celebraciones” (PPMA1). La segunda escuela, que también ofrece modalidad pupila, es una escuela laica que incluye un listado de obligaciones para los docentes de guardia, los cuales deben velar por la integridad de sus pupilos/as en todo momento, y “deben circular por el edificio durante el período de estudio con el fin de supervisar que las pupilas/os realicen su tarea y observen las pautas de conducta” (PPE3). Resulta evidente la diferente impronta con la que ambas escuelas encarar el proceso educativo de sus internos, el cual asume por su característica de hogar- escuela, funciones naturalmente inherentes a los padres. La escuela confesional incluye entre las funciones de sus docentes a cargo, la de la formación religiosa y un acompañamiento asimilable al del hogar, mientras que las funciones

asignadas al docente a cargo de la escuela laica se limitan a las de cuidado integral y vigilancia de los/as internos/as. La relación con los alumnos se evidencia como mucho más estrecha y de sustituto integral de las familias en el caso de la escuela confesional, mientras que en la escuela laica las responsabilidades no incluyen un acercamiento estrecho con los pupilos.

### **3.2 Conclusiones**

En líneas generales, se observa una **mayor consideración de las familias como sujeto de derecho en los reglamentos de escuelas de gestión privada que en la de gestión estatal**. En la mayoría de estos reglamentos las familias son reconocidas explícitamente como miembros de la comunidad educativa y son acreedoras a un listado de derechos y obligaciones. Constituyen una excepción las escuelas de gestión estatal que atienden a poblaciones de NSE medio/bajo, las cuales incluyen a las familias asignándoles derechos y obligaciones. Las escuelas confesionales, a su vez, dan particular importancia a la inclusión de las familias, asignándoles un rol preponderante en la educación conjunta de sus hijos. No se observan diferencias respecto a la jurisdicción.

Por su parte, el análisis de los derechos y obligaciones de las familias incluidos en los AIC de **las escuelas estatales que atienden poblaciones de NSE medio/bajo reflejan en mayor o menor medida, una concepción de la alianza escuela-familia compatible con la original**, en la cual las familias entregan a sus hijos a la escuela para que sean educados y colaboran en la tarea educadora desde sus hogares sin intervenir en decisiones de la institución escolar. **Esto se ve intensificado en las escuelas confesionales**, en cuyos documentos se refleja un deseo de incorporar a los padres en la función educadora de la escuela llevándolos más allá de la situación escolar y haciendo foco en lo relacionado a la formación religiosa y en valores. Estas escuelas presentan un modelo de alianza muy semejante al tradicional, en el cual las familias confían en la función educadora de la escuela y se espera el acompañamiento de las mismas desde sus hogares desde la adhesión al ideario de la escuela. Sin embargo, el análisis de documentos de escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/alto arroja como resultado una baja incidencia en la mención de los derechos y obligaciones de las familias. **Las escuelas de elite de gestión estatal y las de elite de gestión privada situadas en CABA incorporan cierta apertura hacia el diálogo en un intento por acercarse a la construcción de una**

**comunidad educativa.** Sin embargo, las tres escuelas de elite de gestión privada situadas en Provincia de Buenos Aires, incluyen a los *padres* en los términos propuestos por la escuela, lo cual resulta compatible con la concepción tradicional de alianza que tanto la escuela como las familias abrazan.

A modo de resumen, y luego de analizar la totalidad de los documentos, se puede observar una relación inversamente proporcional entre el segmento socioeconómico que atiende la escuela y la relevancia que el AIC otorga al rol de las familias: **a mayor nivel socio-económico, menor relevancia al rol co-educador de la familia.** Cabe notar la excepción de las escuelas de elite de gestión privadas situadas en Provincia de Buenos Aires, cuyos AIC otorgan especial relevancia a las familias en general y a los padres en particular, pero siempre en los términos que la escuela disponga.

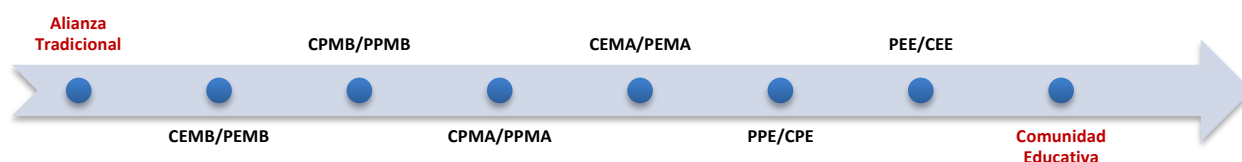
Podría deducirse que **la relevancia que las escuelas intentan darle a las familias a través de sus documentos internos de convivencia en las instituciones que atienden poblaciones de NSE medio-bajo se apoya en la necesidad que tiene la escuela de contar con la colaboración de las familias en la formación en valores y conductas básicas de convivencia que reeducan a las preponderantes en entornos vulnerables, donde prevalecen los códigos de la calle.**

La observación y análisis de los documentos objeto de este estudio respecto de los derechos y obligaciones de los actores escolares arrojan una **marcada disminución en las normas establecidas para docentes y autoridades respecto de las listadas para los alumnos y familias.** Esta ausencia sugiere una marcada visión disciplinadora para con las familias en su conjunto por parte de la escuela, que no encuentra contrapartida en las normas a aplicar al personal escolar.

Si bien la mayoría de los documentos mencionan la relevancia de la acción mancomunada de la comunidad educativa, se percibe en el análisis de las normas para los diferentes actores de dicha comunidad, **la preponderancia de la visión de la escuela, que tiende a reglamentar las conductas de las familias en su conjunto, restándole relevancia a la reglamentación de las funciones del personal escolar.** El incontrastable hecho de que sólo la mitad de los documentos analizados incluyan normativa para el personal escolar sugiere una vocación de la escuela que resulta disciplinante hacia afuera, hacia las familias, pero que no contempla con el mismo celo una normativa interna que regule el comportamiento de la institución.

Por último, el gráfico N°1 intenta reflejar la ubicación de las escuelas según tipología de entrada respecto de las características de la alianza escuela-familia tomando en consideración las fuertes regulaciones de la escuela respecto de su vinculación con la familia en un intento por resguardar su autonomía. El gráfico refleja como todas las escuelas tienden a aferrarse en sus reglamentaciones concretas, aunque no siempre en el discurso, a una concepción más bien tradicional de la alianza escuela-familia.

### Gráfico N°1



Fuente: elaboración propia

## Capítulo 4

### *De la asimetría a la construcción de acuerdos entre adultos.*

El presente capítulo se centra en la exploración de los conceptos de asimetría, comunicación y participación tal como se presentan en los reglamentos analizados. El objetivo es analizar la interrelación entre estos tres conceptos e identificar la consecuente generación de desconfianza y negociaciones entre la escuela y la familia, y la eventual posibilidad de constituir acuerdos sólidos entre adultos.

#### **4.1 Asimetría, autoridad y respeto en los Acuerdos Institucionales de Convivencia**

En la cultura prefigurativa en la que nos encontramos, los adultos han dejado de ser modelos incuestionables cuyas conductas e historias deben ser imitadas y repetidas por los jóvenes. Los jóvenes tienden a imitar la conducta de sus pares, y son los adultos los que aprenden de los jóvenes en un mundo donde la velocidad del avance tecnológico torna al saber de los adultos en casi obsoleto (Mead, 1970) y la infancia ha dejado de ser una discapacidad para pasar a ser una capacidad especial (Narodowski, 2001). En este contexto, se observa el crecimiento de un cuestionamiento de la familia hacia la escuela, la cual demanda cambios y explicaciones a una institución que, habiendo sido gestada en la asimetría, se resiste a claudicar sus potestades. Es en este creciente clima de desconfianza y negociaciones permanentes, que la forma en que los AIC reflejan los conceptos de asimetría, autoridad y respeto cobra especial relevancia.

##### **A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general**

El concepto de **asimetría**, aspecto fundante de la alianza escuela-familia original, se encuentra reflejado de manera más o menos tácita **en la mayoría de los documentos** analizados, con independencia de las características que identifican a las escuelas según la tipología de entrada. En no pocas oportunidades, la simetría/asimetría no se define explícitamente en los documentos, sino a través de los conceptos de autoridad y respeto. Se observa una tendencia a respaldar la asimetría en la gran mayoría de los documentos, y son muy escasos los indicios de una búsqueda por parte de la escuela de una relación más simétrica con las familias, en la éstas puedan tomar decisiones respecto de la

educación de sus hijos y se genere el clima adecuado para dar lugar un aprendizaje dialógico.

## **B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas**

### **I- La asimetría en los AIC de escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo (PEMB, PPMB, CEBM y CPMB).**

Los reglamentos de gestión estatal difieren, en general, de aquellos de gestión privada en cuanto a su postura frente a la asimetría. **Las escuelas de gestión estatal incluyen distintos grados de asimetría en sus documentos, en un intento por reflejar una horizontalización de los vínculos entre la escuela y los alumnos/familias.** Dicho intento se ve reflejado en aseveraciones como “En nuestra escuela todos seremos tratados humanamente, con respeto, independientemente del cargo o posición que ocupe cada uno de los actores institucionales” (PEMB2), lo cual extiende el concepto de respeto en forma igualitaria a todos los miembros de la comunidad educativa con independencia del grado de autoridad que detenten. La voluntad de horizontalización de los vínculos y consecuentemente de aplanamiento de la relación asimétrica se expresa tácitamente en “el grado de apego y pertenencia a la escuela secundaria posibilita mayores oportunidades de uso del espacio escolar más autónomo, la construcción de vínculos, más horizontalidad entre jóvenes y adultos” (PEMB3) donde el concepto de simetría se hace evidente.

Sin embargo, algunas escuelas de gestión estatal resaltan el valor de la autoridad docente al otorgar al docente el derecho a “ser respetado como autoridad por todas las instancias de la Comunidad Educativa” y a “establecer las distancias acordes a la relación docente-alumno, docente-docente” (PEMB1). Asimismo, el AIC también insta a las familias a “no agraviar, menospreciar y/o juzgar las actividades o actitudes de los integrantes de la comunidad educativa delante de los alumnos” reforzando desde el hogar el concepto de respeto para con todos los integrantes de la comunidad educativa y, consecuentemente, de asimetría para con la autoridad. Una escuela que atiende una población de inmigrantes de muy bajos recursos es más enfática a la hora de establecer el concepto de asimetría estableciendo que “toda indicación o pedido, que por su contenido o alcance no exceda las facultades de quien lo emite, debe ser acatado por quienes se encuentren bajo su autoridad” (PEMB4), fijando tanto la autoridad que emana de la

asimetría como los límites de dicha autoridad. En este sentido el documento enfatiza la importancia a de los límites al ejercicio de la autoridad estableciendo que

Es deseable que toda persona que forma parte de la Institución ejerza su rol sin incurrir en ningún tipo de abuso derivado de la autoridad que tiene sobre otros. Por lo tanto, no es admisible que la falta de afinidad, de empatía, o la diferencia entre distintos puntos de vista o modos de pensar, sean causales suficientes para censurar, reprimir u hostigar a quienes se encuentran jerárquicamente ubicados en un plano inferior. (PEMB4)

De este modo el documento expresa que es su objetivo puntualizar el lugar de los adultos, y dejar establecidas la “asimetría y las diferencias en las responsabilidades para concretar una convivencia democrática”. Nótese, que la instrumentación de la asimetría revierte carácter de orientación al verbalizarse con expresiones como “es deseable” o “no es admisible” (PEMB4).

La mayoría de los documentos de gestión privada analizados que atienden una población de NSE medio/bajo pertenecen a escuelas confesionales, y establecen un claro límite al ejercicio de la autoridad del docente desalentándolo a ejercerla de manera “discrecional, arbitraria o espasmódica” (PPMB1). Además, invitan al respeto a la autoridad, y solicitan a los *padres* evitar manifestaciones críticas frente a sus hijos o en las redes sociales con el fin de enseñarle a los jóvenes a “valorar y confiar en los adultos y profesionales que los acompañan a diario en el proceso escolar” (CPMB1), **en un claro intento de restringir la libertad de opinión de las familias en pos de salvaguardar la autonomía de la escuela.** Algunos documentos definen la asimetría a través del respeto estableciendo que “el respeto mutuo es uno de los principios fundamentales del Sistema Escolar de Convivencia que se basa tanto en el respeto al estudiante, como la autoridad del docente, valorizando su rol y su tarea profesional” (CPMB2).

## **II- La asimetría en los AIC de escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/alto (PEMA , CEMA, CPMA, PPMA).**

Las escuelas de gestión estatal que atienden poblaciones de NSE medio/alto se refieren a las faltas de respeto en su listado de sanciones, pero pone en plano de igualdad a las faltas de respeto a la autoridad y a las cometidas contra los pares. Se evidencia aquí **un aplanamiento en la asimetría en cuanto una falta contra la autoridad no revierte más gravedad que contra un par.**



Sin embargo, **las escuelas de gestión privada confesionales** que atienden poblaciones de NSE medio/alto, incluyen listados más o menos extensos **enunciado el comportamiento deseable de los alumnos frente a la autoridad**. Resulta interesante el apartado dedicado al respeto de una escuela confesional que indica las actitudes esperadas por los alumnos con extremo detalle justificando cada norma con el valor o virtud que la fundamenta:

- Ponerse de pie cuando un profesor se dirige a ellos para conversar o preguntarles algo. (respeto, obediencia)
- Ponerse de pie cuando un profesor entre en una clase y permanecer en esa posición hasta que se le indique lo contrario. (respeto)
- Ponerse de pie cuando entre algún directivo en el curso. Si las entradas son reiteradas no será necesario volver a pararse. (respeto)
- Los alumnos/as evitarán llevar las manos en los bolsillos al hablar con un profesor o cualquier otra persona. (respeto, fortaleza)
- Cuando un alumno/a tenga que hablar con su tutor, pedirá permiso al profesor que esté dando la clase, este permiso se dará habitualmente, a no ser por alguna circunstancia de carácter especial. (respeto)
- Los alumnos saludarán a los directivos y profesores cuando se crucen con ellos en cualquier parte del colegio, si no lo han hecho antes. (respeto, consideración)
- La sala de profesores es de uso exclusivo de ellos, por esto los alumnos no pueden ingresar a ella, salvo que excepcionalmente algún docente lo permita. (respeto, prudencia)
- Los alumnos recibirán de pie y en silencio al docente para comenzar la clase (respeto, laboriosidad). (CPMA1)

El listado expresa con claridad la forma en que la institución entiende y pone en práctica la asimetría a través de minuciosas demostraciones de respeto a la autoridad, las cuales son enunciadas en forma de obligación futura y respaldadas por las virtudes que representan. Si bien la norma es claramente prescriptiva y respalda fuertemente las jerarquías escolares, se encuentra fundamentada por los valores que se espera infundir en los alumnos. Otros reglamentos incluyen una concepción de asimetría tradicional al establecer que en la escuela “se observa el respeto por la autoridad legítima como principio básico de disciplina y de armónica convivencia” (CPMA2). También se establece que es “esperable” que los miembros de la comunidad reconozcan a las autoridades educativas y apoyen las decisiones tomadas por las mismas, **extendiendo la asimetría a la familia misma** (PPMA4).

Nuevamente se puede establecer una **relación entre las escuelas confesionales y la concepción tradicional de la alianza escuela-familia, con una aceptación por parte de la comunidad educativa del ideario de la institución y una marcada asimetría entre autoridades/docentes y familias/alumnos**.

### **III- La asimetría en los AIC de escuelas que por su alto nivel académico son consideradas de elite (PEE , CEE, CPE, PPE).**

Los documentos de las escuelas de elite revelan una adhesión más o menos estrecha al concepto de asimetría según se trate de escuelas de gestión estatal o privada. Las escuelas de **gestión estatal sugieren en sus reglamentos un aplanamiento de la asimetría y una horizontalización entre los miembros de la comunidad educativa.** Esta tendencia se evidencia en la forma en que la escuela “reconoce a los integrantes de la comunidad educativa los derechos de asociarse en forma libre y democrática, y de peticionar, proponer y criticar -cuidando las formas de convivencia respetuosa-, de modo individual y colectivo” (CEE2), lo cual contrasta con lo expresado en reglamentos de escuelas confesionales en general y de escuelas laicas que atienden a segmentos de bajos recursos. Sin embargo, el documento establece que la mera inscripción de los alumnos implica por parte de los padres, madres, tutores o encargados, el acatamiento de las normas emanadas de la escuela, estableciendo una clara **asimetría para con las familias.**

**Las escuelas de elite de gestión privada, en cambio, reflejan una marcada adhesión al concepto de asimetría, el cual se explicita claramente en la letra de sus reglamentos.** Todos los documentos manifiestan en sus reglamentos que los alumnos deben comprometerse a mantener el respeto hacia las autoridades, los docentes y el resto del personal escolar. Incluso señalan la asimetría en la comunicación, la cual “debe respetar el contexto escolar y atender a los ámbitos y a las asimetrías propias de los respectivos roles institucionales” (CPE2). Los reglamentos de las escuelas situadas en Provincia de Buenos Aires son aún más explícitos en su adhesión a la asimetría, explicitando que el acuerdo “propone consolidar, clarificar y sostener los diferentes roles dentro de nuestra institución, correspondientes tanto a los jóvenes como a los adultos, dejando claramente establecida la asimetría y la diferencia en sus responsabilidades” (PPE1). El concepto se ve reforzado en cuanto

La asimetría entre los alumnos y el docente debe ser aprovechada para generar espacios de participación real, escucha atenta, respeto y valoración positiva; podemos afirmar que esta asimetría es la brecha que permite la construcción de subjetividad y de ciudadanía. El docente es el representante institucionalizado del código escolar y desde ese lugar asimétrico se espera que se construyan sólidos y respetuosos vínculos con los alumnos y con toda la comunidad educativa. (PPE2)

Los reglamentos de las cinco escuelas de elite de gestión privada adhieren en forma contundente al concepto de asimetría en la relación entre adultos y jóvenes, personal de la escuela y alumnos. Todas ellas se perfilan como escuelas de corte tradicional que atiende poblaciones de nivel socioeconómico/ socio-cultural medio-alto/alto.

A modo de resumen, y luego de explorar la forma en que los diferentes documentos abordan el concepto de asimetría en la dinámica escolar, se puede inferir que las escuelas que atienden poblaciones de **NSE medio-bajo**, ya sean de gestión estatal o privada, tienden en general a respaldar la relación asimétrica entre autoridades y alumnos instrumentándola más como una orientación que como una obligación, e incluso, en algunos casos, **extienden el alcance de la asimetría escolar a los hogares, solicitando a las familias acompañamiento en el respeto a las autoridades y aceptación de las decisiones de la escuela desde las casas**. Sin embargo, algunos documentos de escuelas de gestión estatal incluyen una visión más aplanada de la asimetría y mencionan la necesidad de fijar un límite a la autoridad con el fin de evitar excesos en el ejercicio de la misma.

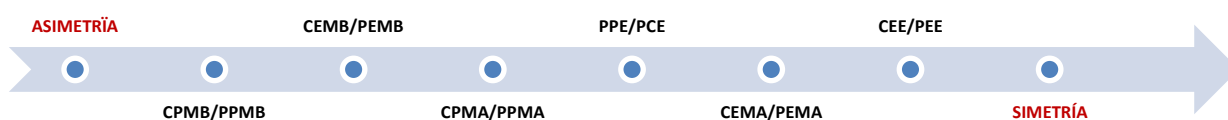
Las escuelas que atienden poblaciones de **NSE medio-alto** muestran diferencias en cuanto a su gestión, pero fundamentalmente respecto de su característica de escuelas confesionales. **Las escuelas de gestión estatal, laicas por definición, otorgan un mayor plano de igualdad a las relaciones entre alumnos y autoridades, asemejándolas a las relaciones entre pares, tornándolas más democráticas, y, por lo tanto, alejándose del modelo de alianza tradicional**. Sin embargo, en todos los casos el concepto del respeto se incluye instrumentado en forma de obligación para con todos los miembros de la comunidad educativa. **Por su parte, las escuelas confesionales son muy taxativas respecto de la adhesión e instrumentación de la asimetría a través del respeto y la obediencia**.

**Las escuelas de elite de gestión estatal manifiestan cierto aplanamiento en la asimetría**, otorgando a los alumnos atribuciones que no poseen en otras escuelas. **Sin embargo, aquellas escuelas de gestión privada abogan por la adhesión a la asimetría entre autoridades y alumnos** explicitándola y fundamentándola en sus documentos e instrumentándola en forma de obligaciones de los alumnos.

En conclusión, las diferencias en la aceptación de la asimetría entre escuelas laicas y confesionales podría explicarse **por el carácter verticalista de las instituciones religiosas, las cuales repican sus estructuras internas en las escuelas.** Sin embargo, en el caso de escuelas laicas, llama la atención la adhesión a la asimetría expresada por las escuelas que atienden poblaciones del **segmento medio-bajo** en contraposición con aquellas de **segmento medio-alto. Las primeras parecieran necesitar expresar en forma explícita la necesidad de respeto y obediencia tanto de los alumnos como de las familias, posiblemente como una forma de control para prevenir posibles conflictos generados en contextos de vulnerabilidad.** En cuanto a las escuelas de elite, la diferencia de enfoque entre las de gestión estatal y privada podría explicarse por la característica progresista del alumnado de las escuelas de gestión estatal, el cual contrasta con las familias más tradicionales que eligen la escuela privada.

El gráfico N°2 intenta ilustrar la ubicación de las escuelas según tipología de entrada respecto de su adhesión a los conceptos de asimetría/simetría tal como aparece en los reglamentos. El gráfico no refleja la cercanía de las escuelas a los extremos sino el orden de ubicación entre ellas.

**Gráfico N°2**



Fuente: elaboración propia

## 4.2 Comunicación escuela-familia

La relación entre la escuela y la familia ha tenido a lo largo de su historia un número de vaivenes que la ha llevado a un fluctuante acercamiento / distanciamiento: a pesar de que familia y escuela se necesitan han marcado distancia entre ellas, aunque, por otro lado, los cambios sociales y culturales de las últimas décadas han favorecido un acercamiento entre ambas instituciones. Es, a esta altura, innegable la importancia de la participación de las familias en la escuela, la cual tiene efectos positivos sobre resultados

escolares y sobre el comportamiento de los menores (Epstein, 2007), tiene efectos positivos sobre las familias que aprenden a afirmarse y desarrollar competencias específicas relacionadas con la escuela (Bochaca, 2015), contribuye en forma positiva con el profesorado, el cual adquiere mayor conocimiento de las familias y sus expectativas, mejorando su relación con el alumno, y enriquece el funcionamiento de la escuela en su totalidad al contar con el aporte de un actor fundamental en la vida escolar.

En este contexto, la comunicación bidireccional fluida y continua entre escuela-familia, resulta imprescindible para lograr el éxito escolar del alumnado. Son varios los medios de los que la escuela se vale para hacer efectiva dicha comunicación: reuniones de inicio de curso, reuniones individuales entre directivos/docentes y padres, comunicaciones y notas a los padres ya sea en formato papel o electrónico, la agenda escolar publicada a principio de año, paneles de anuncios en los edificios escolares, revista o publicación de la institución si la hubiere, el correo electrónico, página web o blog de la institución (Bochaca, 2015), el tradicional cuaderno de comunicaciones y/o libretas de registro y, en los últimos tiempos, se han sumado las plataformas educativas y las redes sociales institucionales.

