



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
SAN MARTÍN

**idaes**  
INSTITUTO DE  
ALTOS ESTUDIOS SOCIALES

Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Tesis de Maestría

*La problemática relación con las familias en una  
escuela secundaria confesional: ¿un caso de agencia  
escolar?*

Tesista: José Luis Álvarez López

Director: Eduardo Gálvez

Marzo de 2016

*La problemática relación con las familias en una escuela secundaria confesional: ¿un caso de agencia escolar?*

Maestría: Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Tesista: José Luis Álvarez López

La relación entre la escuela y la familia ocupa un lugar central dentro de las problemáticas educativas contemporáneas. Esta tesis de maestría consiste en una indagación sobre algunos aspectos de la relación con la familia en la escuela secundaria. En su desarrollo se describirán y analizarán esa relación, los diversos conflictos que se presentan en ese vínculo y las políticas institucionales de una escuela secundaria para gestionarlo. Este análisis se construirá en torno a dos ejes. El primero de ellos, por medio del relevamiento y análisis de las relaciones que se establecen entre la escuela y la familia, da cuenta de los puntos de contacto entre escuela y familia en el cotidiano, las vías de comunicación, la presencia de la familia en los espacios y actividades escolares. Por otra parte, se analizan e interpretan los sentidos que los actores le confieren a esa relación: cómo se la percibe, siente y significa.

El segundo eje lo constituye el modo en el cual, en la escuela de nuestro caso, se produce una gestión de la relación con la familia que, en principio, podemos caracterizar como una *política de articulación* en la cual se pueden hallar formas de agencia de los actores, en especial de aquellos que pertenecen a la institución.

De ese modo, consideramos que la descripción, análisis e interpretación de nuestro caso aporta registros empíricos y un horizonte conceptual que posibilitan visualizar los márgenes de acción escolar actualmente existentes. En ese sentido, la relación con la familia será abordada, en esta tesis, como un analizador de la institución escolar.

El trabajo de campo fue realizado en una importante institución escolar, confesional y privada, de la zona norte del Gran Buenos Aires entre los meses de octubre y diciembre de 2010 y entre los meses de marzo del 2011 y marzo del 2012. El enfoque que seguimos es el etnográfico, una tradición de la investigación educativa en Argentina y en América latina, notablemente productiva para el abordaje de los ámbitos educativos, ya que integra el conocimiento y análisis de los actores que habitan los espacios escolares, las dimensiones cotidianas y contextuales con los procesos históricos y sociales de mayor alcance.

Palabras clave: escuela – articulación con las familias – agencia escolar – etnografía

## Índice de contenido

Construcción del problema de investigación y ejes de análisis .....	8
Herramientas conceptuales: la lógica nosotros/ellos y la gestión de la relación con la familia como agencia .....	12
Capítulo 1: La escuela y la familia: relaciones cotidianas y comunicación.....	21
En “El Colegio”.....	21
En la escuela. Marco general y antecedentes del problema de investigación .....	27
Actividades de la investigación.....	34
Agentes escolares y familias: puntos de contacto y presencia de las familias. La relación escuela y familia en su materialidad .....	35
Las entrevistas a los agentes escolares: la escuela como depósito y la invisibilización de las familias .....	35
Familias <i>en</i> El Colegio .....	46
Capítulo 2: Frente a las familias o con las familias: los sentidos de la relación.....	55
El acompañamiento .....	55
La familia para los agentes escolares: “ellos” en términos de deficiencia moral ..	63
Los sentidos en las “familias animadoras” .....	66
La participación de las familias: una solución ambigua .....	69
El trasfondo histórico: la cultura magisterial y la subjetividad pedagogizada en la escuela .....	74
Capítulo 3: Instancias institucionales en la relación con la familia .....	80
La “red” y su fundamentación: una forma de contener a la familia.....	80
Las reuniones entre directivos y familias.....	84
Los directivos: la familia como una piedra en el zapato .....	93
Conclusiones .....	98
Bibliografía .....	106

## *La problemática relación con las familias en una escuela secundaria confesional: ¿un caso de agencia escolar?*

### Introducción

La relación entre la escuela y la familia ocupa un lugar central dentro de las problemáticas educativas contemporáneas. “Las familias”<sup>1</sup> constituyen una reiterada referencia en los ámbitos escolares y en los distintos espacios relacionados con el universo educativo.<sup>2</sup> De esa forma, la familia no constituye sólo un problema analítico, sino que adopta la forma de un “problema social”; un problema que los mismos actores involucrados perciben como tal (Cerletti, 2014).