La comunicación escuela/familia es claramente uno de los aspectos que la escuela intenta regular en su relación educadora con la familia. En esta sección, el estudio se focalizará en analizar de qué forma la escuela regula la comunicación escuela-familia en los AIC de las escuelas secundarias, teniendo en cuenta que **sólo algunas formas de comunicación, las más tradicionales, aparecen reflejadas en los documentos, ya que la falta de actualización de los mismos no ha permitido incorporar los medios más recientes y modernos que las escuelas podrían estar utilizando**. Asimismo, se tendrá en cuenta la direccionalidad, fuerza vinculante y capacidad de escucha de la escuela.

### **A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general**

El medio de comunicación escuela-familia por excelencia que aparece en la gran mayoría de los documentos es **el cuaderno de comunicaciones**, lo cual resulta anacrónico, particularmente en la escuela secundaria, donde los adolescentes usan fundamentalmente la tecnología para comunicarse. Además, los medios electrónicos generan un canal escuela/familia directo y seguro sin necesidad de depender de los alumnos para llegar a las familias. Asimismo, **en la mayoría de los documentos se**

**verifica una tendencia a establecer una comunicación más abundante de la escuela hacia la familia, con fluctuante fuerza vinculante según las instituciones y escasa capacidad de escucha de la escuela.**

En general, el análisis de documentos revela una clara ocupación/preocupación de la escuela respecto de la comunicación con las familias, la cual es más o menos fluida según la institución, pero siempre presente en ambos sentidos. En general, la comunicación desde la escuela hacia las familias aparece en forma de derechos de los padres a ser informados del desempeño académico y desarrollo integral de sus hijos, incluyendo notificaciones en caso de sanciones o inasistencias. Asimismo, las familias tienen la obligación de informar a la escuela cualquier problema que afecte tanto psíquica como físicamente a sus hijos.

## **B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas**

### **I- La comunicación en los AIC que atienden poblaciones de NSE medio/bajo (PEMB, PPMB, CEMB y CPMB).**

En estas escuelas el cuaderno de comunicaciones se instituye como medio de comunicación por excelencia, con carácter de documento institucional obligatorio para canalizar la comunicación con las familias, aunque también se hace referencia a citas a las familias y reuniones con los docentes.

El análisis de la letra de los reglamentos abunda en referencias a la comunicación bidireccional escuela-familia en forma de derechos y obligaciones y establece que es derecho de los padres “solicitar entrevistas a cualquier miembro del personal del establecimiento, a fin de aclarar dudas relacionadas con la tarea escolar, como así también para aportar sugerencias, dentro de los horarios fijados por la Dirección” (PEMB1), habilitando así un canal de comunicación presencial para que las familias se acerquen a la escuela con dudas y/o sugerencias. Sin embargo, la letra del reglamento cambia el tono al referirse al cuaderno de comunicaciones, el cual está listado dentro de los “compromisos” de los alumnos, pero que se ve instrumentado como una obligación:

**Cuaderno de comunicados:** obligatoriamente todos los días y controlados por los preceptores, que verificarán comunicaciones, inasistencias, llegadas tarde y calificaciones firmadas por los Sres. Padres ya que es la vía de intercambio escuela-familia más fluida a lo

largo del año. Estará foliado y con síntesis del reglamento de convivencia, la firma del responsable adulto en la caratula y deberá mantenerse en perfecto estado de conservación. (PEMB1)

El reglamento considera falta leve el no traer el cuaderno de comunicaciones firmado, y establece que es compromiso de las familias el notificarse de las comunicaciones, calificaciones, inasistencias o sanciones, “por medio de los instrumentos destinados a tal efecto”. Además, establece que “**Es obligación** de los padres comunicar a las autoridades del establecimiento si sus hijos padecen alguna enfermedad y/o deben tomar alguna medicación especial” (PEMB1, el resaltado pertenece al original). Del análisis de la letra de la normativa surge un contraste entre la actitud en principio participativa y más simétrica de la escuela al solicitar el compromiso de los distintos miembros de la comunidad educativa, y la taxativa instrumentación de las normas en forma de obligación pasible de ser sancionada en caso de incumplimiento.

Otra escuela establece que se “respetarán los canales de una comunicación sana y efectiva” (PEMB3) estableciendo como canales efectivos de comunicación las reuniones informativas con los padres respecto de lo referido a lo pedagógico y administrativo, reuniones a comienzo, mitad y final de año con padres de alumnos ingresados y egresados, y fundamentalmente, el uso de cuaderno de comunicaciones el cual se constituye como

un derecho a la información de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de todas las novedades institucionales y de las familias como así también una obligación. El cuaderno de comunicado oficial de la escuela secundaria N°20 deberá ser traído diariamente por los alumnos. Las familias lo visarán y notificarán a diario de las novedades que la escuela envíe y podrá también comunicarse a través de él, con la misma. Como es un documento debe estar foliado e identificado, sin escrituras indebidas; cualquier adulteración o falsificación de firmas estará sujetas a sanciones. (PEMB3)

En este caso, la escuela es muy clara respecto a la **seriedad y fuerza vinculante que revierte el documento, cuyo uso se instrumenta como una obligación**. Si bien las familias deben notificarse puntualmente de las comunicaciones, calificaciones, inasistencias a través del cuaderno de comunicados, también pueden hacerlo a través de llamados telefónicos, una opción infrecuente en los reglamentos analizados. En algunas instituciones la portación del cuaderno de comunicaciones con foto actualizada es condición indispensable para ingresar a la escuela, constituyendo dicho instrumento en

un medio formal de identificación del alumno. Aún más, el cuaderno es indispensable para acreditar la asistencia de alumno a clase ya que éste debe

Traer a la Escuela, todos los días, el cuaderno de comunicaciones, pues reviste el carácter de documento escolar, debiendo estar completo, con foto actualizada, datos requeridos y notificaciones de inasistencias, calificaciones, etc. firmadas por los padres o tutores. La Institución podrá adoptar el criterio de recolección diaria de los cuadernos por curso, como medio para registrar la asistencia de alumnos, correspondiendo ausente a aquellos que no los presenten (PEMB5).

Si bien todos los documentos de las escuelas analizados en esta sección hacen referencia a la comunicación escuela-familia y a los medios instituidos para canalizarla, **el carácter de obligatoriedad y fuerza vinculante que revierte el cuaderno de comunicaciones en las escuelas de gestión estatal es mucho más marcado que en aquellas escuelas de gestión privada.** Por otro lado, si bien se hace lugar a la posibilidad de comunicación en ambos sentidos, resulta evidente que **el mayor caudal de información proviene de la escuela, y son pocas las instancias y canales habilitados para la comunicación espontánea que emana de las familias,** lo cual sugiere una desconfianza latente de la escuela hacia la familia en un intento por minimizar su capacidad de comunicarse con la escuela.

En los documentos analizados no se prevé otra forma de comunicación que la de reuniones, entrevistas y el cuaderno de comunicaciones. La ausencia de medios de comunicación tecnológicos puede tener sustento en la posible falta y/o escases de aparatos electrónicos de comunicación en aquellas poblaciones de NSE medio/bajo.

## **II- La comunicación en los AIC que atienden poblaciones de NSE medio/alto (PEMA, CEMA, CPMA, PPMA).**

Las escuelas de gestión estatal situadas en Provincia de Buenos Aires analizadas en esta sección son todas escuelas técnicas y hacen breve referencia a la comunicación con las familias mediante el cuaderno de comunicaciones, cuya portación diaria por parte del alumno es obligatoria. En cambio, la escuela de gestión estatal situada en CABA le asigna una sección completa a la comunicación con las familias. En ella establece la importancia del cuaderno de comunicaciones como la vía de comunicación permanente entre las autoridades del colegio, docentes y padres, el cual permite a las familias



mantenerse informadas acerca del desempeño académico y actitudinal de los alumnos. El AIC se encuentra incluido en el cuaderno de comunicaciones el cual

- Es un documento escolar obligatorio, nexo entre la Escuela y la Familia, por lo tanto deberá tenerlo siempre consigo, inclusive en las clases de educación física, y el adulto que registre la firma deberá requerirlo diariamente para firmar inasistencias y comunicados. Esta obligatoriedad se extiende a los alumnos mayores.
- Debe conservarse en buen estado, sin inscripciones ni tachaduras
- El alumno que no posea el cuaderno diariamente o que no lo haya hecho firmar tendrá media falta.
- No se aceptarán autorizaciones en hojas sueltas, salvo en los casos puntuales donde el cuaderno haya sido retenido por la escuela.
- Las notificaciones y comunicados no podrán ser escritos en lápiz
- Sólo tendrán validez cuando respeten los enunciados y los textos dictados por el docente. (CEMA1)

Además, el reglamento establece sanciones en caso que la documentación oficial de la escuela (boletín, comunicados, calificaciones, autorizaciones, etc.) sean adulterados o falsificados, destruida o retenida y en caso de falsificación o alteración de las firmas de padres, docentes y autoridades. **La escuela es explícita en cuanto a la importancia de las comunicaciones que emanan desde la escuela y la consecuente notificación de recepción de parte de las familias, pero poco y nada dice de la comunicación generada desde las familias hacia la escuela o la forma de canalizarla.**

Distinto es el caso de las escuelas de gestión privada analizadas en esta sección, las cuales son en su gran mayoría **escuelas confesionales**. Todas las escuelas asignan **relevancia a la comunicación con las familias en ambos sentidos** y varias instituciones contemplan diferentes canales para efectivizarla.

Una escuela establece que la correspondencia entregada por la escuela (sanciones, cartas, autorizaciones, talones de devolución, boletines, etc.) debe ser devuelta firmada en 24 horas (CPMA1). Estas escuelas suelen listar las formas de comunicación y las reuniones de padres y/o citaciones a entrevistas con el Equipo de Conducción, Encargados de Curso o docentes son de carácter obligatorio. Una escuela menciona la página web de la institución donde se publican documentos y anuncios de interés de las familias y una libreta semanal que se envía a los hogares con información del desempeño de los alumnos (PPMA4). Otra escuela, que por sus características y método educativo mantiene una actitud abierta a la participación efectiva de las familias, prevé el uso del cuaderno de comunicaciones como un instrumento de comunicación bidireccional a través del cual los

padres reciben información de la escuela, pero también a través del cual pueden pedir entrevistas (PPMA3).

Si bien en los documentos analizados en esta sección se evidencia una mayor preocupación por la comunicación con las familias en las escuelas de gestión privada, la misma **tiende a ser mucho más abundante en sentido escuela-familia que a la inversa**. En especial, las escuelas confesionales reflejan respecto de la comunicación, la estructura verticalista que las caracteriza: la información proviene fundamentalmente desde la institución y las familias deben notificar su recepción. No se evidencia en los documentos una capacidad de escucha significativa por parte de la escuela.

### **III- - La comunicación en los AIC de escuelas que por su alto nivel académico son consideradas de elite (PEE, CEE, CPE, PPE).**

Los reglamentos de convivencia de **escuelas de elite de gestión estatal** prevén distintos tipos de libretas para enviar información a los hogares además del cuaderno de comunicaciones, como ser la Libreta de Calificaciones o el Boletín de Inasistencias y Conducta. En todos los casos se establecen sanciones para aquellos alumnos que no los presenten debidamente firmados en tiempo y forma. Una vez más, **nada se dice de los canales de comunicación que las familias pueden usar para dirigirse a la escuela**.

Los documentos de las escuelas de gestión privada tampoco ofrecen demasiado detalle acerca de los canales de comunicación escuela- familia. Los instrumentos de comunicación físicos reciben diferentes nombres como “libreta”, “cuaderno rojo”, “boletines”, “notificaciones” y “circulares”, y en algunos casos se incluyen otros medios como la utilización por parte de un alumno del teléfono de la escuela a través de un adulto para comunicar alguna eventualidad a las familias, y el correo electrónico.

La excepción se verifica en una escuela de elite de gestión privada situada en CABA que dedica una sección completa de su AIC a la comunicación entre la escuela y la familia. El documento distingue entre la comunicación con el alumno y la comunicación con la familia la cual se efectiviza a través de diferentes medios según el objetivo de la misma con el fin de “estimular una fluida comunicación entre las familias y el Colegio”:

- Boletín de calificaciones: se entrega en forma bianual, al finalizar cada uno de los cuatrimestres. También se entregan fichas informativas parciales al concluir el primer y tercer bimestre.
- Boletín de inasistencias: se entrega en forma periódica, siempre que existan novedades al respecto.

- Reuniones de padres: las convoca el Colegio para establecer contacto entre las familias y autoridades o docentes. Algunas se fijan en el cronograma anual y otras se programan excepcionalmente para tratar distintos temas de interés.
- Encuentros individuales o comunicaciones telefónicas o vía correo electrónico entre padres y docentes o autoridades del Colegio: podrán ser solicitados por los padres o por el personal del Colegio.
- Circulares: el Colegio hace llegar a las familias notas, recordatorios, citas y comentarios de interés. Las mismas pueden ser entregadas en mano a los estudiantes o enviadas por correo electrónico oficiales
- Boletín Institucional: la institución publica un boletín informativo periódico, en el que se incluyen notas de interés, producciones de estudiantes e informaciones para los padres.
- Sitios web y plataformas virtuales los administra el Colegio con el fin de establecer comunicaciones fuera del horario escolar entre los estudiantes o sus familias y los docentes o autoridades. (CPEI)

Si bien el grueso de la comunicación prevista por la escuela emana de la misma, la normativa hace lugar a la posibilidad de que las familias contacten a la escuela a través de los canales habilitados a tal efecto. Esta es la única escuela que ha actualizado sus canales de comunicación a la realidad tecnológica actual en sus reglamentos de convivencia regulando su uso y validez. Por ejemplo, en el caso de los correos electrónicos, “solo son válidos aquellos que hayan sido enviados desde alguna dirección de correo que la familia haya constituido en el contrato educativo”, regla que refleja la necesidad de ajustar la normativa ante el surgimiento de nuevos conflictos. La escuela regula las instancias para la comunicación entre las familias y el colegio las cuales son: el cuerpo docente, las tutorías, las Coordinaciones de área y la Rectoría y Dirección de Estudios, y establece que toda comunicación debe canalizarse a través de Preceptoría. Las familias son responsables de mantener actualizados sus datos en forma permanente en la Administración del Colegio y deben presentar autorizaciones varias y ficha de salud a comienzo de cada año.

De lo anteriormente expuesto se deduce la importancia que esta escuela le asigna a la comunicación escuela-familia. Si bien la letra del documento es enérgica en cuanto al cumplimiento de las normas, focaliza su discurso en las posibilidades de contacto bidireccional más que en las sanciones en caso que las familias no se notifiquen de las comunicaciones que emanan de la escuela. Además, habilita canales variados de comunicación, incluyendo los tecnológicos, adecuándose a una realidad que independientemente del tipo de gestión y nivel socio-económico de la población que atiende, ha ido permeando la relación entre la escuela y la familia en los últimos años.

Resumiendo, si bien la comunicación escuela-familia emerge como relevante en la gran mayoría de los documentos analizados, **se evidencia una mayor preocupación**

en las escuelas de gestión estatal que atienden poblaciones de NSE medio/bajo, las cuales instituyen el cuaderno de comunicaciones como instrumento de comunicación por excelencia con marcada obligatoriedad y fuerza vinculante. En el caso de las escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/alto, la fuerza vinculante de las comunicaciones es considerada importante pero no insustituible por otras formas de comunicación en caso de ser necesario, pero **en general la normativa contempla solamente la comunicación desde la escuela hacia las familias**. La casi totalidad de las escuelas de elite analizadas le asignan poca relevancia a la comunicación en sus documentos.

### **4.3 Participación y cooperación de la familia en la tarea educadora de la escuela**

En su vinculación con la escuela, la familia participa en su función educadora a través de diferentes mecanismos: actos administrativos, comunicación, participación pasiva en las actividades escolares como observadora, participación activa en las actividades escolares contribuyendo a las mismas desde el hogar o directamente en visitas a la escuela, cooperación en actividades escolares y extraescolares, cooperación a través de los diferentes cuerpos que la representan en la escuela, cooperación financiera.

#### **A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general**

Todas las formas de participación de la familia reguladas por la escuela y por la normativa vigente se encuentran reflejadas en los documentos en forma de obligaciones de las familias, ya sea en forma propositiva “se espera que” o en forma de obligación “las familias deben”. Este **estilo discursivo refleja con claridad la escasa participación de las familias en la confección de los reglamentos internos de convivencia de las escuelas, contrario a lo que indica la normativa que los regula**.

Asimismo, se verifica un contraste entre el discurso abiertamente participativo de varias instituciones para con las familias y las instancias reales y niveles de participación incluidas en los reglamentos. Mayormente, se observa una participación de tipo informativa/ consultiva pero no se incluyen niveles de participación que involucre toma de decisiones.

## **B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas**

### **I- Participación de la familia en los AIC que atienden poblaciones de NSE medio/bajo (PEMB, PPMB, CEBM y CPMB).**

Las escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo otorgan relevancia a la participación de las familias en la tarea educadora de la escuela con independencia de su gestión y ubicación geográfica. Sin embargo, el tipo de participación varía según se trate de instituciones laicas o confesionales.

Los reglamentos de las escuelas estatales intentan, en su mayoría, incentivar la participación del núcleo familiar en la comunidad educativa solicitando a las familias a “apoyar y colaborar en la educación de sus hijos, sin delegar toda la responsabilidad en la escuela”, pero al mismo tiempo les solicita el compromiso de “respetar la autonomía de la escuela en la conducción del proceso educativo” (PEMB1). La letra del texto evidencia una voluntad de la escuela de incluir a las familias y contar con su cooperación desde los hogares, **pero estableciendo lo límites que la autonomía de la escuela requiera.**

Resulta interesante el caso una escuela que atiende una población en contexto muy vulnerable y denuncia la falta de valores y apropiada contención de los jóvenes por parte de las familias. Las problemáticas denunciadas incluyen falta de hábitos de higiene personal y ambiental, maltrato y violencia familiar, casos de falta de alimentación, falta de colaboración de los padres en las actividades escolares de los hijos los cuales no concurren a las citas o no firman los comunicados y desconocimiento total del desempeño escolar. El reglamento refiere al abandono escolar por parte de jóvenes que deben asumir responsabilidades de adultos y reclama la necesidad del acompañamiento de las familias para lograr que la obligatoriedad de la escuela secundaria sea efectiva (PEMB3).

En la mayoría de los documentos, la participación de las familias se ve plasmada en su listado de derechos y obligaciones, que incluyen el derecho a estar informado y participar en reuniones de padres, y la obligación de hacer concurrir a sus hijos a la escuela en condiciones de higiene y presentación aceptable, proveyéndolos del material escolar necesario y aceptando la responsabilidad por los daños materiales que el alumno pudiera causar en la escuela. Algunas escuelas invitan a los *padres* a “apoyar y contribuir

con acciones (trabajo, mantenimiento, etc.) en la medida de sus posibilidades, a la Asociación Cooperadora” (PEMB4).

La importancia otorgada a la participación de la familia en la tarea educadora de los jóvenes se ve reflejada con fuerza en la siguiente declaración:

El compromiso y la presencia de los padres en la conducción, cuidado, control y seguimiento de sus hijos, particularmente en la etapa evolutiva por la que transitan, constituyen un acto intransferible de responsabilidad y amor, de fundamental importancia psicológica para un sano desarrollo de la personalidad de los jóvenes, por ende, necesario para un buen desenvolvimiento escolar y rendimiento académico. La Escuela no puede ni debe reemplazar la función paterna, por ello requiere de un trabajo mancomunado con la familia, aunando esfuerzos, unidireccionando sentidos, procurando potenciar la efectividad de sus funciones para el logro de los fines comunes de ambas instituciones. (PEMB 5)

Sin embargo, en ciertos **documentos se contradice el espíritu participativo declamado en los objetivos del reglamento, con la participación real de las familias en la escuela**, la cual suele limitarse a notificarse de las comunicaciones recibidas.

Los reglamentos de escuelas de gestión privada analizados en esta sección pertenecen a escuelas confesionales, la cuales apelan directamente al apoyo de las familias. Por ejemplo, una escuela parroquial se dirige directamente a las familias solicitando su participación en la formación de sus hijos:

Queridas familias: El siguiente documento presenta los acuerdos institucionales de convivencia realizados por todos los miembros de la comunidad educativa. Los invitamos a seguir revisándolos con el objeto de mejorar día a día la convivencia en la escuela. Participar nos hace corresponsables en la formación, educación y acompañamiento de los estudiantes (PPMB1)

La escuela invita, además, a reuniones de padres para resolver conflictos que se sucedan en los grupos de pertenencia de los jóvenes solicitando a las familias plantear sugerencias o estrategias de acciones a implementar. Una escuela parroquial situada en CABA, abunda en referencias a la importancia de que la familia comparta el ideario de la escuela y colabore en la formación en valores de sus hijos. La escuela considera que los *padres* son “los primeros educadores de sus hijos, se integran activamente a la escuela parroquial, aceptan el ideario, adhieren al proyecto educativo y participan, a través de los canales más idóneos” y “se comprometen a trabajar junto con la escuela para desarrollar los mismos valores” (CPMB1). Pero para ello deberán “aceptar y respaldar las decisiones

y criterios institucionales que el Equipo Directivo y el cuerpo docente adopten para la formación integral de sus hijos” (CPMB1). Además, las familias se comprometen a que sus hijos participen en todas las actividades religiosas de la institución y a evitar “manifestaciones críticas frente a sus hijos y/o a través de las redes sociales, enseñándoles a valorar y confiar en los adultos y profesionales que los acompañan a diario en el proceso escolar” (CPMB1). **Claramente la invitación a participar conlleva una aceptación de los términos y condiciones de la escuela, la cual resguarda su autonomía a toda costa.**

En el análisis de los documentos de escuelas que atienden a una población de NSE medio/bajo se observa un marcado contraste entre las escuelas laicas (mayormente de gestión estatal) y las confesionales (de gestión privada). Si bien en ambos casos se apela a la participación de la familia con el fin de contribuir en la labor educativa de la escuela con la condición que se respete la autonomía en sus decisiones, las razones que fundamentan la invitación a participar son de diferente índole. En el caso de las escuelas laicas se pide colaboración en las funciones básicas que hacen a las obligaciones parentales: orientación en valores y cuidado de la integridad física y moral de los jóvenes. En cambio, las escuelas confesionales sustentan la participación de los padres en la necesidad de que inculquen en sus hijos el ideario de la escuela y colaboren en su formación en valores religiosos. **En todos los casos resulta evidente la voluntad de la escuela de regular la participación de las familias, siempre resguardando su propia autonomía.**

## **II- Participación de la familia en los AIC que atienden poblaciones de NSE medio/alto (PEMA, CEMA, CPMA, PPMA).**

En la muestra de documentos de escuelas que atienden a poblaciones de NSE medio- medio/alto se verifica una vez más la diferencia entre escuelas laicas y confesionales en cuanto a la integración de la familia en el proyecto educativo de la institución. También se observan ciertas particularidades que se detallan a continuación:

Los reglamentos de escuelas de gestión estatal situados en Provincia de Buenos Aires pertenecen a escuelas técnicas que refieren a la familia en cuanto a su derecho a ser informados y a su participación en cuestiones formales y administrativas, pero solo una escuela dedica un apartado a la relación escuela-familia. Dicha escuela invita a la participación familiar argumentando que “los jóvenes deben saber que siempre serán

escuchados y que los padres deben visitarnos periódicamente para saber de ellos” (PEMA2). En el apartado dedicado a la familia se explicitan sus deberes en forma de compromiso, sin embargo, no se incluyen derechos, lo cual hace preguntar qué sucede cuando la escuela no cumple con sus deberes. El reglamento de la escuela de gestión estatal situada en CABA, en cambio, alude a la participación de la familia de variadas formas, aunque no incluye un listado de derechos y obligaciones. Para la escuela “es esencial que las familias no solo compartan las normas institucionales, sino que conversen con sus hijos acerca de la importancia de cumplir con cada una de ellas” (CEMA1). La escuela invita a las familias a participar “de muchas maneras, no solo siendo parte de la comisión directiva, es posible aportar desde la participación, no necesariamente presencial, en la organización de los eventos” (CEMA1) y haciendo llegar a la escuela sugerencias. Se nota un mayor deseo de incluir a las familias en el mejoramiento de la organización y funcionamiento de la institución, pero nada se dice de sugerencias o aportes de la familia en materia educativa.

Por su parte, los reglamentos de escuelas de gestión privada en ambos distritos pertenecen mayormente a escuelas confesionales. Una de las escuelas es particularmente enfática en la importancia que le otorga a la participación de las familias:

Es necesario que los padres cooperen estrechamente con los maestros de las escuelas a las que confían la formación de sus hijos; los profesores, a su vez, al cumplir su encargo, han de trabajar muy unidos con los padres, a quienes deben escuchar en buen grado, y cuyas asociaciones o reuniones deben organizarse y ser muy apreciadas. (CPMA2).

Otra escuela establece que “la co-responsabilidad es un principio básico en la construcción del ambiente, por lo que el compromiso de cada uno de los alumnos y su familia es esencial para el crecimiento en los valores que nuestra Comunidad pretende” (CPMA3). Está claro, una vez más, que **las escuelas confesionales solicitan la participación y ayuda de la familia en formación de sus hijos, pero siempre centrada en valores acorde al ideario de la congregación a la cual pertenece.**

Una escuela confesional situada en provincia es más específica en las funciones que asigna a la familia de la congregación. Bajo el subtítulo “Dimensión familiar”, el documento establece que “La presencia de los Sres. Padres es fundamental en el proceso de formación de sus hijos / as. Por esta razón resulta vital la participación de los mismos en todos los eventos en los que fueran convocados por la Dirección o bajo las indicaciones



de la misma (docentes, preceptores, etc.)” (PPMA4). Además, los *padres* “colaborarán con las sugerencias o peticiones del Establecimiento, tendientes todas ellas a la formación integral de los alumnos” y “respaldarán la actividad educativa y el proceso de enseñanza y aprendizaje por sobre toda actividad particular que los alumnos llevarán a cabo” (PPMA4). Nótese cómo luego de la fundamentación de la colaboración de los padres en el proceso educativo de sus hijos se incluyen en forma de futuro imperfecto con valor de imperativo, las acciones que las familias deben realizar para efectivizar la colaboración con la escuela, todas ellas con una **connotación de acatamiento y respaldo a lo dispuesto por la escuela.**

Una de las escuelas laicas que atienden un estrato socio-cultural medio/alto hace referencia a la importancia del modelo de los adultos, tanto en la escuela como en los hogares y “de ahí la importancia que escuela y hogar estemos en contacto permanente, para llevar adelante juntos el proyecto educativo en el que estamos inmersos” (PPMA2). Para ello, la escuela determina que deben reglamentarse los comportamientos de los padres como tales, de los padres en calidad de asociados, y de los padres miembros de la Comisión Directiva y Comisión Revisora. Curiosamente, ninguna de las reglamentaciones forma parte del AIC.

Distinto es el caso de una escuela laica que aplica un método pedagógico en el cual se enfatizan las actividades dirigidas por el alumno, y en el cual el maestro es un observador y guía cuidando adaptar el entorno de aprendizaje al nivel de desarrollo del alumno. Las familias que eligen este tipo de escuela buscan que sus hijos se desarrollen con libertad, autonomía y a su propio ritmo. En este tipo de escuela la relación escuela-familia es muy estrecha, y así lo enuncia su AIC en tanto “Siendo la familia, la primera responsable en la educación y formación de sus hijos, y con el objeto de colaborar estrechamente con la tarea del Colegio, se informan las siguientes pautas:” (PPMA3, la negrita pertenece al original). Entre las pautas se incluyen las entrevistas y otras formas de intercambio de información, pero también se invita a los padres a clases abiertas y a diferentes eventos como en días patrios, feria del libro, muestra de Ciencias, día de la familia o día del deporte. Por ejemplo, en el Día de la Independencia, la escuela secundaria permanece abierta a los padres durante todo el día. Además, las familias participan en proyectos solidarios junto con sus hijos y la escuela. Es explícita la participación de las familias en la confección del AIC.

En general, la participación de las familias en las escuelas de gestión estatal que atienden a un segmento socio-económico medio- medio/alto se perfila como superficial y restringido a lo formal, aunque se verifiquen excepciones con participación de las familias en actividades de mejoramiento de la escuela en cuanto a su organización y prestaciones. Las escuelas de gestión privada, ya sea confesional o laica muestran una mayor apertura hacia las familias. Sin embargo, las escuelas confesionales tienden a incorporar a las familias como colaboradores de su programa e ideario sin posibilidad de cuestionar lo determinado por la escuela. La escuela laica que aplica un método centrado en el niño, exhibe en su documento una incorporación más genuina de las familias a través de actividades varias y posibilidad real de participar en la confección de las normas. **En ningún caso se prevé la posibilidad de que las familias influyan en la toma de decisiones, lo cual refuerza la relación asimétrica que prevalece en la mayoría de los documentos.**

### **III- La participación de las familias en los AIC de escuelas que por su alto nivel académico son consideradas de elite (PEE, CEE, CPE, PPE).**

Al igual que en el caso de los derechos y obligaciones de las familias, la mención de la participación de las familias en las escuelas de elite de gestión estatal y privada situadas en CABA es escasa. En cambio, tanto las escuelas de elite de gestión estatal como privada situadas en Provincia de Buenos Aires exhiben un nivel de apertura y comunicación con las familias muy superior.

De los cinco reglamentos de escuelas de elite de gestión estatal, solo uno, el situado en Provincia de Buenos Aires (PEE1), se explaya sobre los derechos de los padres/madres, tutores o encargado/a/s, los cuales además de las acciones informativas bidireccionales familia-escuela contemplados en todos los AIC analizados, pueden

- asistir a reuniones de padres, actos escolares, competencias deportivas para las cuales estén expresamente invitados,
- solicitar entrevistas con las autoridades del Colegio, docentes y preceptores,
- ser respetados y ejercer libremente sus convicciones religiosas, políticas y morales, en el marco de la convivencia democrática,
- brindar sugerencias y distintos aportes hacia la construcción permanente del proyecto educativo institucional, respetando los tiempos, espacios y formas previamente determinados por las autoridades del Colegio. (PEE1)

El resto de los documentos evidencian una relación escuela-familia meramente formal que da cuenta de trámites administrativos, notificaciones, retiros anticipados de la escuela e información bidireccional. Sin embargo, en la mayoría de los documentos se incluye una sección para la constitución y formación del Consejo Institucional de Convivencia, en el cual las familias tienen representación.

El caso de los reglamentos de convivencia de escuelas de elite de gestión privada es interesante, ya que existe una marcada diferencia en cómo los documentos reflejan la participación de las familias entre las escuelas situadas en CABA y las situadas en Provincia de Buenos Aires.

Las escuelas situadas en CABA hacen escasa mención a la participación de las familias en sus documentos. Sólo una escuela hace mención específica a la participación de la familia y establece que “La escuela, con la anuencia de la familia, participa en la tarea de educar a los jóvenes que le son confiados” (CPE1), para luego enumerar aquellos deberes a los que los padres se “comprometen”. Sin embargo, nada se dice de sus derechos.

Las escuelas situadas en Provincia de Buenos Aires, en cambio, dedican un rol importante a la participación de las familias en sus documentos, pero siempre que se respete la voluntad de la escuela. Una de estas escuelas asume en su reglamento “la noción de corresponsabilidad, entendida como un conjunto de responsabilidades de las familias, las comunidades, las instituciones y el Estado, para garantizar y poner en vigencia los derechos” (PPE1). Este reglamento fue confeccionado con participación de los padres y contiene un listado de derechos y obligaciones entre los cuales se encuentran la posibilidad de procurar contribuir con crítica constructiva. La escuela internacional, por su parte, posee una comunidad muy heterogénea. Esta apela a las familias con el fin de que “los padres compartan el ideario y la misión de la escuela” (PPE2) y solicita a los *padres* a que colaboren con los docentes, y establezcan un vínculo comprometido y sustentable con lo que ocurre en la vida escolar. Sin embargo, no hay en el documento indicios de la forma en que se instrumentaría esta participación. Por último, la escuela que ofrece la opción de internado, comunica a las familias que “su apoyo es fundamental para llevar a cabo la tarea educativa, a través de su participación en actividades individuales y colectivas del Colegio y mediante entrevistas particulares acerca del desempeño integral de su hijo y el acuerdo de criterios entre Familia-Escuela”. Sin

embargo, el listado de sus derechos se limita a lo informativo y sus obligaciones a asegurar la concurrencia del alumno y a hacer respetar el ideario de la escuela. No se evidencian en el documento instancias de participación fuera de los canales formales, los cuales son rígidos y restringidos.

En resumen, **las escuelas de elite de gestión estatal ofrecen escasos indicios de una participación activa de las familias, salvo a través de sus cuerpos de representación escolar.** En el caso de las escuelas de gestión privada, sólo las situadas en Provincia de Buenos Aires parecieran ofrecer una mayor oportunidad de participación a las familias, pero la voluntad enunciada al comienzo de los documentos, no parece permear en la letra de los mismos, ya que la participación ofrecida no va mucho más allá de la administrativa e informativa, salvo para la participación en eventos organizados por la escuela, pero **nada se dice de la posibilidad de instrumentar la incorporación de las familias en áreas concretas de la conducción de la escuela, verificándose aquí también el celo con el que las instituciones escolares resguardan su autonomía.**

### **4.3.1 Participación de la familia a través de cuerpos que la representan**

#### **4.3.1.1 Consejo Escolar/Institucional de Convivencia**

##### **I- Marco legal que regula la participación de la familia en el Consejo Escolar/Institucional de Convivencia**

La ley 223 prevé la formación obligatoria de un Consejo Escolar de Convivencia en las escuelas estatales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cual debe estar conformado por representantes de profesores/as, asesores/as pedagógicos/as, psicólogos/as, psicopedagogos/as donde los hubiere, representantes de preceptores/as, alumnos/as, centro de estudiantes reconocido donde existiere y representantes de padres, madres o tutores/as. La formación de este cuerpo no es obligatoria para las escuelas de gestión privada. El Consejo tiene entre sus funciones las de elaborar las normas de convivencia, asegurar su difusión y revisión anual, promover la creación de otros organismos de participación y elaborar estrategias de prevención de los problemas emanados de la convivencia y proponer las sanciones ante las trasgresiones a las normas (Ley 223, 1999). El decreto 998/08 aclara que la agenda de trabajo del Consejo Escolar

de Convivencia “no abarca sólo aquellos aspectos conflictivos de la convivencia escolar, ni se reduce a la recomendación de sanciones. Debe ser una instancia de promoción de un clima institucional saludable y facilitador de la tarea educativa” (Ley 223/1999, Decreto 998/2008). El decreto introduce, además, las condiciones de la representación de las familias, dado que, en el caso de los padres o representantes legales de los alumnos, deben haber permanecido sus hijos en la institución por, al menos, dos años consecutivos previos al período de la postulación, los cuales deben ser alumnos regulares matriculados, carecer de antecedentes disciplinarios desfavorables y acreditar un muy buen rendimiento académico. Todas estas son condiciones que claramente restringen el acceso a la representación de la familia en la escuela. Todo pareciera indicar que solamente los padres de lo que se inscribe en el imaginario colectivo como el alumno ideal puede formar parte del Consejo Escolar de Convivencia.

En Provincia de Buenos Aires, la Resolución 1593/02 del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires es modificada por la Resolución 1709/09 la cual establece la obligatoriedad de la formación de un Consejo Institucional de Convivencia en todas las escuelas dependientes de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. La norma define al Consejo Institucional de Convivencia (CIC) como un organismo permanente para el tratamiento de la convivencia institucional que “asume carácter preventivo y propositivo, brindando a los actores institucionales herramientas e instrumentos para propiciar el logro de una convivencia basada en el respeto, impulsora de una cultura participativa que genere un sentimiento de pertenencia en la escuela secundaria” (Resolución 1709/09, Anexo 2). El CIC estará integrado por el Director/a, representantes de docentes, representantes de alumnos y personal del Equipo de Orientación Escolar en el caso que los hubiere. Sin embargo, la Resolución no prevé la obligatoriedad de la participación de las familias en este organismo, dado que sólo si el CIC “lo considera oportuno, puede incorporar a otros miembros de la comunidad escolar (representantes de las familias, personal no docente/auxiliar, representante legal)” (Resolución 1709/09, Anexo 2).

El análisis de la obligatoriedad y de la composición en la constitución de los consejos de convivencia en las normas que regulan su formación y funcionamiento en CABA y Provincia de Buenos arroja una conclusión cuanto menos contradictoria, dado que las mismas se ufanan en la voluntad de ampliar la participación de comunidad

educativa en el sistema de convivencia escolar, **pero mantienen una posición ambigua y esquivada a la hora de incorporar a las familias como miembros relevantes e indiscutidos de la comunidad escolar, indispensables en la conformación de un sistema de convivencia realmente funcional.**

## **II- Participación de la familia en el Consejo Escolar/Institucional de Convivencia**

Ante un marco normativo que da a algunas escuelas la opción de no constituir un Consejo Escolar de Convivencia, y a otras la opción de convocar a las familias a formar parte de los mismos, la participación de las mismas en dichos consejos, en muchos casos, se ajusta a la discrecionalidad de las autoridades escolares.

### **A)- Escuelas de gestión estatal y privada situadas en CABA**

La participación de la familia en los Consejos Escolares de Convivencia (CEC) de CABA se ve afectada fundamentalmente por el tipo de gestión de la escuela. Aquellas de gestión estatal, que tienen la obligación de constituir un CEC, no siempre lo incluyen en su reglamento interno de convivencia, así como tampoco especifican su composición en todos los casos. En el caso de las escuelas de elite, solo tres mencionan al consejo, y no todas incluyen un representante de las familias en su constitución.

Las escuelas de gestión privada situadas en CABA no tienen la obligación de constituir un CEC, opción que fue adoptada por la mayoría de las instituciones, dado que, solamente una escuela confesional que atiende a un sector medio/alto menciona al CEC en caso de aplicación de sanciones como cambio de división o separación temporal o definitiva de la institución. Nada se dice de la composición del consejo o de su funcionamiento.

### **B) Escuelas de gestión estatal y privada situadas en Provincia de Buenos Aires**

La normativa que regula el sistema de convivencia escolar en Provincia de Buenos Aires prevé la formación obligatoria de Consejos Institucionales de Convivencia (CIC) para todas las escuelas, pero dado que no es obligatoria la participación de representantes de las familias, no todas las escuelas los incorporan.

Las escuelas atienden poblaciones de NSE medio/bajo dedican una sección a la constitución y funcionamiento de los CIC, pero solo dos escuelas de gestión estatal

mencionan la representación de las familias. Una escuela situada en la localidad de Canning otorga al CIC atribuciones para convocar a representantes de padres en caso de ser necesario, y otra escuela situada en Escobar establece que se podrá convocar a otros miembros de la comunidad educativa que tendrán voz, pero no voto. Ninguna institución prevé la incorporación de un representante de las familias en forma permanente. En el caso de los reglamentos de instituciones que atienden poblaciones de NSE medio/alto, no existe uniformidad de criterio en aquellos de gestión estatal. De las cuatro escuelas de gestión privada que atienden al mismo NSE, solo una escuela confesional reglamenta al CIC y le asigna la misma cantidad de padres que de alumnos o docentes. Por último, dos de las escuelas de elite de gestión privada regulan el funcionamiento del CIC, el cual no incluye representación de las familias. La escuela de gestión estatal no lo menciona.

**Se puede observar que, si bien todas las escuelas deberían reglamentar el funcionamiento de un CIC de acuerdo a la normativa vigente, muchas escuelas optan por no incluirlo. Aquellas que cumplen con la normativa, prefieren no incluir representación de las familias en el Consejo.** Es interesante observar que las escuelas que más se ajustan a la normativa vigente respecto de la constitución del CIC son instituciones que atienden poblaciones de NSE medio/bajo.

La tendencia indicaría que **un buen número de instituciones eligen no incluir los consejos en sus reglamentos, y que aquellas que lo hacen prefieren no convocar representantes de padres. Resulta evidente que la escuela se resiste a ceder parte de su autonomía frente los consejos escolares, y que en el caso de incorporarlos elige, en general, no participar a las familias en ninguna función que implique su injerencia en la conducción de la institución.**

#### **4.3.1.2 Otros cuerpos que representan a la familia en su relación con la escuela**

En escasos reglamentos internos de convivencia, se verifican indicios de la existencia de otros organismos escolares con participación de representantes de las familias, los cuales o bien complementan el funcionamiento del Consejo Escolar de Convivencia, o se instituyen como único organismo de representación de los padres.

Dos de las escuelas de gestión estatal ubicadas en Provincia de Buenos Aires que atienden poblaciones de NSE medio/bajo mencionan a la **Asociación Cooperadora** en la

cual participan padres. Uno de los reglamentos establece que “la participación de los padres, y especialmente su integración al C.I.C. se canalizara a través de esta organización co-escolar” y que “los integrantes de esta Asociación colaboran en forma activa, optimizando la convivencia a través de proyectos que tiendan al diálogo y a la solidaridad” (PEMBA1), mientras que otra escuela insta a los padres a contribuir a la misma con trabajo.

Una escuela estatal situada en CABA que atiende una población de NSE medio/alto se explyaba sobre la necesidad de que las familias formen parte y contribuyan con la Asociación Cooperadora de la escuela. Resalta la importancia del aporte económico de las familias a través de las cuotas sociales, donaciones, eventos, etc., sin el cual “sería imposible mantener y sostener la escuela con educación digna y de calidad” (CEMA1). El reglamento explicita en qué se emplean dichos fondos, enumerando material didáctico, mobiliario, equipamiento electrónico e insumos generales. La escuela invita a las familias a formar parte de la Comisión Directiva, cuyas reuniones son abiertas a toda la comunidad educativa, y aclara que

La forma de participación de las familias de la escuela es posible de muchas maneras, no solo siendo parte de la Comisión Directiva, es posible aportar desde la participación, no necesariamente presencial, en la organización de eventos, en las comisiones que conforman la cooperadora: Comisión de compras, finanzas, becas, comunicación...o haciéndonos llegar vuestras inquietudes. (CEMA1)

Resulta evidente la importancia del rol de las Asociaciones Cooperativas en las escuelas de gestión estatal, el cuál si bien no suele incluirse en los reglamentos internos de las escuelas, no puede ser ignorado. A través de estos organismos, las familias proveen ayuda económica concreta a la escuela, así como también contribuyen en diferentes eventos y proyectos ya sea como miembros de la comunidad educativa o como miembros activos dentro de la Asociación Cooperadora.

En el caso de las escuelas de gestión privada, son pocos los indicios de cuerpos escolares, además de los Consejos, que representen a los padres dentro de la escuela. Sin embargo, algunos reglamentos mencionan, aunque no reglamentan, ciertos organismos como Comisión Directiva y de la Comisión Revisora (PPMA2).

Mucho más amplia y detallada es la participación de las familias en una escuela confesional que atiende una población de NSE medio/alto y que además tiene la característica de ofrecer la modalidad de hogar-escuela. La institución contempla la



formación de la Unión de Padres de Familia que consiste en una asociación integrada por todos los padres de familia y conducida por un número de padres encargados de “coordinar y animar actividades de formación humana y cristiana” (PPMA1). Además, la escuela cuenta con un Consejo Consultivo Escolar, el cual está integrado por una proporcionada representación de docentes, no docentes, alumnos, padres, estos últimos elegidos por la Unión de Padres de Familia. Son sus funciones participar en la elaboración de la planificación Institucional Anual, aportar elementos de juicio en torno a los desafíos que se presenten y elaborar alternativas de decisión para ser evaluadas por el Equipo de Gestión y Conducción, otorgando cierto grado decisorio a las familias.

**En resumen, son escasos los reglamentos que incluyen organismos con representación de las familias distintos de los Consejos Escolares/Institucionales de Convivencia. Sin embargo, la formación de Asociaciones Cooperadoras parece ocupar un lugar relevante en el funcionamiento de las escuelas de gestión estatal con el fin de contribuir tanto económicamente como con trabajo para el mejor funcionamiento de la escuela.** En el caso de las escuelas de gestión privada, la participación de los padres a través de cuerpos que los representen es aún más escasa, con la excepción de una escuela confesional que incluye a la familia en varios cuerpos escolares.

#### **4.4 Conclusiones**

El análisis de los documentos refleja que la gran mayoría de las escuelas adhieren al concepto de asimetría, aspecto fundante de la alianza original, el cual se encuentra explícitamente expresado en la relación con los alumnos, y tácitamente incluido en las regulaciones para con las familias respecto de su posibilidad de comunicación y participación para con la escuela. Son muy escasos los indicios de un intento de construir vínculos más simétricos con las familias, en los cuales las mismas tengan voz y voto en las decisiones respecto de la educación de sus hijos.

En general, en los reglamentos analizados en este estudio, se observa un especial interés de la escuela por regular la comunicación con las familias revelando una reducida capacidad de escucha de la institución escolar, la cual se posiciona como más preocupada por transmitir a las familias la información que considera relevante, que por escuchar lo que las familias puedan aportar. En este sentido, **la gran mayoría de las instituciones pareciera resistirse a escuchar a las familias en un intento por resguardar su**

**autonomía y potestad, elementos característicos de la alianza escuela/familia tradicional.** Asimismo, la fuerza vinculante de las comunicaciones es alta en dirección escuela familia, pero poco pueden cuestionar las familias respecto de la forma de educar y gestionar que tiene cada escuela. Todo ello sugiere un cierto grado de desconfianza de ambas partes, disimulada en los reglamentos en forma de regulaciones para el ‘mejor funcionamiento de la escuela’, pero que se deja escuchar en los pasillos y las puertas de las escuelas, y en la actualidad, en forma especial en las redes sociales que las familias comparten.

**En cuanto a la participación, sólo se verifica en su nivel informativo y consultivo,** pero en ningún caso se prevé la posibilidad de que las familias influyan en la toma de decisiones, lo cual refuerza la relación asimétrica que prevalece en la mayoría de los documentos. Aquellas escuelas que invitan a la participación de las familias lo hacen siempre y cuando las mismas adhieran a su ideario y respeten su autonomía, dado escaso espacio al disenso y al aporte de sugerencias respecto a la educación de los jóvenes.