En ese marco, esta tesis de maestría consiste en una indagación sobre algunos aspectos de la relación con la familia en la escuela secundaria. En el desarrollo de este trabajo se describirán y analizarán esa relación, los diversos conflictos que se presentan en ese vínculo y las políticas institucionales de una escuela secundaria para gestionarlo. Este análisis se construirá en torno a dos ejes. El primero de ellos, por medio del relevamiento y análisis de las relaciones que se establecen entre la escuela y la familia, da cuenta de dos aspectos: por una parte la *materialidad* de la relación: los puntos de contacto entre escuela y familia en el cotidiano, las vías de comunicación, la presencia de la familia en los espacios y actividades escolares, etc. Por otra parte se analizan e interpretan los *sentidos* que los actores le confieren a esa relación: cómo se la percibe, siente y significa.

El segundo eje lo constituye el modo en el cual, en la escuela de nuestro caso, se produce una gestión de la relación con la familia que, en principio, podemos caracterizar como una *política de articulación* en la cual se pueden hallar algunas formas de agencia de los actores.

---

<sup>1</sup> Usaremos indistintamente el término familia –o su plural– según el contexto de la oración y no porque presupongamos la existencia de “una familia”. En línea con Neufeld (2010) entendemos que el término alude a una pluralidad de fenómenos sociales heterogéneos. Las familias no se definen por la consanguineidad o la cohabitación pero sí, quizá, por lo que puede denominarse un papel de cuidado y responsabilización. En nuestro caso sobre los y las estudiantes de la institución en la que desarrollamos nuestro trabajo de campo.

<sup>2</sup> Nos referimos a jornadas, capacitaciones docentes, encuentros ministeriales, etc. en la que el autor de esta tesis desarrolló parte de su experiencia profesional. Algunos ejemplos de estas actividades se encuentran en el apartado *En la escuela* del capítulo 2 y en los distintos recursos web y producciones escritas desarrolladas por el Ministerio de Educación descriptas en el mismo capítulo.

Consideramos que este abordaje posibilita visualizar algunos aspectos del estado institucional de la escuela en la actualidad. En ese sentido, nuestra tesis mantiene un contrapunto con algunos estudios de gran difusión –al menos localmente– sobre la institución escolar en las condiciones contemporáneas. Estas ópticas se fundamentan en la supuesta “crisis”, “agotamiento” o “destitución” de la escuela. Una trama que, a su vez, se inscribe en la declinación de las instituciones disciplinarias en el escenario contemporáneo de la modernidad tardía. En mayor o menor medida hacen uso de esta lógica Duschatzky (1999), Duschatzky y Corea (2002), Corea y Lewkowicz (2007), Lewkowicz (2004), Sibilía (2012). A pesar de lo fructífero de estos análisis, nuestra tesis intenta abrir un interrogante tanto respecto de la supuesta pérdida de incidencia de la institución escolar en el escenario contemporáneo, como de la consecuente identificación de la escuela con una “cáscara vacía” de la modernidad tardía. En términos de nuestro problema, localizado en última instancia en la relación de la escuela con su contexto, entendemos que si el análisis hace excesivo hincapié en las transformaciones generales del escenario social, se corre el riesgo de invisibilizar las mediaciones específicas con las que el escenario histórico se manifiesta en los contextos cotidianos. Sin negar las condiciones sociales y epocales, nuestro enfoque concebirá a la escuela *en situación*, como una institución que se inscribe en un escenario histórico y social que se encuentra en transformación, pero que también se halla inmersa en procesos locales, con una historicidad propia, un proyecto educativo y una lógica de interacción con el contexto que es también específica de cada escuela.<sup>3</sup>

De ese modo, consideramos que la descripción, análisis e interpretación de nuestro caso aporta registros empíricos y un horizonte conceptual que posibilitan visualizar los márgenes de acción escolar actualmente existentes. En ese sentido, la relación con la familia será abordada, en esta tesis, como un analizador de la institución escolar.