Es claro que las escuelas optan por no constituir consejos escolares o por no incluir a las familias en los mismos en tanto y en cuanto la legislación se los permita, en un afán por resguardar su autonomía. Por su parte, la participación de las familias en otros cuerpos escolares, como asociaciones cooperativas o consejos de padres, se reduce a temas organizativos con el propósito de cooperar con la escuela en los términos que ella establezca.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se puede concluir que los reglamentos de convivencia analizados **no manifiestan voluntad de la escuela por establecer nuevos acuerdos con las familias que puedan afectar su autonomía.**

## **Capítulo 5**

### ***De la Sanción al Diálogo Reflexivo***

#### **5.1 La escuela y la familia frente al conflicto**

El conflicto es inherente a la naturaleza humana y forma parte de la vida de las personas. En términos generales podría definirse como una tendencia contradictoria entre dos objetivos que coinciden en una situación temporal. Pero si adaptamos esta definición al plano interpersonal, podría decirse que “el conflicto tiene que ver con variables internas y externas que afectan la percepción, el abordaje y la resolución del mismo” (Serrano & Sanz, 2019). Si bien los conflictos pueden ser de diversos tipos: sociales, personales, políticos, económicos entre otros, este estudio se centrará en la forma en que la escuela manifiesta su postura frente a los conflictos entre los distintos actores escolares en sus AIC.

La vida escolar supone un entramado de relaciones personales entre los propios alumnos, entre los alumnos y el personal de la escuela, entre los alumnos, la familia y la escuela. Es por ello que se producen numerosos conflictos interpersonales e interinstitucionales (escuela-familia) en los que se ven involucradas distintas realidades, enfoques y objetivos. Si bien suele darse al conflicto una connotación puramente negativa, el mismo forma parte de la realidad, y por lo tanto obliga a las personas y a las instituciones a crecer y a desarrollar diversas perspectivas, permitiéndole a las partes desarrollar aspectos tan importantes como la gestión de la frustración, estrategias para resolver los conflictos, y estrategias de prevención entre otros. Es por ello que “La convivencia en la escuela obliga a hacer incesantes ajustes cada cierto tiempo para resolver los conflictos que se van produciendo. Estos ajustes, que en realidad son las formas de abordarlos, ayudan al menor a crecer como persona y a no estancarse”. (Serrano & Sanz, 2019), y otro tanto podríamos decir de las instituciones de la escuela y la familia.

Entre los aspectos que la escuela intenta regular, uno de los más significantes es el de identificación y resolución de conflictos, lo cual aparece reflejado en los reglamentos fundamentalmente a través del listado de obligaciones de los miembros de la comunidad educativa y del sistema de sanciones.

### **5.1.1 Identificación y resolución del conflicto**

El presente apartado se focalizará en la identificación del conflicto entre los miembros de la comunidad educativa y posibles estrategias para resolverlo tal como se presentan en los documentos analizados.

#### **A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general**

Los reglamentos de convivencia analizados expresan su voluntad de identificar y resolver los conflictos que se generen entre los diferentes actores escolares tanto dentro del ámbito escolar, como en algunos casos, fuera del mismo, extendiendo su alcance a las inmediaciones de la escuela e incluso a los hogares. Esta voluntad se expresa en algunos documentos en forma explícita, enunciada taxativamente como objetivo fundamental del reglamento, en tanto que en otros se expresa en forma implícita a través de los listados de obligaciones de los distintos miembros de la comunidad educativa y de los sistemas de sanciones que las regulan.

En el análisis de las obligaciones listadas en todos los reglamentos analizados que se observan ciertas regularidades respecto de aquello que las escuelas consideran situaciones de conflicto. Las obligaciones de los alumnos se agrupan en normas que regulan asuntos que hacen al funcionamiento diario de la institución, como ser el respeto a los horarios, la asistencia a clase o la presentación del cuaderno de comunicados y material para trabajar en la escuela. También se incluyen normas que regulan aspectos no académicos como la vestimenta o el uso de aparatos electrónicos en la escuela. Por último, se listan las obligaciones que tienen como objetivo prevenir posibles situaciones de violencia hacia los bienes de la escuela, como ser edificio y mobiliario, y hacia las personas, sean ellas pares o autoridades, reconociendo el valor del respeto y con el objetivo de lograr un clima escolar adecuado. **Se apela al diálogo y a la reflexión como forma de resolver los conflictos, y se desalienta toda forma de violencia verbal o física dentro de la escuela o en sus inmediaciones.** Por su parte, las obligaciones de los docentes se agrupan en normas que hacen a su función académica, al respeto al rol que desempeña, a la comunicación con las familias y la su relación con los alumnos, la cual debe ser “acorde a la relación alumno-docente, docente-alumno” (PEMB1). Por último, las obligaciones de los padres se agrupan en normas que regulan su comunicación con la

escuela y la observación de los procedimientos administrativos establecidos por la institución.

**Se observa una focalización del conflicto en el alumnado, y en menor medida en las familias, pero no se registra una mirada autocrítica respecto del papel de la escuela en la generación de conflictos.** La atención de la escuela suele centrarse en el conflicto en sí y en la forma de resolverlo, pero no considera los orígenes o causas del mismo.

## **B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas**

### **I- El conflicto en los AIC de escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo (PEMB, PPMB, CEBM y CPMB).**

En términos generales, es a través del análisis de las obligaciones de alumnos, personal de la escuela y familias que se identifican los potenciales conflictos entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, algunas escuelas explicitan su voluntad de identificar conflictos con el fin de “desalentar en los alumnos situaciones que generen actos de indisciplina a fin de lograr un ambiente de armonía dentro y fuera de la institución” (PEMB1). Una escuela que atiende una población de inmigrantes de muy bajos recursos, enuncia su posición frente al conflicto explicitando que “para fomentar la salud vincular es necesario trabajar los conflictos que emergen, detectarlos, desocultarlos, comprenderlos, enfrentarlos e intentar resolverlos con el otro.” (PEMB3). Esta escuela apela a la buena disposición de los actores involucrados, y al diálogo como principal herramienta para “para trabajar los conflictos, el respeto, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad y la confianza para generar una sana convivencia.” (PEMB3). Además, incluye entre las situaciones de conflicto a las peleas callejeras, dado que “las pautas de convivencia establecidas también rigen afuera de la escuela, a pesar de que son las familias las principales responsables del cuidado de las conductas en este ámbito. Tanto la escuela como la familia acordaran acciones que sancionen estas faltas” (PEMB3). Una escuela situada en la localidad de Tigre incluye entre las obligaciones de los alumnos la prohibición de “ingresar a la Institución con elementos cortantes (navajas, cutter, cuchillos, etc.) ni con armas de fuego, bajo ninguna circunstancia o justificación”, “arrojar cohetes, bombas de estruendo petardos o similares dentro de la Escuela”, “Fumar

y / o consumir alcohol, sustancias legalmente prohibidas, psicofármacos o remedios no recetados por profesional médico y sin autorización expresa de los padres, dentro del establecimiento escolar o en la puerta del mismo, como así también ingresar con las sustancias mencionadas” y “apropiarse, sin autorización, de bienes materiales ajenos (robo o hurto), o participar directa o indirectamente en este tipo de actos delictivos” (PEMB5). Es clara la **intención de la escuela de prevenir incidentes violentos a los que podríamos asociar con conflictos que se verifican con cierta frecuencia en barrios de bajos recursos. La inclusión de estas contravenciones en el listado de obligaciones de los alumnos pareciera responder a la adaptación de la escuela a situaciones concretas de violencia por las que ya ha atravesado.**

Una escuela parroquial situada en CABA es muy clara respecto de su postura ante el conflicto, al cual considera propio de la convivencia humana, y asimila a la escuela al lugar “donde el conflicto es deliberadamente acogido para el enriquecimiento del proceso educativo” (PPMB1). Esta escuela intenta identificar y entender las causalidades de las situaciones de conflicto prestando particular atención a:

- Lo socio-cultural gral.: aludimos a la incidencia de la cultura o de situaciones sociales que afectan directamente la conducta del o los jóvenes y adultos.
- Lo institucional: características de la Institución, clima institucional, modelo de conducción, estilos de comunicación.
- LO GRUPAL: características específicas del grupo áulico.
- VARIABLES VINCULADAS CON LA PERSONALIDAD DEL estudiante: situaciones familiares o personales.
- CUESTIONES VINCULADAS CON EL ACCIONAR DOCENTE: forma de ejercer la autoridad y abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ENTRECruzamiento de CIRCUNSTANCIAS CASUALES. (PPMB1)

Esta escuela es la **única que explícitamente intenta indagar en las potenciales causas de los conflictos escolares, incluyendo entre las mismas al accionar de la institución escolar y de sus docentes.** Se percibe en el decir de esta escuela la voluntad de comprender por qué se producen los hechos, cuáles son las necesidades que están en juego y cuál es la situación social en la que se producen. Su ideario religioso se evidencia en la justificación de dicho interés al establecer que “los cristianos sentimos el llamado de Dios a hacer juntos el camino, a buscar las coincidencias y superar los desencuentros para vivir como hermanos” (PPMB1). La escuela propone **estrategias de prevención** antes de intervenir desde la sanción **propiciando la realización de campamentos, convivencias y espacios de aprendizaje-servicio,** en los cuales se fomente la

comunicación entre los distintos grupos con el fin de potenciar sus capacidades y acompañarlos en sus dificultades.

Resulta interesante el contraste en cuanto al tenor de los conflictos violentos que las escuelas de gestión estatal y las escuelas de gestión privada listan. La escuela PPMB1, por ejemplo, menciona como únicas actitudes violentas “tener, promover o justificar actitudes de violencia, maltrato o discriminación propias o de otros” y “usar maneras inadecuadas en la comunicación (gritos, gestos inapropiados, insultos, etc.)”. Una escuela parroquial alude a la violencia como posible conflicto al referirse a la necesidad de los alumnos de tener respeto “hacia otros alumnos, evitando situaciones que pongan en riesgo la integridad física, psíquica o moral de los alumnos” (CPMB1). **El grado de violencia expresado en las obligaciones de los alumnos de las escuelas de gestión privada en ambos distritos es notablemente menor al considerado por las escuelas de gestión estatal previamente analizadas, lo cual sugiere un sensible menor grado de violencia histórica en estas escuelas que parecen no concebir la posibilidad de situaciones de violencia explícita.**

## **II- El conflicto en los AIC de escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/alto (PEMA, CEMA, CPMA, PPMA).**

Los reglamentos de convivencia de escuelas de gestión estatal situados en Provincia de Buenos Aires analizados en este estudio pertenecen a escuelas técnicas las cuales reconocen el conflicto como “parte constitutiva de su devenir, por ser el producto necesario de la tensión existente de intereses diversos por parte de los distintos actores institucionales” (PEMA2). Esta escuela en particular propone no desconocer ni minimizar el conflicto, sino que incorporarlo como un desafío, y define a la tensión y el conflicto como “generados entre otras cosas por la contraposición de objetivos que circulan consciente e inconscientemente en una escuela, por la diversidad cultural, social, religiosa, etaria que convive en un mismo espacio y en un mismo tiempo” (PEMA2). Este enfoque del conflicto lo sitúa como un suceso u evento que es percibido por cada integrante de la escuela de forma distinta, lo cual genera tensión. La escuela propone generar pautas de convivencia, acuerdos y diálogo para que los miembros de la comunidad educativa se sientan parte de los mismos y el reglamento no sea un inventario

“de lo que se debe y lo que no se debe” sino algo que los identifique con su realidad emocional y actitudinal.

En el listado de obligaciones de escuelas que atienden sectores medios **se puede identificar una merma en el grado de violencia respecto de aquellas que atienden sectores bajos. Se incorpora con fuerza, en cambio, la transgresión relacionada con la falsificación de documentos y firmas**, como puede verse en el reglamento de una escuela situada en CABA que indica que los alumnos serán sancionados si alteran y/o falsifican y/o destruyen documentación oficial del colegio, así como si falsifican y/o alteran las firmas de padres, autoridades, docentes, notas (CEMA1).

En cuanto a las escuelas de gestión privada, cinco de los siete documentos analizados pertenecen a escuelas confesionales. Todas estas instituciones resaltan en sus documentos la importancia del respeto, el orden y la disciplina justificando las normas según el valor que intentan inculcar en los alumnos. Una escuela confesional identifica el valor que respalda cada una de las normas, siendo alguno de los valores realmente subjetivos, como por ejemplo el del “buen gusto”: “por un motivo de educación, higiene y estética no está permitido comer chicle en el Colegio, ni en clase ni en los recreos (buen gusto, respeto).” (CPMA1). Esta escuela confesional provee un largo listado de normas que comprende desde las contravenciones más generales a las más detalladas.

En ninguno de estos reglamentos se incluye detalle respecto del tipo de violencia física que se intenta regular. Sin embargo, en varios reglamentos se hace referencia a la violencia psicológica y a la ejercida por medios virtuales: “la falta de respeto y/o agresión física o psicológica a un compañero/a, docente o personal que trabaje en el Colegio, será sancionada aunque el medio utilizado haya sido virtual (vía chat, correo electrónico, Facebook u otra red social)” (CPMA1).

Resulta interesante observar la importancia que le dan algunas escuelas confesionales a la disciplina a la cual entienden “como un aporte fundamental a la formación de la persona; como un proceso internalizador de valores, actitudes y estilo de vida que ayudan al alumno a prepararse mejor para su inserción desde la perspectiva del Evangelio en la vida escolar, familiar y en la sociedad” (CPMA2).

La escuela PPMA1 es una institución confesional que ofrece como opción la modalidad de hogar-escuela, y dedica un apartado a “la convivencia y los conflictos”. En su reglamento la escuela establece que la institución opta por “la concertación con



discernimiento como camino para la resolución de conflictos”. El documento establece que **el conflicto en el ámbito escolar no se refiere necesariamente a aspectos disciplinarios de los alumnos, sino que es un asunto que altera la convivencia y por lo tanto puede involucrar a toda la comunidad educativa**. Al considerar que **la convivencia en la escuela es prevención, es construcción y es un hecho educativo en sí mismo**, esta escuela propone generar un espacio donde se den normas claras y conocidas por todos, instancias de gestión compartida y trabajo en equipo, coherencia y claridad en los mensajes y un **“programa de convivencia consensuado”** (PPMA1)

En los documentos pertenecientes a escuelas confesionales que atienden a una población de sector medio, se evidencia una **preocupación por la identificación del conflicto desde el lado de la prevención, indagando en su génesis y procurando generar espacios para el trabajo de las diferencias que generan tensiones como parte de proceso educativo**. En todos los documentos se justifica la normativa a través del ideario religioso de las escuelas. Los documentos hablan de la importancia de contar con normas consensuadas, sin embargo, los mismos no ofrecen evidencia que haya habido consenso de toda la comunidad educativa en la elaboración de las normas, las cuales parecen haber sido generadas desde la institución y socializadas en la comunidad a través de comunicados y reuniones de discusión.

Las escuelas privadas laicas analizadas en esta sección coinciden, en términos generales, con lo expuesto para las escuelas confesionales, aunque a diferencia de estas últimas, no utilizan principios religiosos para justificar las normas y apelan a otros espacios de convivencia y consenso distintos de los retiros espirituales y celebraciones religiosas.

### **III- El conflicto en los AIC de escuelas que por su alto nivel académico son consideradas de elite (PEE , CEE, CPE, PPE).**

Los reglamentos de convivencia de las escuelas de elite de gestión estatal presentan un enfoque de **prevención del conflicto** mediante el listado de los deberes de los alumnos, tal como en el resto de las instituciones. Sin embargo, es en las particularidades que se logran vislumbrar ciertas características de estas escuelas y su comunidad.

La escuela CEE1 basa su sistema de prevención e identificación del conflicto en la importancia de los límites, dado que concibe al límite como “el resultado de los procesos de intervención guiada que conducen a la preservación y defensa de los valores sociales, donde el respeto al prójimo se transforma en un presupuesto básico de convivencia”. La escuela expresa con claridad su postura respecto a la importancia de identificar la génesis de los conflictos y la relevancia del límite, el cual “promueve el cuidado de la integridad física y emocional de los/las jóvenes. De esta manera, la noción de límite es entendida no desde una matriz punitiva que enfatiza el castigo o la sanción sino desde un punto de vista preventivo que pone el acento en la posibilidad de comprender los conflictos en función de la lógica de su funcionamiento” (CEE1).

La escuela CEE2 enumera en su reglamento los deberes de la comunidad educativa en su totalidad, sin identificación de sus miembros, lo cual hace pensar **una cierta capacidad de autocrítica respecto de los conflictos originados desde la institución**. Entre estos deberes que tienen como finalidad prevenir conflictos destacan aquellos que refieren a la discriminación: “No exhibir emblemas o símbolos que denoten discriminación o intolerancia o sean susceptibles de fomentar conflictos entre los integrantes de la comunidad educativa”, a la actividad política y social dentro de la escuela: “Los alumnos no interrumpirán las clases para efectuar manifiestos ni comunicaciones a sus compañeros, ni por ningún motivo, salvo en los términos de la Resolución 77/2011 o que cuenten con autorización especial y escrita, del Rector y/o los Vicerrectores” y a la prevención de conflictos en general al “no incurrir en conductas individuales o colectivas que generen situaciones de riesgo para sí mismos o para los demás” (CEE2). La naturaleza de las obligaciones mencionadas deja entrever características particulares de una institución que parece haber naturalizado la ocurrencia de conflictos en torno a distintos tipos de discriminación y que define lineamientos para la realización de comunicaciones ajenas a lo académico por parte de los miembros de la comunidad educativa.

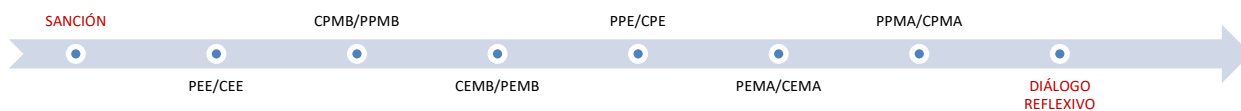
La escuela CEE3 propone criterios para la aplicación de sanciones apelando a utilización **del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas** de convivencia, al análisis y reflexión de las situaciones conflictivas, sus causas y posibilidades de prevención, a la contextualización de las transgresiones y al derecho a ser escuchado.

Las escuelas de elite de gestión privada abundan en propuestas para la resolución de conflictos. Entre las más interesantes se incluye la de “brindar el derecho a la defensa, para que los miembros de la comunidad que hayan participado en una situación conflictiva tengan la oportunidad de dar su versión y, si hubo falta, reconocerla, reflexionar sobre el daño ocasionado y hacerse cargo del mismo” (PEE1). De lo antedicho pareciera desprenderse que las familias, como miembros de la comunidad educativa, se encuentran comprendidas en las posibles situaciones de conflicto a que hace referencia el reglamento.

A modo de resumen, todos los documentos analizados presentan ciertas regularidades respecto de la postura de la escuela frente al conflicto. La mayoría de los documentos reconocen al **conflicto como inherente a las relaciones humanas y lo consideran una oportunidad de crecimiento y aprendizaje**. Si bien hablan del conflicto entre los miembros de la comunidad educativa, **la normativa se focaliza casi exclusivamente en los conflictos con los alumnos, y en escasas oportunidades con los docentes. Nada se dice de los posibles conflictos con las familias, aunque los mismos debieran desprenderse del listado de derechos y obligaciones de las mismas listados en aquellos documentos que los incluyen**. En escasas oportunidades las familias participan directamente en la resolución de los conflictos de los alumnos; en general solamente reciben las comunicaciones de la escuela respecto de las sanciones aplicadas. Sin embargo, en aquellas escuelas en que funciona un Consejo de Convivencia, las familias encuentran representación permanente y participan activamente en la resolución de conflictos y la aplicación de las sanciones correspondientes, si las hubiera. **La mayoría de las escuelas se inclinan por una estrategia de prevención del conflicto**, aunque pocas proponen acciones concretas. Una mínima proporción de escuelas que atienden poblaciones de estratos sociales bajos y medio/altos expresan su preocupación por **identificar la génesis del conflicto considerando el contexto en el que se produce**.

Por último, el gráfico N°3 intenta reflejar la tendencia de las instituciones a optar por el diálogo reflexivo en reemplazo de la sanción pura como estrategia para resolver conflictos. Todas las instituciones manifiestan una vocación por el diálogo, aunque algunas lo hacen en forma más enfática y explícita que otras.

### Gráfico N°3



Fuente: elaboración propia

## 5.1.2 Acción disciplinante de la escuela. Sistema de sanciones

### A) Similitudes y redundancias: lo que se observa en general

El sistema de sanciones a aplicar en las escuelas en caso de una transgresión a las normas se encuentra regulado por la normativa vigente. La Resolución 1593/02 de Provincia de Buenos Aires y su posterior modificación en la Resolución 1709/09 establecen lineamientos para el tratamiento de las trasgresiones a las normas listadas en los AIC. La normativa propone considerar el carácter reparatorio de la sanción para rehacer el camino de la trasgresión de forma constructiva y busca reparar el daño en quien lo ha recibido. **La normativa otorga libertad a las escuelas para generar el esquema sancionatorio que mejor se adecúe a sus comunidades y al contexto actual.** Sin embargo, incluye algunos lineamientos para la aplicación del sistema de sanciones, como por ejemplo la contemplación del principio de asimetría, la participación de todos los actores involucrados y de los Consejos de Convivencia en caso de ser necesario, los principios de equidad y gradualidad en la aplicación de las sanciones y la contextualización y el derecho a ser escuchado.

Si bien la ley 223 de CABA sustenta el sistema de sanciones en los mismos lineamientos, provee a las escuelas con **una enumeración taxativa de las sanciones a aplicarse**, siendo las mismas: apercibimiento oral, apercibimiento escrito, realización de acciones reparatorias en beneficio de la comunidad escolar, cambio de división, cambio de turno y separación del establecimiento. El decreto reglamentario 998/08, que modificó al decreto 1400/01, respeta este listado de sanciones y agrega la posibilidad de una separación temporal del establecimiento para las trasgresiones más graves. Además, habilita la acumulación de las sanciones, y la potestad del rector para decidir sobre las

sanciones más graves sin consultar al Consejo de Convivencia. Salvo en el caso de los apercibimientos, en todos los otros casos la escuela debe citar a los adultos responsables de los menores 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” (Ley 223, Decreto 998/08).

Ante un contexto normativo que ofrece distintas alternativas respecto de la acción disciplinante de la escuela en Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires se verifican regularidades en los reglamentos dentro de cada distrito y diferencias para con el otro distrito. Además, algunas escuelas introducen particularidades en cuanto al tratamiento de las trasgresiones que serán analizadas a continuación.

## **B) Particularidades y diferencias que se observan entre escuelas**

### **I- Sistema de sanciones en los AIC de escuelas situadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.**

En general, los reglamentos de escuelas situadas en CABA observan los lineamientos, la tipificación de faltas y el sistema de sanciones propuestos por la normativa vigente, independientemente del tipo de gestión y población a la que atiende. Consecuentemente, las faltas se tipifican como leves o graves y las sanciones van desde el apercibimiento oral hasta la separación definitiva del establecimiento.

Sin embargo, las escuelas confesionales suelen incluir la categoría de “falta muy grave” o “gravísima” la cual se refiere a las trasgresiones graves que reúnen condiciones agravantes de reiteración, agresión física o verbal, consumo o venta de estupefacientes y/o bebidas alcohólicas en el establecimiento y/o destrozo del edificio y/o material escolar. La escuela confesional CPMA1 incluye a las familias en varias de las instancias del esquema de sanciones, por ejemplo, en el apercibimiento escrito al que llaman “informe” y es firmado por el docente, el cual es enviado a los padres con el fin de que “la familia entienda la preocupación del docente por los actos del alumno” (CPMA1). La escuela incluye otra forma de apercibimiento escrito llamado “aviso” el cual es firmado por el director de la escuela y enviado a las familias con el fin de que la familia “comprenda que la actitud del alumno en clase o en el colegio es muy inadecuada” (CPMA1). Ante la acumulación de “avisos” se incurre en la “advertencia” cuya repetición

puede, en casos extremos, llevar a una separación definitiva. Si bien esta escuela no utiliza los términos enunciados en la normativa de CABA se mantiene fiel a los lineamientos de la misma, aunque siempre justificando la aplicación de sanciones según el caso y contexto e involucrando a las familias desde estadios tempranos de la generación de los conflictos.