---

<sup>3</sup> Como se verá a lo largo de este trabajo, los rasgos específicos propios de la institución en que efectuamos el campo abundan. Uno no menor es la confesionalidad y el proyecto pedagógico de la Congregación que lo fundó. Sin embargo, creemos que toda institución presenta lógicas específicas en relación con sus contextos, con sus estudiantes, con las formas en que se apropian de proyectos pedagógicos, etc. En ese sentido las características de la institución donde efectuamos el campo bien puede entenderse como un caso amplificado de la singularidad de cada institución escolar.

En ese nivel, el análisis no se agota en las dimensiones teóricas o abstractas. Si bien nuestro objetivo no es prescribir, ni “bajar línea” respecto del ámbito escolar y educativo; un subproducto de nuestro trabajo bien puede consistir en poner en discusión y desnaturalizar cierto sentido común escolar, de alta circulación entre agentes escolares y entre los niveles técnico y político educativos: una corriente de opinión que toma como premisa la escuela “destituida” y deduce de ella una visión *pesimista*, que muchas veces oculta a los mismos actores involucrados los márgenes de acción y producción posibles en las instituciones escolares, y que genera, además, un fuerte malestar institucional.

El trabajo de campo fue realizado en una importante institución escolar, confesional y privada, de la zona norte del Gran Buenos Aires entre los meses de octubre y diciembre de 2010 y entre los meses de marzo del 2011 y marzo del 2012, con las interrupciones debidas al calendario escolar. En esta institución se cursan los niveles inicial, primario y secundario. La cantidad de alumnos asciende a un número aproximado a los tres mil. La zona del área metropolitana en la que se encuentra esta institución, lindera con la ciudad de Buenos Aires, se asocia, por sus características socio económicas, con sectores medio altos y altos. Si bien El Colegio –como lo denominaremos de acá en adelante– está tradicionalmente vinculado con esos sectores sociales, durante el trabajo de campo hemos hallado un amplio grado de diversidad social en la matrícula.

En el transcurso de esta tesis describiremos y analizaremos los registros que hemos realizado del modo de vinculación de las familias con la escuela, y de la política de la institución al respecto. Relevaremos, en ese sentido, tanto las actividades y presencia de las familias en El Colegio, como el modo de organización que adoptan, al que llamaremos Organización de Familias –para preservar la confidencialidad ya que esa estructura familiar tiene su propia denominación–. Este actor familiar era desconocido para nosotros hasta que lo observamos en el trabajo de campo.

Una de las peculiaridades de la investigación, respecto de los antecedentes, consiste en que se efectuó en el nivel secundario, en una institución privada y confesional.

La escuela secundaria, en la provincia de Buenos Aires, se define como una unidad pedagógica de seis años de duración. En nuestro período de investigación existían,

dadas las reformas educativas recientes, los nuevos ciclos del secundario y un remanente del nivel Polimodal. Este último, que se correspondía con los últimos tres años del sistema secundario a la sazón en vigencia, coexistió con el formato que se estaba implementando. Por claridad expositiva, y dado que el aspecto educativo formal no tiene directa incidencia en el objeto de nuestra investigación, utilizaremos la denominación “escuela secundaria” indistintamente. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la mayoría de nuestras observaciones y registros se llevaron a cabo, en su mayoría, en el Polimodal.<sup>4</sup>

Por lo tanto, los familiares con los cuales hemos tenido contacto o entrevistado son las de jóvenes y adolescentes. En ese sentido, consideramos que nuestra investigación puede leerse como complementaria de las investigaciones más recientes en nuestro medio. Estas tienen como universo la relación escuela primaria y familia, donde aparecen las problemáticas ligadas a las infancias. Entre éstas, las de la socialización de los niños como tarea compartida por los ámbitos escolar y familiar, y que constituye un punto nodal de conflicto –o, al menos, fuente de demandas y quejas por parte de los agentes escolares–.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> El artículo 28 de la ley vigente en la Provincia, la 13688, legisla: “El Nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común y otra orientada, de carácter diversificado, que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.” En los diseños curriculares que implementan esta legislación se establece que la formación de carácter común se denomina Educación Secundaria Ciclo Básico y comprende los tres primeros años. El Ciclo Superior incluye los tres últimos años y se diversifica en Orientada, Técnico Profesional y Artística. En el caso de El Colegio se dictan la Orientada y la Técnica. En la primera con las orientaciones de Sociales, Naturales, Economía y Administración, Artes Visuales. En la técnica las de Química, Electrónica, Electromecánica. Esta última expide el título de Técnico y tiene un año más de duración, o sea que existe un séptimo año.

Esta Educación Secundaria reemplazó, progresivamente, a la Escuela Secundaria Básica (ESB) y el Polimodal (según los criterios establecidos en la resolución Nro. 3186/07). A su vez estos ciclos reemplazaban e incorporaban los tres últimos años de la Educación General Básica (7º, 8º, 9º) y el diseño anterior del Polimodal. Estos se establecían en la Ley provincial 11612, que se adecuaba a los niveles de la Ley Federal de Educación (Ley 24195, nacional)

Estas transformaciones, reemplazos de denominaciones e incorporaciones se dieron en el transcurso de una década aproximadamente. La última de ellas durante nuestra investigación. Tanto en directivos, en docentes como así también en las familias –un punto no tenido en cuenta por los agentes escolares– se perciben los efectos de estas transformaciones. Esto se evidencia, en el campo, en una verdadera babel de lenguas. Por ejemplo para referirse a algo tan sencillo como el nivel y año de escolaridad. En nuestra argumentación, salvaremos esta dificultad a través del uso de “escuela secundaria”. Mantendremos, sin embargo, los términos que utilicen los entrevistados cuando se los cite a lo largo de la tesis.

<sup>5</sup> En las entrevistas con preceptores de El Colegio, que son a la vez maestros o secretarios de escuela primaria de otro turno se realiza esta mención. También son distintas las “estrategias familiares” tal como puede leerse, en especial en Santillán (2012), Cerletti (2006, 2014), Achilli (2010).

La condición privada y confesional de la institución, así como los sectores sociales que concurren, son también aspectos relevantes de El Colegio. Si bien, como sostuvimos más arriba, existen matices, la cuestión de la inserción en un marco de pobreza urbana y de sectores subalternos que se presenta en los antecedentes más recientes –Santillán (2012), Cerletti (2006, 2014), Achilli (2010), Noel (2009)– no constituye una problemática acuciante en la institución.

Respecto del carácter confesional, son necesarias algunas precisiones. El Colegio pertenece a una Hermandad católica, con una trayectoria en lo educativo de aproximadamente tres siglos. Sin embargo, la presencia de los religiosos en el cotidiano y en la gestión escolar es casi nula. Todos los directivos son profesionales “laicos”, como así también el resto de los agentes escolares. En una entrevista con un directivo se nos refirió el modo en que los religiosos se retiraron de la conducción hace más de dos décadas, en los años noventa. En ningún momento de nuestra presencia en los horarios escolares nos hemos cruzado a religioso alguno. Sí estaban presentes en actividades extracurriculares que implicaban contacto con la familia, pero de un modo muy tangencial y esporádico. Por ejemplo, en una “feria” organizada por las familias, en un día domingo, que se inició con una misa en “la capilla”. Vale aclarar que la concurrencia de estudiantes y familias a esa ceremonia fue notablemente baja, en comparación con la del resto de la jornada.

Por otra parte, como explicitaremos en el resto de nuestro trabajo, en El Colegio existe una tendencia de laicidad y de fuerte adecuación al contexto normativo legal. En materia “educativa”: en el hincapié en el estricto seguimiento de las líneas curriculares que establece la cartera ministerial provincial, en especial en materias como educación sexual, en las que puede presumirse resistencias, dada la confesionalidad. Tal como pudimos observar, los programas y actividades ministeriales al respecto se implementan en el colegio sin ninguna clase de reserva. Inclusive más allá de los conflictos que puedan generar, y generaron aisladamente, con algunas familias. Esa laicidad es también de tipo “social” o “cultural”. Los estilos de vida de los jóvenes y de las familias no parecen estar encuadrados en una moral católica, con toda la ambigüedad que puede tener esta formulación. Todo esto no implica que no existan orientaciones pastorales presentes en el “ideario” de El Colegio, sobre todo en los aspectos “sociales”, como más adelante veremos.