En todos los reglamentos se hace foco en la naturaleza educativa y no punitiva de la sanción, en la necesidad del diálogo, la reflexión y la contextualización de la trasgresión, en el derecho a ser escuchado y la posibilidad de realizar acciones reparatorias. Sin embargo, **las familias parecen tener escasa participación en la resolución de los conflictos, y salvo en el caso de las escuelas confesionales y de las escuelas estatales con Consejo de Convivencia con representación de las familias, la mismas son simplemente informadas de las distintas instancias de sanción en las que incurren sus hijos.**

## **II- Sistema de sanciones en los AIC de escuelas situadas en Provincia de Buenos Aires.**

Al contar con mayor libertad en cuanto al esquema de sanciones a aplicar, los AIC de las escuelas situadas en Provincia de Buenos Aires exhiben una mayor cantidad de etapas o instancias en el proceso disciplinario y una mayor variedad de tipo de sanciones.

En las escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo se observa la inclusión de sanciones como trabajo domiciliario específico a partir de la reflexión, siempre promoviendo el compromiso de las familias. Algunas escuelas, como la PEMB1, no incluyen sanciones expulsivas, pero acuden al Inspector en caso de faltas muy graves con el fin de evaluar la continuidad de la trayectoria educativa del alumno. Sin embargo, consideran opciones intermedias como cambio de sección o de turno. La escuela PEMB3, que atiende a una población en situación de vulnerabilidad, incluye entre las sanciones por faltas muy graves en situación de violencia la realización de tareas domiciliarias de reflexión y curriculares por una determinada cantidad de días, y también contempla la posibilidad de visitas domiciliarias por parte de los miembros del Equipo de Orientación Escolar “solicitando informes, consultas o tratamientos médicos y/o psicológicos, realizando orientaciones específicas y generando espacios de reflexión, debate y talleres con alumnos, docentes y/o comunidad” (PEMB3). La escuela PEMB4 incluye entre las sanciones el bloqueo de notebook por siete días y la confección de un trabajo de reflexión

para el caso en que el dispositivo no haya sido utilizado en forma apropiada. La escuela PEMB5 incluye la posibilidad de acompañamiento de un adulto dentro de la institución con fines preventivos. Todas estas pueden ser consideradas variantes de sanciones que las escuelas consideran se adecúan mejor a sus comunidades y contextos, y seguramente se desprenden de situaciones por las que la escuela ya ha atravesado.

Cabe destacar que solamente algunas escuelas laicas de gestión privada que atienden sectores de nivel social medio/alto incluyen las amonestaciones y la separación definitiva de la institución entre las sanciones a aplicar. **En general, las escuelas de gestión estatal y las confesionales excluyen la posibilidad de expulsión de su sistema de sanciones.** Sin embargo, esta tendencia se revierte cuando se trata de **las escuelas de elite**, las cuales ya sean de gestión privada o estatal **contemplan la separación definitiva del establecimiento** dentro de su esquema de sanciones. Esta característica podría explicarse por **la función esencial de contención e inclusión que la escuela cumple en los sectores más vulnerables, en donde la escuela muchas veces cumple roles que corresponden a la familia, y sin los cuales los niños quedarían en situación de desamparo.**

A modo de resumen podría decirse que **no se registran diferencias significativas en el sistema de sanciones que se implementa en las escuelas dentro de cada distrito, pero que las escuelas situadas en Provincia de Buenos Aires exhiben una mayor variedad de recursos en su acción disciplinante.** Asimismo, se evidencia una mayor voluntad de retención del alumnado en las escuelas que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad. Finalmente, la inclusión de las familias en la resolución de conflictos se limita en general a lo informativo, con excepción de las escuelas confesionales y algunas escuelas de gestión estatal que atienden poblaciones de NSE medio/bajo, las cuales incluyen a las familias en la resolución del conflicto y proponen un trabajo de reflexión preventivo y a desde la verificación de faltas leves en adelante.

## **5.2 Aspectos no académicos que la escuela intenta regular.**

### **Regulaciones por fuera del ámbito escolar.**

En el origen de la alianza escuela-familia los padres entregaban a sus hijos a la escuela con el fin de que recibieran una educación profesionalizada, superior a la que las familias les podrían brindar en sus hogares. El maestro era el profesional poseedor del

saber y debía asegurar el aprendizaje exitoso de los alumnos a su cargo. Sin embargo, sus obligaciones se limitaban mayormente a lo académico, dejando el resto de la formación en manos de las familias. Con el tiempo, la escuela fue tomando más atribuciones y avanzando en aquellos aspectos que antes pertenecían al campo exclusivo de la familia, **ya sea por la vocación educadora de la escuela misma, o por su avance en espacios cedidos por las familias que cada vez delegan más funciones en la escuela.**

En este contexto, resulta interesante explorar brevemente aquellos aspectos no académicos que la escuela intenta regular, tal como aparecen reflejados en los reglamentos internos de convivencia analizados en este estudio, así como también las regulaciones que la escuela intenta establecer fuera del ámbito escolar.

## **I- Regulación de la vestimenta**

Todos los reglamentos incluyen una sección que regula la vestimenta permitida en la escuela. Sin embargo, se verifica una clara distinción entre las escuelas de gestión estatal y las de gestión privada.

### ***A- Escuelas de gestión estatal***

Las escuelas de gestión estatal que atienden sectores de NSE medio/bajo listan el tipo de vestimenta permitida en la escuela, así como también aquellas prendas o accesorios que no son aceptados. Una escuela de situada en Provincia de Buenos Aires indica que los alumnos deben concurrir con “jeans sanos. Accesorios y aros sobrios” (PEMB1). Solo una escuela menciona el uso del guardapolvo, el cual fue adoptado por consenso, pero pueden optar por otro atuendo acordado si lo desearan. En general, las escuelas desalientan o prohíben el uso de pantalones cortos, shorts, minifaldas, ojotas y/o calzas, así como también “remeras identificatorias de grupos deportivos y / o políticos o con alusiones inapropiadas (ej. apología del delito o violencia, consumo de drogas, etc.)” (PEMB5). Esta escuela tampoco acepta el uso de capuchas o gorros dentro de la escuela y solicita a los alumnos que concurren con pantalones largos a la cintura o cadera “que cubra la ropa interior”.

Las escuelas de gestión estatal que atienden poblaciones de NSE medio/alto situadas en Provincia de Buenos Aires y analizadas es este estudio son todas escuelas técnicas. Las mismas son muy estrictas respecto a la vestimenta permitida por razones de



seguridad: ropa holgada en tela no sintética con puños y ruedos ajustados, zapatillas con puntera resistente y “es recomendado el uso de guardapolvo de trabajo y un objetivo que todos los alumnos accedan a usarlo” (PEMA2). Además, estas escuelas no permiten el uso de anillos, collares, aros colgantes, piercing o el uso del pelo largo suelto con el fin de evitar accidentes.

### ***B- Escuelas de gestión privada***

Diferente es el caso de las escuelas de gestión privada, que en su gran mayoría optan por la adopción de un uniforme. Las mismas son muy estrictas respecto del uso del uniforme completo y dedican buena parte de su reglamento a la especificación del mismo con sumo detalle previendo sanciones para quienes no cumplan con la normativa, que van desde la notificación a los padres al no ingreso a la institución con falta injustificada.

Las escuelas confesionales son particularmente celosas respecto del cumplimiento del uso del uniforme dado que “la prenda que no corresponda al uniforme será retenida en el Instituto hasta que sea retirada por el padre/madre/tutor” (CPMB2) o en caso de que el alumno no cumpla con el uniforme, la escuela “se contactará a sus padres, solicitando que acerquen al establecimiento la indumentaria reglamentaria” (CPMB1). Además, incluyen reglas respecto del color de pelo el cual, si estuviera teñido “debe ser de colores naturales”. Aún más estricto es el caso de una escuela confesional situada en CABA, la cual expone las razones detrás de la adopción y exigencia del uniforme:

Sabemos que este tema no es esencial ni el más importante ... No se trata de hacer hincapié en una determinada forma de vestirse o de peinarse, lo cual será siempre pasajero, sino en formar a nuestros alumnos en la capacidad de aceptar límites (“aquí no puedo vestirme o tener el pelo como quiero sino que tengo que respetar una determinada regla”), en la capacidad de no ser tan dependiente de la moda, y en la virtud del orden: “tratar de tener mi uniforme en condiciones y el pelo limpio y prolijo”. El uniforme es el signo externo de la vinculación de cada alumno/a con el colegio, con sus profesores y compañeros. Su uso impone ciertas condiciones de dignidad y corrección, tanto dentro como fuera del Colegio y es una muestra de respeto a uno mismo y a los demás (orden, prolijidad). (CPMA1)

En esta escuela, el uniforme es controlado cada mañana a la entrada al establecimiento y su incorrecto uso se encuentra penalizado. La escuela justifica la normativa respecto a la presentación personal enumerando las virtudes que a su juicio la justifican: “Las alumnas deberán llevar el pelo recogido, usando los accesorios aceptados:

gomitas, vinchas (prolijidad, feminidad, obediencia)”, “No se aceptará el uso de tatuajes en lugares visibles (respeto a la propia persona y a su cuerpo, sobriedad)”, “No se podrán usar elementos incrustados en el cuerpo (“body-piercing”), y las alumnas no podrán tener más de un arito en cada oreja (respeto a la propia persona y a su cuerpo- sobriedad)” (CPMA1). Resulta interesante la subjetividad evidente en las virtudes invocadas: cómo definir el concepto de sobriedad o de respeto a la propia persona o a su cuerpo no parecerían ser asuntos que puedan asumirse como universalmente uniformes.

**La regulación de la vestimenta por parte de las escuelas se presenta en todos los reglamentos de convivencia independientemente de ubicación, tipo de gestión y tipo de población que atienden.** Sin embargo, solo se regula la vestimenta de los alumnos sin considerar la del personal de la escuela. Los reglamentos incluyen disposiciones respecto de la vestimenta permitida/sugerida por la institución en caso de escuelas de gestión estatal, la cual en algunos casos se acuerda con los miembros de la comunidad educativa. El uso del guardapolvo no es obligatorio en ninguno de los reglamentos estudiados, aunque algunos lo sugieren. En el caso de las escuelas de gestión privada prima el uso obligatorio del uniforme. La vestimenta escolar es uno de los aspectos que las familias pueden considerar al momento de elegir una escuela para sus hijos y ante la selección de una propuesta educativa concreta se asume la aceptación de estas regulaciones. Este es un aspecto normativo que ha ido variando a lo largo del tiempo: **la injerencia de la escuela en la vestimenta de los alumnos se presenta como un avance en las potestades de la misma respecto de un aspecto que históricamente correspondía gestionar a las familias.** Sin embargo, en las escuelas de gestión estatal se ha verificado un relajamiento en las normas que regulan la vestimenta de los alumnos, limitándose en la actualidad a aquellas que contemplan principios de seguridad y “decoro”.

## **II- Regulación de la presentación personal y hábitos dentro de la escuela**

Otro aspecto que correspondería resolver en el ámbito familiar es el de la higiene y los hábitos saludables de los niños y adolescentes. Sin embargo, las escuelas se ven en la necesidad de incluir normas respecto de la presentación personal e higiene de los alumnos, así como de la ingesta de estupefacientes, alcohol y consumo de cigarrillos dentro del establecimiento. Esta necesidad refleja **el grado de avance de la escuela en**

**aspectos que son claramente responsabilidad de las familias, pero que deben ser atendidos por la escuela.**

Todos los reglamentos analizados hacen referencia a la presentación personal y en algunos casos a la higiene, ésta última particularmente en los reglamentos de escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo. La escuela PEMB5 establece que “los padres deben controlar y responsabilizarse por las condiciones de presentación de sus hijos en la escuela (higiene personal, salud, prolijidad, vestimenta, abrigo, etc.), pudiendo ser citados ante el incumplimiento del alumno a las normas detalladas en el presente acuerdo, en relación al tema” (PEMB5), responsabilizando así a las familias por el cuidado personal de sus hijos.

La mayoría de los reglamentos hacen referencia a la prohibición de consumir alcohol y/o estupefacientes o bebidas energizantes en el ámbito escolar. Además, varios reglamentos incluyen la prohibición de comer o beber dentro del aula. Resulta curiosa la inclusión de reglas respecto de del consumo de mate dentro de la escuela en algunos reglamentos de escuelas de gestión estatal. Si bien la letra de los reglamentos es taxativa respecto de estas regulaciones, en la práctica el consumo de alimentos y bebidas (incluyendo el mate) dentro del aula no es infrecuente, **evidenciando una vez más aquellos aspectos en los que la letra del reglamento ha quedado desactualizada respecto de lo que realmente sucede en las escuelas.**

### **III- Regulación del uso de aparatos electrónicos**

La regulación del **uso de la tecnología es otro aspecto que ha quedado muy desactualizado en los reglamentos de convivencia, especialmente a partir de la situación de pandemia** que las comunidades atraviesan hace ya dos años.

Normativas como “Celulares y otros elementos ajenos al proceso de aprendizaje: Resulta fundamental sostener un clima de trabajo ordenado por ello. No está permitido por normativa vigente el uso de celulares dentro del predio escolar y se trabajara en la concientización de los alumnos en la oportunidad de su uso” (PEMB1) no parecen acompañar los tiempos que corren, en donde el uso de la tecnología es fundamental para el desarrollo de las tareas de aprendizaje, evidenciando el anacronismo de normas como “No se permite el uso de la función calculadora de un teléfono celular” (PEMB5). Además, **tanto familias como alumnos han incorporado como derecho adquirido la**

**posibilidad de comunicarse entre ellos sin tener que recurrir a la escuela, como sucedía tiempo atrás**, por lo que normas como “cualquier llamado que quieran realizar las familias a sus hijos deben hacerlo por los teléfonos de línea fija del colegio” (CPMA3) no tienen aplicación práctica en la actualidad. A este respecto, cabe destacar el anacronismo de una escuela de elite que ofrece modalidad pupila situada en Provincia de Buenos Aires, la cual reglamenta que “Los alumnos no podrán usar teléfonos celulares en el Colegio, ni para llamar, mandar mensajes de texto y/o filmar.” (PPE3). Resulta improbable que este tipo de regulación que obstaculiza la comunicación entre alumnos pupilos y sus familias siga vigente en los tiempos que corren, y constituye un claro ejemplo de los intentos que algunas instituciones realizan para conservar el control total del alumno en la escuela con el afán de resguardar sus propias potestades.

Distinto es el caso de regulaciones con respecto a qué hace el alumno con la tecnología a su disposición. Normas como “No se puede visitar sitios en internet que incluyan pornografía o hechos aberrantes que denigren la condición humana, como tampoco el uso de facebook, chat, redes sociales.” (PEMB2) intentan regular el uso de la tecnología, aunque en la práctica resulte muy difícil de controlar. Una escuela confesional situada en CABA va más allá en el uso de la tecnología y clasifica de falta grave “grabar o tomar imágenes del cuerpo docente, alumnos y/o de las instalaciones de la escuela en cualquiera de sus formas y/o subirlas a internet, excepto que sean autorizados por los docentes y/o autoridades para un uso pedagógico” (CPMB1). Una escuela de gestión privada situada en Provincia de Buenos Aires involucra a las familias en el uso que sus hijos hacen de las redes sociales estableciendo que “es responsabilidad absoluta de las familias el uso de las redes sociales en cuanto se involucren miembros del Colegio” (PPMA3). Este tipo de normas revelan el **esfuerzo que realizan las escuelas para controlar el uso de la tecnología dentro de los establecimientos, reaccionando preventivamente ante los nuevos conflictos que pueden emerger del uso incorrecto de la tecnología.**

El único de todos los reglamentos estudiados que incluye un apartado para el uso de la tecnología pertenece a una escuela de elite de gestión privada situada en CABA. El mismo se refiere a un reglamento específico para el uso de los recursos informáticos y se explica con detalle el manejo de las plataformas educativas y otros elementos tecnológicos. **En todo el resto de los casos, se verifica una desactualización respecto**

**de la situación real con respecto a uso de la tecnología tanto para fines pedagógicos como para la comunicación con las familias.**

#### **IV- Regulaciones por fuera del ámbito escolar**

Las normas que la escuela intenta imponer por fuera de ámbito escolar son tal vez el ejemplo más evidente de su intento por controlar aspectos que corresponden al ámbito familiar, pero que de alguna manera afectan o pueden afectar el correcto desarrollo de las actividades escolares.

Tal es el caso del intento por parte de la escuela **de regular las peleas callejeras o las conductas inapropiadas en las inmediaciones del establecimiento** mencionadas en varios reglamentos, como por ejemplo, producir daños en las propiedades vecinas o molestar a sus ocupantes o a los ocasionales transeúntes, ubicándose en la entradas de los edificios.

Además, **las escuelas intentan regular aspectos como el transporte de los alumnos hacia y desde la escuela.** Una escuela situada en CABA establece que “todo estudiante que concurra al establecimiento con bicicleta o similar, deberá ingresar munido del casco protector y disponer de chaleco con bandas refractarias. Asimismo, el rodado deberá contar con sistema de frenos en condiciones y estar equipados con elementos retro-reflectivos en pedales, ruedas y cuadro” (CEMA1) en un claro intento por regular aspectos extrínsecos a la actividad escolar. Una escuela confesional situada en CABA “espera que sus alumnos vivan estas normas no sólo dentro del Colegio sino también en cada uno de los ambientes en que ellos se muevan: en el colectivo, en la calle, en el cine, etc.” (CPMA1) extendiendo así la normativa al ámbito privado y personal de los alumnos. Una escuela de gestión privada situada en Provincia de Buenos Aires solicita a los padres “ser pacientes, corteses y respetuosos en las calles aledañas al colegio, durante el ingreso y/o egreso de los alumnos, cuidando no bloquear la entrada de auto de los vecinos ni el acceso del estacionamiento del personal directivo del establecimiento” (PPMA3) en un **intento por regular el comportamiento de las familias en el tránsito al dejar o retirar a sus hijos de la escuela.** Una escuela de elite de gestión privada situada en Provincia de Buenos Aires dedica un apartado a la política para alumnos que conducen en 6to año, según la cual los alumnos deben proveer copia de toda la documentación oficial que los

habilita a conducir el vehículo y llevar “el autoadhesivo del logo del Colegio pegado en el parabrisas del vehículo” (PPE3).

Resumiendo, las escuelas reflejan en sus reglamentos sus intentos por regular aspectos que escapan lo meramente académico. En cuanto a la vestimenta, la normativa de las escuelas de gestión estatal se limita a regular cuestiones relacionadas al decoro y la seguridad, mientras que las de gestión privada adoptan mayoritariamente un uniforme que los identifica. La regulación de la higiene y cuidado personal aparece con más fuerza en las escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo, pero la portación y consumo de alcohol y estupefacientes aparece con igual relevancia todas las escuelas estatales y en las escuelas privadas laicas. La regulación del uso de tecnología en el colegio resulta a todas luces anacrónico, lo cual refleja la falta de actualización de la mayoría de los documentos. En cuanto a lo que ocurre fuera de la escuela, las escuelas que atienden poblaciones de bajos recursos se preocupan por la violencia callejera, mientras que las instituciones que atienden poblaciones de recursos medio/altos reglamentan el uso de bicicletas y automóviles.

### **5. 3 Conclusiones**

En sus reglamentos, las escuelas admiten reconocer al conflicto como inherente a las relaciones humanas y lo consideran una oportunidad de crecimiento y aprendizaje. Sin embargo, la normativa se focaliza casi exclusivamente en los conflictos con los alumnos, pero no identifica posibles conflictos con las familias salvo las trasgresiones a las normas impuestas por la escuela. Cabe destacar que del análisis realizado se desprenden las diferentes miradas que tienen las escuelas respecto de qué se considera conflicto, y esto pareciera relacionarse directamente con la población a la que atienden y sus características socio-culturales: las escuelas laicas que atienden poblaciones de bajos recursos consideran posibles situaciones de violencia extrema, mientras que aquellas que atienden poblaciones de nivel socio-económico/socio-cultural medio/alto presentan una idea de conflicto menos violento y más relacionado con falsificación de documentación y firmas y consumo de sustancias prohibidas en el establecimiento. Todo ello indicaría que, independientemente del estrato social que atiendan, las escuelas se encuentran atravesadas por conflictos que debieran ser atendidos desde los hogares a través de una sólida educación en valores y estrategias de prevención. Sin embargo, la incapacidad de

algunas familias de brindar adecuada guía y contención a sus hijos traslada el conflicto a la escuela, quien debe poner límites y ofrecer guía y contención compartiendo una responsabilidad que resulta inherente a las familias.

Por su parte, las escuelas confesionales, sin distinción de la población a la que atienden, expresan su voluntad de prevenir el conflicto fortaleciendo el tejido relacional entre los miembros de la comunidad educativa a través de espacios compartidos de reflexión, siempre justificando sus normativas con los valores que las representan. En estas escuelas, el tipo de conflicto listado no revierte la seriedad o complejidad de las escuelas laicas; las escuelas proponen un trabajo de formación en conjunto con las familias sustentado en valores y principios religiosos.

En ningún caso se observan diferencias significativas respecto de la postura de la escuela frente al conflicto según el tipo de gestión o ubicación geográfica.

En cuanto a la acción disciplinante de la escuela, la mayoría de las instituciones optan por la resolución del conflicto a partir del diálogo, la reflexión y la contextualización de la trasgresión, respetando el derecho a ser escuchado y otorgando la posibilidad de realizar acciones reparatorias. Se percibe una tendencia a reemplazar la sanción de carácter punitivo por una de carácter educativo y reparatorio. Sin embargo, salvo en el caso de las escuelas confesionales y algunas escuelas de gestión estatal que atienden poblaciones de NSE medio/bajo, es infrecuente la inclusión de las familias en la resolución de conflictos, limitándose la escuela a informar la situación. De ello se desprende que la inclusión del diálogo reflexivo para resolver conflictos se verifica para los conflictos con los alumnos, pero no suele contemplar a las familias.

Es claro el intento de las escuelas por regular aspectos no académicos que involucran decisiones que fuera del ámbito escolar corresponderían a las familias. Sin embargo, **la escuela se esfuerza por regular aspectos como la vestimenta o el uso de aparatos electrónicos en la escuela, e incluso reglamenta conductas de los alumnos y las familias fuera del tiempo y espacio escolar, evidenciando su voluntad de regular más allá de la escuela misma.**

## Capítulo 6

### *De la Alianza tradicional a acuerdos especiales entre la escuela y la familia según el proyecto educativo*

En el presente capítulo se analizarán las principales características que revierte la relación escuela-familia en ciertas instituciones que cuentan con un proyecto educativo focalizado en algún aspecto distintivo. Para ellos se estudiarán el reglamento de los liceos militares, los reglamentos de escuelas confesionales y el de una escuela deportiva.