### *Construcción del problema de investigación y ejes de análisis*

Como dijimos, interpretaremos los registros y las observaciones en torno a dos ejes que explicitaremos en este punto de la exposición. El primero de ellos lo constituye los puntos de contacto con la familia. Incluye lo que definimos como materialidad y sentidos de la relación. La *materialidad* consiste en los aspectos de la relación cotidiana con la familia: los canales de comunicación, la presencia de las familias en actividades escolares, las formas y estructuras de involucramiento familiares, las reuniones que mantienen con directivos, etc. Por *sentidos* entendemos el modo en que los actores perciben y significan la relación cotidiana, pero también aquello que, para los actores, define el horizonte y propósitos de sus tareas y sus acciones. Un marco de referencias y orientación, un mapa de mundo que incluye valoraciones, estimaciones, jerarquías. En cierta forma un conocimiento práctico, pero, también, afectos y sentimientos, observables en el *discurso* –especialmente en el referido a las vivencias y situaciones de involucramiento personal– y en el *modo de estar* de los actores dentro de la institución.

El segundo eje consiste en los aspectos *políticos* de la gestión de El Colegio que tienen efectos en las formas de articulación con las familias. Como veremos en el transcurso de nuestra exposición, por aspectos políticos entendemos las estrategias basadas en un “ideario”, en propuestas pedagógicas y en una historia institucional. En referencia directa con nuestro problema se cristalizan en “líneas de trabajo con las familias” que producen una vinculación particular y una forma de presencia de las familias, las “familias animadoras”, que son parte de un colectivo que denominaremos Organización de Familias (OdF) –esta organización tiene su propia denominación, que por confidencialidad no utilizaremos, como ya dijimos–.

La estructura final de la investigación, inclusive en la formulación de los ejes y en la construcción de su marco teórico se construyó *en el transcurso del trabajo de campo*. En ese sentido, el marco teórico consiste en una herramienta –entre otras posibles de seleccionar– para visualizar e interpretar un fenómeno –en el sentido estricto de “lo que aparece”– y que se constituyó como tal en las distintas etapas del trabajo de investigación. Eso no implica negar la reflexividad como requisito metodológico en

la explicitación de prejuicios, posicionamientos valorativos (Rockwell, 2010, Guber, 2011, Willis, 1986 y 1988) y teóricos implícitos (como se cree desde el positivismo, Sautu et alio, s/f). Sino más bien apunta a enfatizar que la primera aproximación al problema de investigación fue exploratoria: consistía en la interrogación por la *presencia y lugares* que la familia *ocupaba* en una institución con las características de El Colegio, y de que forma en ella se manifestaba “el problema” familiar en los términos de los trabajos antecedentes. Un elemento no menor, quizá aleatorio a esta altura, pero crucial en los momentos iniciales, fue la oportunidad de acceder a El Colegio para efectuar el trabajo de campo.

En esos momentos iniciales, más que el marco teórico era claro el enfoque etnográfico que le daríamos a la investigación. Este constituye una tradición de la investigación educativa en Argentina y en América latina –en especial en los trabajos de Elsie Rockwell, de María Rosa Neufeld y de Elena Achilli– y es notablemente productivo para la discusión sobre lo ámbitos educativos, integrando a ella el conocimiento y análisis de los actores que habitan los espacios escolares, de las dimensiones cotidianas, contextuales y de su historicidad.

Es desde esa orientación que intentamos un contrapunto, como sostuvimos más arriba, con otros abordajes del “objeto escolar”. En especial con análisis que toman como premisas aspectos del escenario socio histórico, como la posmodernidad o la transformación de las subjetividades (Duschatzky y Corea, 2002, Corea y Lewkowicz, 2007, Sibilia, 2012). Estas perspectivas, en clave sociologista y generalista –sin por ello afirmar que corresponden por sí mismas a la sociología sino a cierto uso de esa disciplina –, producen interesantes aportes pero suelen utilizar un procedimiento de transposición mecánica de las determinaciones estructurales –tal como señala Gabriel Noel (2009)– que desplaza a segundo plano las mediaciones con que en cada situación y contexto el escenario incide en los actores.

Por otra parte, también puede establecerse un contrapunto ya no con corrientes de análisis social, sino con tendencias prescriptivistas o normativistas, que se fundamentan en un supuesto deber ser de la escuela y que tienen una incidencia notable dentro del universo de la educación. Esta corriente suele practicar una fuga a un pasado ideal de la escuela, generando un alto grado de nostalgia entre los agentes (Coronado, 2012). Usualmente esta tendencia se presenta junto con discursos

moralizantes respecto de los sujetos que, contemporáneamente, frecuentan las escuelas y, en especial, de las familias.