#### 6.1 Proyectos educativos especiales

##### 6.1.1 Proyecto castrense

En este apartado se analizarán las características de la relación escuela-familia tal como aparece reflejada en el reglamento de los liceos militares. El extenso documento regula la constitución y funcionamiento de los liceos militares hasta el más mínimo detalle, otorgando relevancia a las características especiales de estas instituciones, y contiene aspectos conceptuales de la educación en un instituto militar en cuanto a la constitución de la persona humana, los procedimientos de tratamiento de los cadetes y otras cuestiones de orden militar, académico y administrativo propias de los liceos militares. Entre los destinatarios del documento no se menciona a las familias.

Los liceos militares regulan su funcionamiento de acuerdo a lo establecido por la Dirección General de Educación y por la Dirección de Educación Preuniversitaria. Independientemente de su ubicación, atienden una población heterogénea que acude a la institución atraída por la propuesta educativa y por la posibilidad de optar por la modalidad de internado. Si bien no son gratuitos, ofrecen un amplio programa de becas.

Dadas las características especiales de los liceos militares, **las familias que optan por este proyecto educativo deben compartir la misión y visión de la escuela, que consiste en formar ciudadanos que compartan los valores del Ejército Argentino y que al terminar la escolaridad hayan desarrollado las competencias militares necesarias para integrar la Reserva del Ejército Argentino.**

En general, los liceos militares ofrecen a sus alumnos/cadetes modalidad de internado, semi-internado y externado. Cabe notar que el documento se refiere a quien



esté a cargo del menor como “representante legal”, y son escasas las ocasiones en que menciona a las familias, siendo una de ellas la incorporación del alumno/cadete a la institución. En ese caso, se programan encuentros para “orientar convenientemente a la familia sobre las características del instituto y su Proyecto Educativo Institucional.” Luego, en función de las “conclusiones obtenidas y las necesidades manifestadas por el grupo familiar” (Troncoso et al., 2018) se realiza una propuesta de incorporación.

El documento destina un capítulo al régimen disciplinario consignando que “el régimen disciplinario de los liceos militares es de aplicación solo para el Nivel de Educación Secundaria. Los niveles de Educación Inicial y Primaria se regirán por acuerdos institucionales de convivencia consensuados en el ámbito de cada comunidad educativa” (Troncoso et al., 2018), de lo cual se puede inferir que o no existe un acuerdo de convivencia consensuado en el Nivel Secundario o que el mismo no incluye el régimen disciplinario, el cual se encuentra contenido el Reglamento de los Liceo Militares bajo estudio. El documento establece que

Los representantes legales darán su consentimiento escrito, mediante acta, para la aplicación (...) del presente régimen disciplinario en el Nivel Secundario al ingresar el educando en el correspondiente nivel de educación. El mencionado consentimiento será vinculante para la admisión en el instituto. (Troncoso et al., 2018)

De lo anteriormente expuesto, resulta clara la importancia que la institución le otorga al régimen disciplinario como herramienta de formación de los alumnos/cadetes, **y de la necesidad de la absoluta conformidad de las familias a la aplicación de dicho régimen.**

El reglamento tipifica las faltas en leves, graves y gravísimas y aboga por la aplicación de sanciones observando los principios de gradualidad y proporcionalidad, tal como sucede en el resto de los reglamentos analizados en este estudio. En todos los casos los cadetes tienen derecho a descargo, pero sólo en caso de falta gravísima el descargo deberá ser firmado por el representante legal o tutor. En el caso de una trasgresión a las normas se informará de la sanción por escrito primero al alumno/cadete, y éste al representante legal cuando se retire del instituto, siendo el cadete el “principal medio de contacto con los mismos” (Troncoso et al., 2018). En el caso de faltas gravísimas el caso es tratado por el Consejo de Concepto, el cual está constituido exclusivamente por personal de la institución.

En cuanto a la comunicación con las familias, el reglamento menciona una “Planilla Disciplinaria” en formato físico y establece que es responsabilidad de los representantes legales “mantenerse informados de todos los acontecimientos que suceden en torno al alumno/cadete mediante los sistemas informáticos que posee el instituto y el medio físico de comunicación”. Como es de esperar, el reglamento dedica un capítulo entero a los uniformes, insignias y distintivos en concordancia con la tradición castrense.

Resumiendo, de lo anteriormente expuesto se puede concluir que **la alianza escuela-familia funciona en estas instituciones de forma muy tradicional: las familias que optan por estos proyectos educativos aceptan las condiciones establecidas por la escuela de forma escrita en el momento matricular a sus hijos**. La educación de los jóvenes pasa casi en su totalidad a depender del instituto en aquellos cadetes en modalidad de internado y, en cualquier caso, es escasa la injerencia que las familias pueden tener en la misma. La comunicación parece ser unidireccional desde la escuela hacia las familias, que aceptan y acatan las decisiones de las autoridades, y no se registra en el reglamento la previsión de un mecanismo de escucha de la institución. Debido a la naturaleza de estas instituciones, prima una estructura verticalista que otorga gran importancia a la asimetría, el orden y la disciplina.

### **6.1.2 Proyecto confesional del culto católico**

En este estudio se han analizado ocho reglamentos de convivencia de escuelas confesionales, todas pertenecientes al culto católico, situadas tanto en CABA como en Provincia de Buenos Aires, y que atienden a poblaciones de NSE medio/bajo y medio/alto.

Los documentos de las escuelas confesionales, en particular las parroquiales, otorgan especial **importancia al rol educativo de la familia a la cual consideran la primera educadora**. Se evidencia en la letra de los documentos la **voluntad de la escuela de replicar en los hogares los valores y principios religiosos que rigen en sus comunidades, y apelan a las familias para que la acompañen en su misión educadora/evangelizadora**, las cuales “se integran activamente a la escuela parroquial, aceptan el ideario, adhieren al proyecto educativo y participan, a través de los canales más idóneos” (CPMB1). Además, los padres deben “respetar el carácter confesional católico del instituto” y deben “conocer y adherir al Ideario de la Escuelas Parroquiales”

(CPMB1). Los padres deben efectivizar esta adhesión cumpliendo “con el compromiso para que sus hijos participen de los catecumenados, convivencias, retiros, campamentos, misas, celebraciones litúrgicas y actividades que la escuela organice” (CPMB1). **La escuela claramente exige la adhesión de las familias al ideario de la escuela al mismo tiempo que determina su autonomía** en tanto y en cuanto es obligación de los padres “respetar las decisiones del Equipo Directivo respecto de la configuración, agrupamientos o desdoblamientos de cursos; así como los requerimientos pedagógicos, institucionales y administrativos para una mejor formación y educación de sus hijos” (CPMB1)

Estas ideas se replican en todos los documentos de escuelas confesionales en tanto y en cuanto consideran que los padres “al confiarlos a nuestro Colegio, por estar de acuerdo con su identidad, tienen la responsabilidad particular de conocer y apoyar el tipo de educación que la escuela imparte, para poder colaborar eficazmente” (CPMB2). Los padres deben, además “**procurar que exista la mayor coherencia entre la vida familiar y escolar**, testimoniando el compromiso con los valores cristianos” (CPMB2), evidenciando la **intención de la escuela de disciplinar a las familias influyendo más allá del tiempo y espacio escolar**.

Las escuelas confesionales suelen considerar al conflicto como inherente a las relaciones humanas y una oportunidad de crecimiento y educación en la fe. El listado de conflictos contempla más la violencia psicológica que la física y proponen un sistema de prevención a través del diálogo y la participación activa de la comunidad. Por ejemplo, una escuela que define al estilo de la institución como “preventivo”, apoya su filosofía en tres pilares: la razón, la religión y la amabilidad. El reglamento establece la formación de mediadores (alumnos que mediante el diálogo intentan resolver los conflictos) y de animadores (jóvenes que asumen el compromiso de ayudar a los más necesitados). En la mayoría de los documentos de escuelas confesionales se incorporan **campamentos y retiros con el fin de generar condiciones para prevenir e identificar posibles situaciones de conflicto** (CPMA3).

Cabe considerar como a pesar del discurso abierto que invita a cooperación y participación de las familias, **los reglamentos evidencian en su normativa una tendencia a imponer más que a consensuar, arrogándose la escuela la capacidad de discernimiento sobre lo que es mejor para los alumnos**.

**Las escuelas confesionales reflejan una versión de la alianza escuela-familia cercana a la original:** las familias entregan a sus hijos a la escuela para que reciban una educación mejor de la que ellas podrían darle, aunque en este caso la educación se extiende al plano religioso, el cual se constituye en un objetivo fundamental de la escuela. Las familias que eligen este tipo de escuela, comulgan con y aceptan su ideario y prácticas y confían en las decisiones que la escuela tome respecto de la educación de sus hijos.

No se verifican en las escuelas confesionales diferencias por jurisdicción o población a la que atienden; todas son fieles al ideario de su congregación y a la organización verticalista que caracteriza al clero.

### **6.1.3 Proyecto deportivo**

La escuela deportiva cuyo reglamento se analizó se encuentra situada en CABA y atiende a una población de NSE medio. Se trata de una escuela de gestión privada que se define como social y culturalmente heterogénea, que procura una educación inclusiva y que busca asumir la diversidad como una oportunidad para el crecimiento social, comunitario y personal. Dado lo exiguo de la muestra no se pueden realizar generalizaciones para este tipo de proyecto educativo.

El reglamento no especifica derechos y obligaciones de los miembros de la comunidad educativa, pero convoca a las familias a cooperar en la tarea educadora de la escuela respetando los horarios y el sistema de visitas de las familias a la escuela, el cual debe observar estrictos procedimientos especificados en el reglamento.

La comunicación con las familias se realiza a través del cuaderno de comunicaciones, no admitiéndose autorizaciones de salida anticipada por teléfono o por mail. Sin embargo, la escuela prevé la emisión de información desde la escuela a través de correo electrónico, y las familias o tutores aceptan y convienen recibir todas las notificaciones institucionales al domicilio electrónico constituido, las cuales serán válidas a los efectos legales.

La escuela puede citar a las familias a través del Equipo de Orientación Escolar, **y considera la no asistencia a las reuniones una falta de adhesión de las familias al ideario de la institución.**

Dada la naturaleza deportiva de la escuela, son muchas las actividades de esta índole que se realizan dentro y fuera del establecimiento, para lo cual las familias deben

autorizar las mismas por escrito. El reglamento no incluye listado de faltas, pero establece que ante las posibles trasgresiones se aplicarán sanciones acompañadas de reflexión y reparación para promover un ambiente de seguridad y confianza necesarios para el aprendizaje y el crecimiento.

La escuela da **especial relevancia a la adhesión de las familias al ideario institucional** dado que “se espera que las familias adhieran y apoyen a este sistema de convivencia para lograr un trabajo coherente y conjunto en la formación integral de nuestros/as alumnos/as.” Este principio llega al extremo de determinar que “en caso de incurrir en faltas graves o muy graves o ante la falta de adhesión al proyecto institucional por parte de la familia, el equipo directivo evaluará la permanencia de los/las alumnos/as en la Institución o su rematriculación para el año lectivo siguiente”.

**La elección por parte de las familias de una escuela de estas características es sin dudas una decisión fundada en el tipo de educación que quieren para sus hijos, por lo tanto, la adhesión de las familias al ideario de la escuela, a su régimen deportivo y los múltiples eventos que ello conlleva, son parte de lo esperable en la relación escuela-familia.** Sin embargo, la escuela se muestra muy rígida respecto a su apertura hacia las familias, las cuales deben aceptar sus decisiones sin cuestionar, o son pasibles de ser sancionadas con la imposibilidad de rematricular a sus hijos.

## **6.2 Conclusiones**

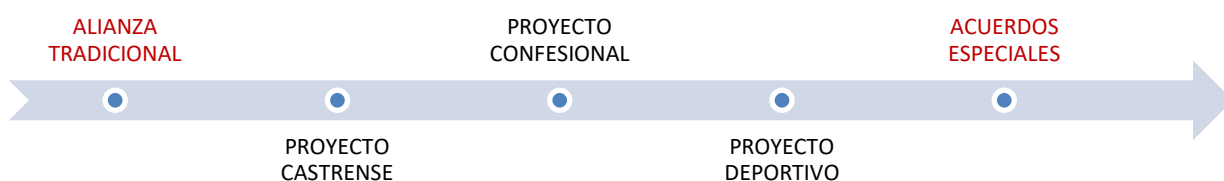
Del análisis de los reglamentos de escuelas con proyectos educativos especiales incluidos en este capítulo, se puede concluir que en la mayoría los casos se evidencia una versión de alianza escuela-familia más cercana a la tradicional. El hecho de que las familias opten por estos proyectos especiales implica, en general, la aceptación del ideario y las decisiones que puedan tomar las instituciones respecto de la educación de sus hijos.

Sin embargo, el reglamento de la escuela deportiva no difiere significativamente de las escuelas de gestión estatal o privada analizadas en capítulos anteriores respecto de la relación escuela-familia. Las escuelas confesionales, por su parte, revelan una relación más cercana a las familias a las que considera primeras educadoras y aliadas en la tarea de educar a los jóvenes de acuerdo al ideario de la escuela, extendiendo la doctrina y formación propuesta al seno de los hogares mismos. Estas escuelas se encuentran abiertas a los aportes de las familias y buscan su permanente cooperación, aunque siempre en los

términos de la escuela. Las escuelas castrenses, por su parte, parecen ubicarse en el extremo de este espectro: al momento de incorporar a sus hijos en estas escuelas, las familias aceptan sin cuestionamiento las regulaciones y decisiones de la institución respecto de la educación de sus hijos, situación que se ve acentuada por la escasa comunicación escuela-familia y la existencia de las modalidades de internado y semi-internado.

Por último, el gráfico N°4 intentará reflejar la ubicación de los proyectos educativos especiales respecto de su adhesión a las características de la alianza tradicional.

**Gráfico N° 4**



Fuente: elaboración propia

## Capítulo 7

### Conclusiones finales

#### 7.1 Consideraciones generales

El presente trabajo se propuso como objetivo general “analizar la existencia de regulaciones que dan cuenta de las tensiones y/ o de las expectativas que se manifiestan desde la escuela acerca de la alianza educadora familia-escuela, tal como aparecen reflejadas en los acuerdos de convivencia estudiados”.

En forma específica se propuso indagar qué indicios ofrecen los reglamentos de convivencia respecto de la crisis en la relación escuela-familia tal como fuera definida en la alianza original, identificando cuáles son los aspectos que la escuela intenta regular respecto del comportamiento de la familia y su función educadora en su vinculación con la escuela. Además, se propuso indagar si existen diferencias respecto de la alianza escuela-familia entre los reglamentos de convivencia de las escuelas según el nivel socio-económico/socio-cultural de la población que atienden, según la gestión estatal o privada, según su ubicación en CABA o en Provincia de Buenos Aires y según su ideario o plan de estudios.

Cabe destacar que el tipo textual objeto de este estudio es de por sí muy elocuente, ya que un reglamento es por definición un conjunto de reglas dictada por autoridad competente para el funcionamiento de una actividad o servicio. Es por tanto contradictorio el uso del tipo textual *reglamento* en lo que, de acuerdo con la normativa vigente, debieran ser *acuerdos* entre las partes. Sin embargo, resulta claro en el análisis de los documentos que son muy escasas las instancias en que las familias participaron en la confección de los mismos. Dicho esto, queda claro que la letra de los reglamentos estudiados refleja fundamentalmente **la mirada de la escuela** respecto de las tensiones y/o expectativas en su relación con las familias.

#### 7.2 Las familias como miembros de la Comunidad Educativa

El análisis de los documentos arroja una marcada tendencia a relativizar la inclusión de las familias como sujetos de derecho dentro de la comunidad educativa, con su listado de derechos y obligaciones. Por el contrario, en los casos en los que se la menciona, se le asigna en general un conjunto de obligaciones y en escasas oportunidades,

un listado de derechos, **evidenciando la voluntad reguladora de la escuela**. Sin embargo, las escuelas de atienden poblaciones de NSE medio/bajo y las escuelas confesionales en general otorgan relevancia a la familia, a la que considera la primera educadora de sus hijos, y la invitan a cooperar en la formación de los jóvenes, pero **siempre en los términos que la escuela lo disponga**.

Se percibe en la letra de los documentos **la intención de la escuela de resguardar las características que conformaron parte de la alianza escuela-familia original**: las familias entregan a sus hijos a la escuela para que ésta los eduque según considere más idóneo. Es frecuente la ratificación de la autonomía escolar a través de la invitación a las familias a adherir al ideario, metodología y/o decisiones de la escuela, lo cual se instrumenta en forma de orientación u obligación.

Si bien se percibe una mayor tendencia al diálogo con la familia en pos de la construcción de una comunidad educativa en el caso de escuelas de elite de gestión estatal, **las regulaciones sugieren una relación asimétrica con escasas oportunidades de participación real y efectiva de las familias**. Asimismo, se puede observar una relación inversamente proporcional entre el segmento socioeconómico que atiende la escuela y la relevancia que el reglamento otorga al rol de las familias: **a mayor NSE, menor relevancia al rol co-educador de la familia**.

El incontrastable hecho de que todas las escuelas regulan la conducta de los alumnos, la mayoría la de las familias y sólo la mitad la del personal de la escuela es claro indicio de la marcada visión disciplinadora de la escuela para con las familias en su conjunto, que no encuentra contrapartida en las normas a aplicar al personal escolar. En síntesis, **la escuela despliega en sus reglamentos una vocación disciplinante hacia afuera, pero son pocas las que incluyen normativa para regular su propio comportamiento**.

### **7.3 Asimetría en la comunicación y participación de las familias**

Si bien la relación asimétrica con las familias se manifiesta de forma explícita en no pocos reglamentos, es en los intentos de regular la comunicación y participación de las familias dónde dicha relación se hace más notoria y real. Se perciben intentos de una relativa horizontalización de los vínculos en algunas escuelas situadas en CABA que atienden poblaciones de NSE medio/alto y en las escuelas de elite de gestión estatal, pero



en ningún caso se incorporan mecanismos en los cuales las familias tengan verdadera injerencia en la forma en la que son educados sus hijos.

Los documentos reflejan un marcado intento de la escuela por regular la comunicación con las familias, pero la misma, aunque **bidireccional en lo formal, es claramente más importante y con mayor fuerza vinculante en dirección escuela-familia**. En general, la escuela revela escasa capacidad de escucha real: aunque en algunos casos manifiesta la intención de escucha no prevé los medios para efectivizarla, con excepción de ciertas escuelas confesionales que parecen más abiertas a las sugerencias y cooperación familiar, aunque siempre respetando el ideario de la escuela. El hecho de que el tradicional cuaderno de comunicaciones o libreta siga siendo el medio de comunicación por excelencia en los reglamentos de la mayoría de las escuelas secundarias, habla de una comunicación limitada y anacrónica, que deja poco espacio al aporte real de las familias. **La escuela pareciera resistirse a escuchar a las familias en un intento por resguardar su autonomía y potestad, elementos característicos de la alianza escuela/familia tradicional.**

La asimetría en la comunicación escuela-familia es un claro indicador de la **relación de desconfianza generada desde la escuela**, la cual elige restringir la voz de las familias con el fin de proteger su autonomía, limitando la posibilidad de incorporar sugerencias que conduzcan a cambios positivos en la gestión escolar.

La asimetría también es evidente en los niveles de participación que la escuela le concede a las familias, las cuales solamente pueden participar en forma informativa y consultiva, pero carecen de la posibilidad de participar en los niveles evaluativo, decisorio y educativo.

La invitación a las familias a participar en la función educadora de sus hijos es más contundente en aquellas escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo, apelando a la cooperación de las mismas en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, la participación de las familias en las escuelas de gestión estatal que atienden a un NSE medio/alto se perfila como superficial y restringido a lo formal. Distinto es el caso de las escuelas de gestión privada situadas en Provincia de Buenos Aires, que ofrecen en sus documentos una aparente mayor oportunidad de participación, la cual no se sostiene en la práctica ya que la participación ofrecida se restringe a lo informativo/ administrativo y a la participación en eventos escolares.

La voluntad de las escuelas de resguardar su autonomía es aún más evidente en la decisión de las mismas a no incorporar un consejo escolar con participación de las familias en tanto la normativa vigente en cada distrito lo permita. La inclusión de otros cuerpos escolares como asociaciones cooperativas o consejos de padres solo refuerzan lo anteriormente dicho, dado que estos cuerpos no poseen capacidad de decisión sobre las cuestiones de gestión escolar.

Es contundente la forma en que las escuelas, en todas las categorías tipificadas en este estudio, eligen restringir la comunicación y la participación de las familias en un intento por proteger su autonomía. La participación es bienvenida en escuelas confesionales y escuelas que atienden poblaciones de NSE medio/bajo, pero siempre en los términos que la escuela determine adecuados. Sólo se verifican algunos tenues intentos de construir vínculos más simétricos en escuelas de elite de gestión estatal, aunque los mismos no impregnan la letra de los documentos en cuanto a la forma de efectivizarlos.

#### **7.4 La escuela frente al conflicto con las familias**

Los documentos analizados revelan escasa información acerca de la postura de la escuela frente al conflicto con las familias. En términos generales, se limita a tratar el conflicto en relación a los alumnos, el cual se comunica a las familias. Son muy escasas las oportunidades en que las familias intervienen en la resolución de conflictos de sus hijos.

Si bien la mayoría de las escuelas abogan por un sistema de sanciones educativo/no punitivo, y recurren al diálogo reflexivo y la reparación como método para resolver conflictos en la escuela, **no hay indicios explícitos de la forma en que debieran resolverse los conflictos con las familias**. Resulta interesante el caso de las escuelas confesionales, las cuales expresan su voluntad de prevenir el conflicto fortaleciendo el tejido relacional entre los miembros de la comunidad educativa a través de espacios compartidos de reflexión, y proponen un trabajo de formación en conjunto con las familias sustentado en valores y principios religiosos.

Por su parte, la definición de conflicto de la escuela se ve influida por el segmento socio/económico que atiende: aquellas escuelas que atienden una población de NSE medio/bajo considera situaciones de violencia extrema, mientras que aquellas que

atienden poblaciones de NSE medio/alto suelen incorporar trasgresiones de menor envergadura, lo cual parecería indicar de qué forma el **contexto socio-económico afecta los potenciales conflictos dentro de la escuela.**

Es notorio el esfuerzo de las escuelas por regular aspectos no académicos, como la vestimenta, el uso de aparatos electrónico, e incluso en algunos casos, el comportamiento de alumnos y familias fuera de la escuela. Es aquí donde la escuela muestra una vez más su **voluntad reguladora que llega incluso a extenderse más allá del tiempo y espacio escolar.**

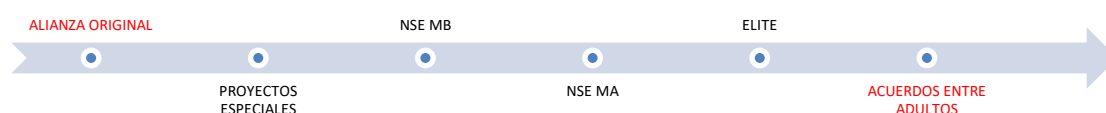
### 7.5 Elección de escuela: proyectos educativos especiales

La elección de una escuela con un proyecto educativo especial implica inicialmente una **aceptación por parte de la familia del ideario y metodología de enseñanza que la institución ofrece.** Es por tanto notoria la semejanza de la **relación escuela-familia en estas instituciones con aquella que caracterizaba a la alianza original:** las familias entregan a sus hijos a la escuela para que ésta provea una educación superior a la que obtendrían en sus hogares, pero para ello deben aceptar el ideario de la escuela y respetar sus decisiones.

Esta característica se muestra en forma clara en la escuela con proyecto deportivo, más contundentemente en las escuelas confesionales, donde el acompañamiento de las familias desde los preceptos de la fe es irrenunciable, y muy especialmente en las escuelas castrenses, donde las familias no tienen ninguna injerencia en las decisiones de la escuela.

El gráfico N°5 ilustra la ubicación de las escuelas según su tipología de entrada combinando los distintos continuos incluidos en el estudio, donde se puede observar que **las características de la alianza escuela-familia original se encuentran más arraigadas en aquellas escuelas que atienden poblaciones de NSE más bajo y en las instituciones que ofrecen proyectos educativos especiales.**

Gráfico N°5



Fuente: elaboración propia

## **7.6 A modo de cierre**

El estudio de los acuerdos de convivencia analizados en este trabajo, arroja una marcada preferencia de las escuelas por sostener la asimetría y resguardar su autonomía en una clara adhesión a los aspectos que caracterizaban la alianza escuela-familia original.

En medio de un clima de desconfianza y negociaciones permanentes entre la escuela y las familias, que se percibe en los pasillos de la escuela, en sus puertas, en las redes sociales de las que participan las familias y en los medios periodísticos, los reglamentos de convivencia se mantienen imperturbables a los intentos de las familias de conformar en forma real y efectiva la comunidad educativa que las convoca. Los acuerdos de convivencia escolares, clara expresión de la voluntad de la escuela, se muestran insensibles a los claros indicios de crisis en la conformación y características de la alianza escuela-familia original.

Cabe enfatizar que este estudio es de carácter cualitativo, que tiene como objetivo identificar ciertas tendencias, y que, por lo tanto, no se constituye en un estudio representativo desde el punto de vista estadístico que permita realizar afirmaciones taxativas generalizables para los distintos tipos de escuela. De hecho, si bien se han podido identificar diferencias en los documentos analizados según la tipología de entrada de este estudio, las mismas no son significativas respecto de la postura de las escuelas en su relación con las familias. En todas ellas prevalece el deseo que preservar la asimetría y la autonomía, aunque en algunos casos se haga lugar a una participación superficial, que tiene que ver más con lo formal y lo informativo que con una injerencia real de las familias en la gestión escolar. La postura de la escuela frente a la regulación de las comunicaciones, la participación de las familias y el conflicto habla de una clara adhesión a la asimetría y una reticencia ceder su poder de decisión dentro de la gestión escolar.

Tal vez podamos decir que la escuela se aferra a sus *reglamentos*, que debieran ser *acuerdos*, en un último intento por conservar la autonomía y el poder que supo tener en sus comienzos, constituyéndolos en el último bastión de resistencia ante el innegable cambio que afecta los vínculos entre la escuela y la familia.

## 8. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación. *La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, N°116, III.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Documentos de trabajo: Serie Sociología*.
- Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IICE*. AÑO III, N° 4.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bohaca, J. G. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, Vol. 8, N° 1, pp. 71-85.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. Nro. 339, pp. 119-146.
- Boym, S. (2007). Nostalgia and its Discontents. *The Hedgehog Review*. Charlottesville Summer, pp. 7-18.
- Braslavsky, C. (2006). Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 4, Nro 2e, pp 84-101.
- Carriego, C. B. (2010). La Participación de las Familias: Injerencia en la Gestión y Apoyo al Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3) pp. 51-67.
- Carriego, C. & Narodowski, M. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela en Hector Fabio Ospina, *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Ed Novedades Educativas.
- Comenius, J. (2008). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- D'Ángelo, L. & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

- Dussel, I. (2005). Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas. En *Pactos y participación: Retos de la educación actual* Buenos Aires, pp. 94-108.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duque, E. et al. (2011). Educación y participación de los agentes sociales: contribución de la comunidad al éxito académico. *Colección estudios CREADE N° 9*
- Epstein, J. L. (2007). Improving Family and Community Involvement in Secondary School. *Principal Leadership*, pp. 16-22.
- Flecha García & Puigvert Mallert (2002). Las comunidades de aprendizaje: una propuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*. Vol 1, Nro. 1, pp. 11-20.
- Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Fridman, D. L. (2013). Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar. *CLACSO, Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados*, Nro. 37.
- Giovine, R. & Martignoni, L. (2008). Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar. *Propuesta Educativa*, 30, pp. 79-88.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Editorial NASSP/ERS e-Knowledge Portal Network. Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Kòjeve, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hernández Prados, M. A. & López Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*. Nro 87, pp. 3-25.
- La Salle, J. B. (1951). *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza*. Madrid: Imprenta Juan Bravo.

- Litichevert, L (2005). De la disciplina a la convivencia. *Revista El Monitor*. Recuperado de <http://elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/de-la-disciplinaria-a-la-convivencia/>
- Litichever,L & Nuñez, P. (2005). Acerca de lo justo, lo legal y lo político. Cultura política en la escuela Media. *Ultima Década*. Nro. 23, pp. 103-130.
- Litichevert, L. (2014). De cómo decir las normas. Un análisis de los reglamentos de convivencia. *Kairos: Revista de temas sociales*. Nro. 15 34.
- Martiniello, M. (2000). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. *Perspectivas sobre reforma educativa*. pp. 175-210.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, 1, pp. 99-128. Recuperado el 10 de Mayo de 2016 de:<http://es.scribd.com/doc/34470379/Martuccelli-La-Autoridad-en-la-Sala-de-Clases>
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires:Granica.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires:Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Narodowski, M. (1999). Hiper regulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada. El caso de los ‘consejos de convivencia’ en la ciudad de Buenos Aires. Recuperado de <http://faculty.udesa.edu.ar/tommasi/cedi/dts/dt24.pdf>
- Narodowski, M. (2001). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (60) pp. 101-114.
- Narodowski, M. (2001). Hacia una nueva alianza entre escuela y familia. *Clarín*. Recuperado de: <http://edant.clarin.com/diario/2001/01/18/o-01904.htm>
- Narodowski, M. & Brailovsky, D. (2005). La cuestión del fin de la razón de estado en la historia de la escolarización. *Cuadernos de historia de la Educación*, Nro. 4.
- Narodowski, M. (2014). Infancia, pasado y nostalgias: cambios en la transmisión intergeneracional. *Revista Brasileña de Historia de la Educación*, 14 (35) pp. 191-214.

- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Núñez, P. (2011). El respeto como eje organizador de la convivencia: nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil. *Pedagógica*, Nro. 1, pp. 3-32.
- Núñez, P. & Baez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*. Nro.33, pp. 79-92.
- Paulín, H., Tomasini, M., Lemme, D., Rodigou Noceti, M., López, J., D'Aloisio, F.,...García Bastán, G. (2012). Convivencia e inclusión en las escuelas secundarias: conflictos, innovaciones y rutinas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 1(1) pp. 181-198.
- Paulín, H. & Martínez, S. (2014). "Hacerse respetar". Sentidos y acciones en busca del respeto en la escuela. En Paulín, H., & Tomasini, M. (Coord.), *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja* (pp. 119-142).
- Plaza Guzmán J. J. et al. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Arjé*. Vol. 11 N° 21.
- Rosseau, J. (2000). *Emilio o la educación*. Recuperado 10 de Mayo de 2015 de: <http://www.educ.ar>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Sennett, R. (2003). *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, A., & Sanz, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones*. Vol. 49, Nro. 1, pp. 177-190.
- Sús, M. C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *RMIE*. Vol10 Nro 27 pp. 983-1004.
- TentiFanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Todavía*,7. Recuperado el 15 de Mayo de 2015 de: [www.revistatodavia.com.ar](http://www.revistatodavia.com.ar)



Troncoso, M. A. et al. (2018). *Liceos Militares*. Buenos Aires: Ejército Argentino-Dirección General de Organización y Doctrina

## 9. ANEXO I: NODOS DE ANÁLISIS

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PEMB1	estatal	PBA - Derqui	Medio-bajo	alumnos, profesores, preceptores, ayudantes de laboratorio, bibliotecarios y <b>padres</b>	Trato igualitario con respeto a la <b>autoridad</b> .	Alumnos, <b>padres</b> , docentes, auxiliares	Alumnos, docentes, <b>padres</b> , auxiliares y <b>asociación cooperadora</b>	<b>Cuaderno de comunicaciones (CC)</b> Entrevistas Reuniones	Desalentar la indisciplina	Leves y graves.	Observación y reflexión oral privada-escrita, <b>comunicación a padres</b> , trabajo domiciliario, reparación material, sanciones no acumulativas con acuerdo del CIC, intervención de EOE, cambio de turno, intervención de Inspector. No expulsión.	Formación, elección, duración, funciones. <b>No incluye representantes de la familia</b> , pero prevé su integración que deberá ser canalizada por la Asociación cooperadora.	Incentivar la participación responsable y activa del núcleo familiar en la comunidad educativa. Propiciar un dialogo continuo, reflexivo y abierto entre directivos, profesores, alumnos y <b>familia</b> que permita desenvolverse con respeto dentro de su comunidad.	<b>DE LA ASOCIACION COOPERADORA:</b> - Los integrantes de la Asociación Cooperadora quedaran también sujetos al presente código. - La participación de los padres, y especialmente su integración al C.I.C. se canalizará a través de esta organización co-escolar. - Los integrantes de esta Asociación colaboran en forma activa, optimizando la convivencia a través de proyectos que tiendan al dialogo y a la solidaridad.
PEMB2	estatal	PBA - Canning	Medio-bajo	Se dirige a todos los sectores de la comunidad educativa pero al enumerar <b>considera solo docentes, directivos y alumnos</b>	Respalda la <b>autoridad</b> , pero fomenta trato respetuoso independientemente del cargo que se ocupe.	Normas de convivencia	Normas de convivencia Vestimenta	- Citación por sanciones .- Sanciones registradas en el <b>CC</b> . .No se prevé comunicación fluida.	Habilita un régimen sancionatorio <b>reparador</b> con criterio de <b>gradualidad</b> .	Leves, graves y muy graves	Desde llamado de atención a intercambio institucional con <b>acuerdo de padres</b> y alumno.	Se constituye como un órgano colegiado que involucra a todos los actores de la vida cotidiana de la escuela. <b>Los padres no forman parte del CIC</b> . El CIC eventualmente podrá convocar a los padres	.Retirar alumno antes de tiempo .Citación por sanciones	Se originó como Hogar Escuela
PEMB3	estatal	PBA - Escobar	Bajo (hijos de inmigrantes y familias del interior.	Alumnos, <b>familias</b> y personal de la escuela	El grado de apego y pertenencia a la escuela posibilita la construcción de vínculos, <b>más horizontalidad entre jóvenes y adultos</b> .	Docentes, alumnos y <b>padres</b>	Docentes, alumnos y <b>padres</b>	-Reuniones para tratar lo pedagógico y administrativo <b>-CC</b> con visado diario por parte de las <b>familias</b>	Detectar, <b>desocultar</b> , <b>comprender</b> , enfrentar e intentar <b>resolver</b> el conflicto con el otro.	Leves y graves.	Incluyen trabajos y visitas domiciliarias con intervención del EOE o del inspector	Directivo, profesor, preceptor y alumnos. <b>Puede invitar a otros miembros de la comunidad educativa que tendrán voz, pero no voto</b> .	.Se <b>acordó con las familias</b> el uso del guardapolvo pero alumnos propusieron otra opción de equipo deportivo azul .Acuerdan sanciones para las peleas callejeras	Hijos de inmigrantes bolivianos (quechua oral de familia), familias inmigrantes de provincias en busca de trabajo, muchos terminan en changas, adolescentes incursionan en mundo laboral (quintas, verdulerías). Viajes repentinos a Bolivia con ausencias de 1 mes.

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PEMB4	estatal	PBA - Martínez	Medio, Medio-bajo	Alumnos, directivos, docentes y <b>familias</b>	Deja claramente establecidas <b>la asimetría</b> y las diferencias en las responsabilidades para concretar una convivencia democrática.	Alumnos, docentes y no docentes especificados en detalle, <b>adultos a cargo</b>	Alumnos, docentes y no docentes especificados en detalle, <b>adultos a cargo</b>	-CC -Reuniones y entrevistas	Lo identifica a través de las transgresiones a las normas	No tipifica pero menciona <b>gravedad según contexto.</b>	De llamado de atención a suspensión.	Directivos, 3 docentes, 3 alumnos, 1 <b>padre</b> (no se especifica cómo se elige).	--Colaborar con la escuela .-Reuniones y eventos .-Contribuir con trabajo a la <b>Asociación Cooperadora</b>	La situación familiar es muy variada. Pocos alumnos viven con sus papás y mamás en el mismo hogar. Otras familias están compuestas por unos de los padres, su nueva pareja y los hijos de matrimonios anteriores. Hay otros casos de alumnos que están al cuidado de sus hermanos menores durante parte del día. Respecto al nivel económico, pertenecen a una clase media o media baja, en algunos casos los padres/madres son trabajadores pero disponen de pocos recursos con sueldos mínimos.
PEMB5	estatal	PBA - Tigre	Medio-bajo	No especifica	Resalta <b>el rol del adulto</b> y establece <b>límites</b> a su rol respecto a la <b>falta o exceso de autoridad.</b>	Docentes, preceptores, <b>padres</b> , alumnos	Docentes, preceptores, <b>padres</b> , alumnos	No especifica	La Institución cuenta con <b>estrategias</b> para el abordaje y resolución de problemas de disciplina o transgresiones al A.I.C. (listado de faltas y sanciones al incumplimiento de los deberes de los alumnos)	Leves y graves	De registro en ficha hasta suspensión o acompañamiento a la escuela por adultos.	Se crea el C.I.C., integrado por 2 (dos) representantes del alumnado, 1 (uno) representante del cuerpo de preceptores por cada turno, 2 (dos) del cuerpo de docentes, 1 (uno) docente designado por las autoridades del Establecimiento, <b>2 (dos) padres o tutores de los alumnos</b> y 1 (uno) directivo.	Citación en caso de sanciones	Es fundamental la inclusión y participación responsable de los padres o tutores en las acciones que la Escuela implemente con vistas a la prevención y / o modificación de conductas socialmente no deseables.
CEMB1	estatal	CABA	Medio-bajo	<b>Padres</b> , alumnos docentes	Los docentes deben hacer uso correcto de su <b>autoridad</b>	Alumnos, <b>padres</b> , docentes	Alumnos, <b>padres</b> , docentes	<b>Cuaderno de comunicaciones</b>	No respetar las normas	Leves y graves	Desde apercibimiento oral a separación del establecimiento.	Consejo del aula, de emergencia y de convivencia.	En el <b>consejo de convivencia y de emergencia</b>	Resultó extremadamente difícil acceder a documentos para esta categoría.

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PPMB1	privada	PBA - Moreno	Medio-bajo	Directivos, alumnos, docentes, <b>padres.</b>	Se desalienta al docente a ejercer la <b>autoridad</b> de manera discrecional, arbitraria o espasmódica.	Docentes, no docente, alumnos	Docentes, no docente, alumnos	<b>Cuaderno de comunicaciones</b>	Propio de la convivencia humana y acogido para el enriquecimiento del proceso educativo. Indaga en las <b>causales del conflicto.</b>	Leves y graves no tipificadas	Desde apercibimiento oral hasta diálogo personal con el estudiante, pedido de disculpas, reparación moral y/o material, trabajo pedagógico o comunitario que implique por su parte un verdadero análisis sobre sus actitudes y/o faltas, <b>citación a los padres</b> con el compromiso escrito para modificar sus actos.	Directivo 2 representantes de docentes 2 representantes de alumnos del ciclo básico 2 representantes de alumnos del ciclo superior 1 representante del EOE <b>No incluye representantes de las familias.</b>	Citación por sanciones.	Confesional- parroquial. Centrado en la resolución del conflicto. Justificación religiosa. Los derechos y obligaciones se plantean como actitudes que se alientan/desalientan.
PPMB2	privada	PBA - Banfield	Medio	No menciona	<b>Respeto</b> a todos los miembros de la comunidad educativa.	No menciona	Solo menciona obligaciones de los alumnos.	<b>Libreta</b> a cargo de cada docente, comunicación fehaciente en caso de sanciones por faltas graves.	Entendido como <b>transgresiones</b> a las normas listadas.	No tipificadas	Desde notificación negativa en la libreta hasta la no reinscripción.	No menciona formación o existencia del CIC	Retiro de alumnos finalizada la jornada escolar, justificación y firma de llegas tarde e inasistencias	Confesional - Reglamento muy breve y general.
CPMB1	privada	CABA	Medio	Incluye a los <b>padres</b> y da especial relevancia al párroco y catequistas en la comunidad educativa	<b>Respeto</b> a todos los miembros de la comunidad educativa.	No especifica	alumnos, <b>padres o tutores</b> se comprometen a...	<b>Libreta de comunicaciones</b> y/o plataforma.	Toda conducta enumerada o no en este Régimen de Convivencia, que afecte a miembros de la comunidad educativa y/o a terceros, será considerada <b>falta de disciplina</b> y pasible de sanción.	Listadas sin tipificar	Desde apercibimiento oral a separación definitiva del establecimiento.	No menciona formación o existencia del CIC	Deben aceptar ideario, culto y decisiones directivas, comprometer la participación de sus hijos a eventos catequísticos, participar en eventos comunitarios, favorecer la comunicación acudiendo a citaciones, etc.	Confesional – parroquial. <b>Padres:</b> Considerados los primeros educadores de sus hijos, se integran activamente a la escuela parroquial, aceptan el ideario, adhieren al proyecto educativo y participan, a través de los canales más idóneos

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
CPMB2	privada	CABA	Medio	No especifica	Respeto a la autoridad docente valorizando su rol.	No especifica	Listado de normas para los alumnos y <b>padres</b> .	<b>Cuaderno de comunicaciones</b>	Conductas contrarias a las normas del AIC.	Definidas como trasgresiones a las normas	Desde apercibimiento oral a separación por el ciclo lectivo o en forma definitiva.	No menciona formación o existencia del CIC	Interesante listado de formas en que los padres acompañan a los hijos en el proceso educativo.	Confesional. Cita ley 114 art 39: deber de denunciar maltrato en el hogar.
PEMA1	estatal	PBA- San Nicolás	Medio-bajo	Miembros de la comunidad educativa: directivos, docentes, alumnos, preceptores, auxiliares. <b>familias</b>	Sanciona faltas de <b>respeto a autoridades y pares</b>	Derecho a aprender y a enseñar.	Listado general.	No especifica	Emerge del listado de obligaciones.	Leves, graves y muy graves. Tipificadas y listadas.	Diálogo para faltas leves, reparaciones, apercibimiento y advertencia para faltas graves, otras opciones sin especificar para faltas muy graves.	No menciona formación o existencia del CIC.	Participan como miembros de la comunidad educativa sin especificar funciones.	Escuela técnica.
PEMA2	estatal	PBA-Merlo	Medio	<b>Padres</b> y alumnos, docentes y no docentes	Sanciona las faltas de <b>respeto y obediencia</b> a las <b>autoridades</b> educativas.	No especifica	Obligaciones de docentes y no docentes, directivos, <b>familia</b> .	No especifica	Focaliza en la <b>prevención</b> de las trasgresiones a las normas a través de talleres con alumnos y <b>padres</b> , convivencias, etc.	Leves, graves y muy graves. Se listan las leves y graves, la reiteración se las mismas se consideran muy graves.	Sanciones de tipo experiencial para leves y graves, para faltas graves carácter reparatorio, se puede llegar al cambio de turno.	El CEC es un organismo participativo integrado por el Director, dos profesores, un miembro del E.O.E., dos alumnos y <b>dos padres</b> . En todos los casos se trata de personas que hayan sido elegidas y representen a sus pares (alumnos, docentes, <b>familias</b> ).	Concurrir al ser citados. Enviar notas o visitar profesores en horas libres. Acercarse a la escuela para saber de sus hijos. Acercarse al preceptor para saber de sus hijos.	Escuela técnica. Capítulo Familia y escuela.
PEMA3	estatal	PBA-Lomas de Zamora	Medio	Docentes, preceptores, auxiliares y alumnos	No expresa.	No especifica	Normas para los alumnos	<b>Cuaderno de comunicaciones</b>	Emergen del listado de normas.	No especifica	Desde llamado de atención verbal a suspensión con tareas domiciliarias.	Equipo directivo y jefes de departamento de integración curricular.	Dialogo en caso de infracción a las normas.	Escuela técnica.

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
CEMA1	estatal	CABA	Medio-alto	No especifica	Sanciona la falta de <b>respeto</b> a <b>adultos y pares</b> .	No especifica	De los alumnos.	<b>Cuaderno de comunicacion</b> . Le da mucha importancia como medio de comunicación con la familia. Obligatoria su presentación.	Emerge de las normas listadas.	No especifica	Lista inconductas que serán sancionadas	Alumnos, <b>padres</b> , docentes y autoridades. No especifica cantidad o funcionamiento.	Asociación Cooperadora	Separa reglamentos varios y en el de convivencia solo incluye listado de conductas sancionables. Da relevancia a la Asociación Cooperadora.
CPMA1	privado	CABA	Medio-alto	No especifica	Claramente estipulada en listado de actitudes de <b>respeto</b> ante la <b>autoridad</b> .	Los alumnos tienen derecho a ser escuchados	Normas para los alumnos especificando en cada caso a qué valor responden	Correspondencia: Sanciones, cartas, autorizaciones, talones de devolución, boletines.	Emerge del incumplimiento de las normas que deben ser sancionados.	Caracteriza a algunas faltas como leves, graves o gravísimas.	Respecto del uniforme Presentación Externa en Falta (a tres PEF una suspensión). Llegada tarde a la escuela o a las clases se sanciona con ½ o ¼ falta. Advertencia y 1 por copiarse.	Menciona un consejo de dirección, pero no especifica composición y no hay indicios de la participación de alumnos o familias.	Solo se los menciona para comunicaciones por infracción a las normas	Confesional. Gran importancia a la justificación de las normas a través de valores.
CPMA2	privado	CABA	Medio-alto	No especifica	<b>respeto</b> por la <b>autoridad legítima</b> como principio básico de disciplina y de armónica convivencia	alumnos	alumnos	<b>Cuaderno de comunicacion</b>	Resalta la prevención a través de la autodisciplina	Leves, graves y muy graves	Se define y lista ejemplos de cada tipo de falta	Solo menciona para intervenir en caso de cambio de división, separación temporal o definitiva del establecimiento. No hay conformación.	Para retirar alumnos, justificar inasistencias y en caso de sanciones.	Confesional. Cita al derecho canónico en la necesidad que padres y maestros trabajen en forma conjunta. Refiere la importancia de la disciplina.

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
CPMA3	privado	CABA	Medio-alto	No especifica aunque nombra a actores institucionales: docentes, directivos, preceptores, personal no docente, <b>padres</b>	<b>Respeto y afecto recíprocos:</b> el clima de familia deseado se logra a partir de la aceptación de sí mismo y del otro en un diálogo sincero y constructivo. Todos los protagonistas de la convivencia escolar son considerados iguales en su dignidad y distintos en su singularidad por ser hijos de Dios.	No se mencionan. Se plantean valores de convivencia tales como verdad, diálogo, cuidado de los otros y de las cosas, participación y construcción comunitaria, etc.	No se mencionan. Se plantean valores de convivencia tales como verdad, diálogo, cuidado de los otros y de las cosas, participación y construcción comunitaria, etc.	Especialmente tipificado: informe periódico quincenal (contiene trayectoria: cantidad de inasistencias, últimas notas, información cualitativa sobre la convivencia y el estudio, circulares) notificación escrita, autorización para visitas de estudio, entrevista, boletín en 1 y 2 trimestre con presencia de los padres	Estilo preventivo a través de participación y reflexión en diferentes espacios	Faltas Graves y Faltas Leves, aunque la reiteración de faltas leves hacen que se profundice la situación. Listado de falta graves.	las sanciones no tienen carácter punitivo, por el contrario, son educativas: apercibimiento oral, apercibimientos escritos, observación en el informe semanal, nota a la familia, citación de la familia, reparación comunitaria, Suspensión, Acuerdo de Continuidad, Separación / No renovación de la vacante: cualquier momento del año.	No se menciona	Todas las mencionadas en comunicación y sanciones. "La co - responsabilidad es un principio básico en la construcción del ambiente, por lo que el compromiso de cada uno de los alumnos y su familia es esencial para el crecimiento en los valores que nuestra Comunidad pretende."	Confesional. Expresa la convicción que es el AMBIENTE el que EDUCA; en el aula, en el patio, en los talleres, en los laboratorios, en los campamentos, en el ateneo

Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PPMAI	privada	PBA- Ramos Mejía	medio	No especifica pero enuncia exhaustivamente los miembros de la comunidad educativa especificando sus características (en columnas de derechos y obligaciones)	No menciona explícitamente pero se infiere de los roles y funciones de los distintos miembros de la comunidad educativa .EJ: Ejercen la autoridad como servicio, con responsabilidad, sentido de justicia y amabilidad.	alumnos (centro de estudiantes, grupos juveniles), <b>padres (unión padres de familia)</b> , docentes (maestros, profesores, catequistas, preceptores, tutor, asistente de escuela hogar, bibliotecario, jefe de laboratorio, asesor pedagógico EOE, equipos docentes, equipos de animación pastoral) Según los casos se definen: identidad, perfil, admisión/designación, rol, integrantes, funciones.	No docentes (administrador, personal auxiliar y de servicios, equipo de administración), directivos (director, vice director, director de estudios, director de escuela hogar, director pastoral, coordinador de ciclo, jefe de enseñanza práctica, jefe de preceptores, secretario, equipo de gestión consejo consultivo escolar, entidad propietaria, director general, comunidad religiosa, representant e legal)	Se menciona dentro de las funciones de padres, asociación de padres, docentes, etc, en forma muy general.  Favorecen el diálogo y la comunicación con autoridades y docentes intercambian información que permita acompañar conjuntamente la educación de los hijos, notificándose fehacientemente siempre que corresponda.	El concepto de conflicto en el ámbito escolar no se refiere necesariamente a cuestiones disciplinarias de los educandos, sino que es una situación que altera la convivencia y, por lo tanto, puede involucrar a cualquier miembro de la CEP. optan por la concertación con discernimiento como camino para la resolución de conflictos.	No especifica. Establece pasos en la resolución de conflicto.	Toda conducta de cualquiera de los miembros de la CEP que se contradiga con lo expuesto en éste documento, será motivo de la aplicación de las sanciones correspondientes:  1. Apercibimiento oral. 2. Apercibimiento escrito. 3. Realización de acciones reparadoras. 4. Suspensión temporaria. 5. Separación del establecimiento, agotadas todas las instancias anteriores.	No menciona pero establece que el documento se elabora "ad- experimentum" por 3 años.	Apoyan el proceso educativo de los hijos asistiendo a entrevistas, reuniones formativas e informativas y otras actividades propuestas por la CEP. Conforman la unión de padres de familia: Es el espacio ordinario de participación de los padres en la escuela con roles y funciones específicas.	Confesional. Parroquial. Tiene Escuela Hogar con personal específico.



.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PPMA2	Privada	San Isidro	Medio -alto	Pautas de convivencia renovables y consensuadas periódicamente , con la participación de todos los actores de la Institución, alumnos, docentes y personal directivo, asegurando esto una real participación de todos los miembros de la comunidad educativa.	No menciona.	No específica	Alumnos: académicas. El resto se define como compromiso de los alumnos. De los adultos: Del personal y en particular, del personal docente. <ul style="list-style-type: none"> <li>• De los padres como tales.</li> <li>• De los padres en calidad de asociados.</li> <li>• De los padres miembros de la Comisión Directiva y Comisión Revisora.</li> </ul>	En caso de sanciones	las normas de convivencia sostendrán el bien común a través de la superación de las dificultades por medio del diálogo, de los acuerdos e idealmente del consenso de la comunidad. La disciplina escolar debe ser considerada un tema de enseñanza permanente que puede constituirse en un factor de cambio / prevención de dificultades.	No específica. Las sanciones deben ser entendidas como una observación ante una norma de convivencia quebrantada	Apercibimientos verbales <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones en el cuaderno de comunicaciones</li> <li>• Compromisos de comportamiento escolar</li> <li>• Amonestaciones</li> <li>• Tareas reparadoras</li> <li>• Citaciones a los padres</li> <li>• Suspensiones</li> <li>• Separación de la Institución</li> </ul>	No menciona, pero los reglamentos deberán ser administrados por el Director General, por el Consejo Directivo Pedagógico (CDP) y/o por las autoridades de cada Sector.	Solo se los menciona en caso de sanciones	Dedica gran apartado a contratación de personal y demás asuntos relacionados con recursos humanos. Otro gran apartado al ingreso de alumnos y admisión. Las pautas específicas de cada sector se envían anualmente a los padres.
PPMA3	privada	PBA - Turdera	Medio-alto	Familias, docentes, directivo, alumnos.	No menciona.	No enumera.	Normas generales para alumnos	Reunión con las familias a comienzo de cada año y para entrega de boletines cada 6 semanas. Cuaderno de comunicaciones	No específica	No específica	Llamado de atención, completar planilla de seguimiento individual, conversación con el alumno, notificación a padres y en caso de situación grave sanciones.	No menciona, pero incluye una revisión periódica del AIC.	En clases abiertas para ferias y fechas patrias. Día de la Familia y día del deporte. En proyectos solidarios junto a sus hijos y el colegio.	Escuela con método educativo basado en el desarrollo del potencial del alumno en un ambiente estructurado con grupos reducidos y guía del adulto. Apartado dedicado a la regulación de la comunicación escuela –familia. Apartado dedicado a la regulación del tránsito vehicular en aledaños a la escuela.

Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PPMA4	privada	PBA - San Andrés	medio	No define.	Reconocer <b>autoridades educativas</b> y apoyar las decisiones que éstas toman.	Generales para los miembros de la comunidad y particulares de educadores, alumnos, <b>familias</b> , directivos, personal auxiliar,	Generales para los miembros de la comunidad y particulares de educadores, alumnos, <b>familias</b> ,	Libreta semanal	Ante transgresión de reglas determinar las causas, la premeditación, escuchar, reflexionar para restablecer la convivencia	Leves, graves y muy graves.	Diálogo, reflexión, descargo. Observación oral. Observación escrita en libreta semanal. Firma en registro de Actas informado y con compromiso de padres. Amonestaciones. Suspensión sin contar falta. Traslado a otra escuela.	Director y vice, director de estudios, un preceptor, cuatro profesores, <b>4 padres</b> , 4 alumnos. La comunidad fue consultada. Renovados anualmente. Apartado dedicado a su funcionamiento.	Apartado de <b>dimensión familiar</b> . Considera el respaldo, cooperación y comunicación de la familia.	Confesional. Sección dedicada al proceso de redacción del AIC. Apartado para actitudes esperables de la familia de la congregación. Considera las sanciones para otros miembros de la comunidad.
CEE1	estatal	CABA	Medio-alto/elite	No especifica.	No explicita, pero por las atribuciones de los alumnos se ve aplanada	De los alumnos muy claramente enunciados.	No especifica, pero lista trasgresiones a las normas por parte de alumnos y adultos.	De los representantes a la vicerrectoría del turno, Boletín de inasistencias y conducta.	Enuncia trasgresiones a las normas.	Según la gravedad del hecho. Varios pasos previos antes de aplicar una sanción.	Observación escrita, amonestación, suspensión con y sin asistencia a clase, expulsión. Determina quién aplica cada tipo de sanción.	Se constituye para casos de sanciones conflictivas: rector, vicerrectores, regente, preceptor, tutor, EOE, 2 alumnos.	Solo se la menciona para retiro de alumnos, firma de boletines de inasistencia y conducta y notificación de sanciones.	Espacio para regular publicaciones en la escuela y para el centro de estudiantes.
CEE2	Estatal	CABA	Medio-alto/ elite	No especifica. Menciona a la comunidad educativa.	La mera inscripción para cursar implica por parte de los alumnos y <b>padres, madres, tutores o encargados, conformidad con y acatamiento de las normas emanadas de las autoridades.</b>	De la comunidad educativa	De la comunidad educativa	Del colegio a familias de calificaciones al fin del ciclo lectivo, asistencia y conducta periódicamente por medio de libretas. A los mayores de edad se los notifica personalmente.	No se menciona, pero enumeran las obligaciones y trasgresiones.	Según la gravedad del hecho.	Se prioriza la reparación/restauración de la falta. Sanciones: llamado de atención oral, apercibimiento escrito, amonestaciones acumulables, pérdida de condición de alumno. Se determina quién aplica cada sanción.	No se lo menciona.	Sólo para comunicación de asistencia o sanciones y retiros especiales.	Consideración de los mayores de edad.

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
CEE3	estatal	CABA	Medio-alto/ elite	Docentes, alumnos y <b>padres</b>	No explicita, pero refiere el respeto a las autoridades como deber de alumno.	De los alumnos. Docentes regidos por su estatuto	De los alumnos. Docentes regidos por su estatuto	<b>Cuaderno de comunicacion</b> . Es falta moderada no tenerlo firmado.	Implícito en la enumeración de faltas.	Enumera faltas graves y moderadas.	Proceso previo de dialogo, reflexión, contextualización, respeto a la dignidad e intimidad, derecho a ser escuchado, valor pedagógico de la sanción, reconocimiento del daño, derecho a la información a los alumnos. Sanciones: apercibimiento oral, escrito, a separación definitiva).	Directivo, EOE, dos profesores, dos preceptores, 3 alumnos, <b>2 padres</b> . Establece objetivos, actividades y regulación del funcionamiento.	En el CIC. No se la menciona explícitamente.	La disciplina no se concibe como una finalidad en sí misma, sino como medio necesario para: a. la formación de la persona, b. la convivencia, c. la consecución de los objetivos de la Institución.
CEE4	estatal	CABA	Medio-elite	Alumnos, <b>padres</b> , docente y no docentes.	Sistema Escolar de Convivencia que se basa tanto en el <b>respeto al estudiante como a la autoridad del docente</b> , valorizando su rol y su tarea profesional	No enumera	Deducibles a través de las trasgresiones	<b>cuadernos de comunicacion</b> .	Con relación a situaciones problemáticas en la convivencia, los integrantes de la comunidad educativa dan prioridad a los espacios de diálogo y reflexión, como instrumento pedagógico que posibilite la modificación de las conductas transgresoras	Enumera trasgresiones	Las que prevé la ley 223 decreto 998/08	Representantes de toda la comunidad educativa- Un representante de la Rectoría (Vicerrector o profesor que esté a cargo del colegio) -Asesor Pedagógico(o representante) -Un representante del Centro de Estudiantes -Dos profesores -Un alumno -Dos preceptores <b>-Un padre</b>	En el CIC. No se la menciona explícitamente.	Considera el acoso escolar como falta

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PPE1	privada	PBA - Beccar/Pilar	Medio-alto/elite	Docentes, no docentes, <b>padres</b> y alumnos.	Deja <b>claramente establecida la asimetría</b> y la diferencia en sus responsabilidades	De los alumnos, <b>padres</b> y docentes.	De los alumnos, <b>padres</b> y docentes.	Alumnos deben utilizar el teléfono de la escuela mediante adulto responsable para comunicarse con los padres. Los padres deben notificarse de las comunicaciones recibidas	Alumnos deben apelar al dialogo como metodología de resolución de conflictos. Lista etapas para resolución de conflictos.	Se tendrá en cuenta la gravedad de la falta, sus consecuencias reales, el grado de premeditación y los perjuicios causados a otros y/o a la escuela. Lista de trasgresiones.	De carácter reparatorio o punitivo. Pueden ser llamado de atención oral, un apercibimiento escrito, actividades complementarias y/o de reparación fuera del horario escolar, amonestaciones, suspensión a clase o separación del establecimiento, en el marco de la normativa jurisdiccional.	Lista sus propósitos entre los cuales está especialmente mencionado el reconocimiento y tratamiento de conflictos. Se conforma con dos representantes de los alumnos por año de 1ºES a 2º Polimodal, cuatro por 3º polimodal y representantes de los profesores, del Equipo Directivo y del Equipo de Orientación Escolar. Se revisa periódicamente .	Participar en actos, charlas, y actividades de extensión educativa, actividades solidarias y de servicio a la comunidad.	Escuela bilingüe.
PPE2	privada	PBA - La Lucila	Medio-alto/ elite	Para alumnos, <b>padres</b> , profesores, personal no docente y administradores. Construido con aportes significativos de alumnos, <b>padres</b> , personal docente y no docente de la escuela.	La <b>asimetría</b> entre los <b>alumnos y el docente</b> para generar espacios de participación real, escucha atenta, respeto y valoración positiva; El <b>docente ocupa un lugar asimétrico</b> desde el que <b>se construyen vínculos con toda la comunidad educativa.</b>	Sección general de las normas y los <b>padres/ docentes/ alumnos.</b> Aparecen en forma implícita	Sección general de las normas y los <b>padres/ docentes/ alumnos.</b> Aparecen en forma explícita para los alumnos.	Implícita en algunos procedimientos de resolución de conflicto y en normas para los padres.	Un énfasis a la resolución de conflictos, con el fin de promover un proceso equitativo y eficiente que promueva y consolide el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Reflexión y aprendizaje. El conflicto es parte constitutiva de la realidad escolar.	Diferencia entre disciplina positiva y progresiva, listando las obligaciones de los alumnos en la positiva..	Pasos de disciplina progresiva: entrevista/ involucramiento de los padres/ acciones reparadoras en horario recreativo o fuera de horario escolar/ periodo de prueba/separación temporaria del espacio del aula/ separación definitiva de la escuela.	Es un organismo permanente, integrado por tres alumnos del consejo estudiantil, por lo menos un miembro del equipo de conducción y tres docentes, uno de ellos es miembro del EOE. Propone la revisión permanente del AIC la cual será registrada en el libro de actas.	Deben presentarse al ser convocados, deben colaborar con los docentes en la formación del alumno, deben participar de las reuniones de padres y entregas de boletines y deben establecer un vínculo comprometido y sustentable con lo que acontece en la vida escolar.	Escuela internacional con población multi-cultural que permanece en el país por periodos determinados. Los reconocimientos a los méritos de los estudiantes son determinados en periodos mensuales y anuales. Establece composición y funciones del consejo de estudiantes.

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PPE3	privada	PBA- Quilmes	Medio-alto/elite	autoridades, personal, <b>padres</b> y alumnos	Es <b>obligación del docente: Mantener una relación asimétrica entre el docente y el alumno.</b>	Para alumnos, <b>padres</b> , del personal docente iguala a los de escuelas estatales, del personal administrativo regula por ley de contrato de trabajo. Igual en las obligaciones.	Para los alumnos. Lista obligaciones de directivos, docentes, representantes legales, secretaria docente y administrativa, EOE, docentes, jefe de dpto., jefe de año ,tutor.	Citas , reuniones de padres, comunicaciones	No se menciona.	Podrían entenderse como falta a las obligaciones de los alumnos pero no se especifican.	No se mencionan.	No se menciona.	En sus objetivos institucionales incluye: - Integrar a los padres a la comunidad educativa, desarrollando un sentido de equipo entre familia y Colegio para lograr la mejor educación de sus hijos. - Demostrar a las familias que su apoyo es fundamental para llevar a cabo la tarea educativa, a través de su participación en actividades individuales y colectivas del Colegio y mediante entrevistas particulares acerca del desempeño integral de su hijo y el acuerdo de criterios entre Familia-Escuela.	-Brinda a los alumnos un sistema de internado opcional ocasional, diario, semanal y completo, a partir del 5to. Año de la Educación Primaria. Los alumnos provienen de diferentes zonas: países extranjeros, conurbano de la Provincia de Buenos Aires, ciudades de otras provincias del país, de la Capital Federal y propios de nuestra comunidad. -Es política de esta Institución contratar personal extranjero, generalmente del Reino Unido o de países de habla inglesa para las Secciones Primaria y Secundaria. -Política para alumnos que conducen (6to. Año de la Educación Secundaria) -Regulaciones para los alumnos pupilos. -Incluye política de protección de niños y adolescentes en caso de abuso sexual, violencia familiar fuera o dentro de la escuela, alumno en posición de armas o que ejerza violencia, amenaza o intento de suicidio, alumno con supuesta presencia de sustancias tóxicas, situaciones de prostitución infanto-adolescente, situaciones de trabajo y explotación infantil, situaciones de abandono y/o discontinuidad.

.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
CPEI	privada	CABA	Medio-alto / Elite	No se mencionan explícitamente pero se hace referencia a autoridades, docentes, alumnos y <b>padres</b> .	La escuela, con la anuencia de la familia, participa en la tarea de educar a los jóvenes que le son confiados.	Se incluyen en forma de valores de la comunidad	De alumnos, <b>padres</b> y docentes (listado).	El alumno debe contar diariamente con el <b>cuaderno rojo</b> (escuela Media) que es el medio de comunicación constante entre la escuela y la familia, manteniendo -lo en buen estado	No se menciona	Ocurridas en la escuela, en salidas educativas o viajes de estudio, en tránsito en transporte público. Proporciona listado de faltas.	Provee detallado sistema de aplicación de las sanciones que van desde la observación escrita hasta la expulsión de la escuela. Provee procedimiento para la aplicación de las sanciones.	No se menciona	Para una propicia colaboración escuela-familia los padres se comprometen a asegurar un diálogo constructivo con la Institución; el respeto por la elección educativa y didáctica compartida; actitudes de proficua y recíproca colaboración con los docentes; una educación en el respeto, la colaboración, la solidaridad hacia el "otro"; el cumplimiento del horario y de las obligaciones escolares; la frecuencia asidua a clases; el control diario del material escolar necesario; la participación en las reuniones periódicas escuela-familia.	Escuela de la comunidad italiana, se rige también por el estatuto de estudiante ITALIANO.

Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
CPEZ	privada	CABA	Medio-alta / Elite	Estudiantes, docentes y autoridades	La comunicación debe respetar el contexto escolar y atender a los ámbitos y a las <b>asimetrías propias de los respectivos roles institucionales.</b>	Incluye marco normativo integral	Incluye marco normativo integral	comunicación bidireccional escuela-familia en casos de enfermedad. Existen diversos canales de comunicación institucional con los estudiantes. Incluye sección de comunicación con las familias.	Solución pacífica de los conflictos, entendidos como inherentes a los vínculos sociales y, por lo tanto, Permanentes. Diálogo, que incluye el disenso. Búsqueda de consenso que respete las diferencias sin recurrir a ningún tipo de violencia.	Incluye cuadro que las clasifica de baja, median, alta, muy alta con agravantes y atenuantes.	La intervención, la sanción reparatoria y la sanción disciplinaria. Desde apercibimiento oral a apartamiento de la escuela.	No se menciona	Básicamente a través de la comunicación bidireccional que se encuentra explícitamente detallada.	Escuela alemana. Apartado para el uso de tecnología. Incluye sistema de administración de faltas.
CPE3	privada	CABA	elite	No menciona.	Clara asimetría para con los alumnos. No se menciona a las familias.	No menciona	alumnos	Boletín de calificaciones, desglose de insistencias, impuntualidad sanciones y aplazos. Autoriaciones escritas firmadas por los padres, No se aceptará el envío de e-mail o fax, libreta del alumno, carta en sobre cerrado	No aborda en forma específica, pero surge de las trasgresiones a las normas.	No incluye	5 etapas: del diálogo y la reflexión a la separación definitiva de la institución.	No menciona	Solo para informarse o comunicar.	Escuela bilingüe (inglés) Gran relevancia al sistema de evaluación.

Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
PEE1	estatal	PBA- Escobar	Medio/alto - elite	La menciona en su conjunto.	No especifica	Alumnos y <b>padres</b>	alumnos	Boletín de inasistencia y conducta Nota escrita	No aborda en forma directa, pero emerge de las trasgresiones a las normas.	A cada falta le corresponde una sanción acorde con su gravedad. Se entiende por sanción a la instancia que permita la reflexión conjunta sobre el comportamiento inadecuado, buscando la modificación de la conducta a partir de la toma de conciencia real de la falta cometida y la asunción de un profundo compromiso por parte del o los/las alumnos/as involucrados en la situación	Observación escrita 2 Amonestación, se notifica por escrito y consta en el legajo. 3 – Suspensión: a)Con obligación de asistir a clases. b)Sin obligación de asistir a clases. 4. Expulsión	Un Consejo por cada turno, presidido por el respectivo/a Vicerrector/a, integrado de la siguiente manera: dos representantes de los profesores, dos de los estudiantes, uno de la Dirección de Orientación al Estudiante y un el/la regente de turno o preceptor. Regula su funcionamiento.	Sólo para recibir y brindar información a la escuela.	Escuela preuniversitaria de gestión estatal. Incluye sección de trasgresión de los adultos a las reglas de convivencia.



.Institución	Gestión	Distrito	NSE	Comunidad educativa	Asimetría	Derechos	Obligaciones	Comunicación	Conflicto	Tipificación de faltas	Tipificación de sanciones	Consejo Institucional de Convivencia (CIC)	Participación de la familia	Particularidades
Proyecto especial: Escuela deportiva	privado-	CABA	Medio- alto	No especifica.	No especifica.	No enumera	No enumera pero considera la no asistencia a reuniones como no adhesión al ideario de la escuela.	<b>Cuaderno de comunicacio- nes</b> , notas escritas, correo electrónico	Establecida la norma institucional y ante las posibles transgresio- nes, las sanciones, acompañadas de la reflexión y la reparación, contienen una finalidad pedagógico- formativa y buscan brindar el ambiente de seguridad y de confianza en el grupo y en la Institución necesarios para el aprendizaje y el crecimiento.	<b>No enumera</b> En caso de incurrir en faltas graves o muy graves <b>o ante la falta de adhesión al proyecto institucional por parte de la familia</b> , el equipo directivo evaluará la permanencia de los/las alumnos/as en la Institución o su rematriculaci- ón para el año lectivo siguiente.	No especifica	No incluye	La no asistencia a estas reuniones se considerará una falta de adhesión de las familias al ideario institucional. Las entrevistas tienen como objetivo profundizar la comunicación con la familia y establecer estrategias que beneficien a los/las alumnos/as. Incluso, en ocasiones, les sugerirá apoyo extraescolar, consultas fonoaudiológicas, psicológicas, psicopedagógicas, etc. Las familias también podrán solicitar entrevistas con el equipo directivo o docentes. Se espera que las familias adhieran y apoyen a este sistema de convivencia para lograr un trabajo coherente y conjunto en la formación integral de nuestros/as alumnos/as. -	Escuela deportiva. Asigna mucha importancia a la pertenencia al club. Incluye artículo para tratamiento de familias con conflictos judiciales y restricciones. Menciona a las familias y adultos responsables. Da relevancia a la adhesión de las familias al ideario institucional. Incluye apartados para organización interna en caso de partidos y recitales, actividades en otros clubes, etc.