Desde la tradición etnográfica, por otro lado, se piensa en “documentar lo no documentado” (Rockwell, 2010) de la vida social, pero evitando caer en un registro micro de lo cotidiano. Para ello, se lo entiende en articulación con el marco amplio de referencias en que se inscribe; en el caso de la escuela, los procesos históricos y su tramitación cultural (Rockwell, 2010).

En otro nivel podemos decir, con Rosana Guber (2011), que la etnografía se sostiene en tres patas: un enfoque, un método y un texto. El enfoque consiste en atenerse a la construcción y abordaje del problema desde el punto de vista de los actores. El método en la observación y sobre todo la permanencia en el campo. Por último el texto, que es este producto descriptivo pero que, a la vez, implica una vuelta sobre los datos y un nuevo recorte del problema. Esa dirección metodológica respecto del campo es lo que hace –y creemos que en nuestra investigación efectivamente hizo– que aparezcan las “sorpresas” (Willis:1980). Aquello que no es visible desde “la elaboración del proyecto de investigación”, sino que emerge en el campo y que lo resignifica. En nuestro caso esa sorpresa la constituyeron las “familias animadoras” y la OdF, como se verá en el transcurso de la exposición.

Por otro lado, a lo largo de este texto intentaremos “abrir” el *caso* de El Colegio hacia una discusión de mayor amplitud. Por lo tanto, entendemos este trabajo en el sentido de una “profundización en lo general”, tal como la define Geertz (1987). Este autor entiende, en relación con su trabajo y tradición disciplinaria, que un antropólogo es alguien que estudia *en* aldeas y no *las* aldeas. En otros términos, y tal como lo asevera Rockwell (1996): una investigación adquiere relevancia no por ser un estudio *de* caso sino por constituir un estudio *en* caso.

En concordancia con la perspectiva etnográfica las estrategias y actividades de la investigación consistieron en: la observación de dinámicas institucionales cotidianas; la mayor permanencia posible en el campo; entrevistas abiertas a agentes escolares –preceptores, profesores, miembros del Gabinete de apoyo, directivos– y a familiares; la observación y presencia en dinámicas institucionales fuera de los horarios escolares –como celebraciones del calendario institucional, actividades del tipo de

kermeses, Día de la Familia, etc.– De ese modo hallamos un actor familiar de amplia presencia en El Colegio, las “familias animadoras”.<sup>6</sup>

A lo largo del texto profundizaremos en la descripción y análisis de estas familias, de sus formas organizativas y de su presencia en la institución. El interrogante que constituye el hilo conductor para interpretarlas es: ¿cómo es posible que las familias animadoras conformen una organización con un organigrama preciso, con presencia activa y con tan alto grado de interlocución con las autoridades de El Colegio? Nuestra respuesta se enfocará en comprender a la OdF como *producto de una política*, de un modo de gestión institucional –“una línea de trabajo con las familias” en términos de un directivo–. En esa política se presentan *dimensiones específicas* de la institución: su historia, idearios de la Hermandad, pero, también, un modo de *situarse los agentes* ante ese legado en las condiciones contemporáneas; los márgenes de acción institucional y los modos en que los actores activan –o no– los recursos disponibles –o inventan nuevos–. Pero con *situacionalidad* se alude también a la posición en el devenir social más amplio: en el caso de El Colegio el modo en que *se mezclan* políticas dominantes –actualmente los niveles educativos ministeriales fomentan la “participación” familiar como política educativa, como veremos–, nuevas subjetividades y nuevos desafíos con “idearios” institucionales confesionales, que podrían entenderse, quizá, como arcaicos o perimidos en los actuales escenarios históricos, la “línea de trabajo con la familia” de una Hermandad y que se refiere como parte de su “carisma”, por ejemplo. En la terminología de Raymond Williams (2009), podemos afirmar que, en cierta forma, se da una dinámica cultural entre elementos dominantes, emergentes y residuales. En el caso de una escuela sobre un indudable pasaje de transformación epocal y social que, si bien

---

<sup>6</sup> Gessaghi (2010, 83) señala que, entre las ventajas del trabajo de campo de corte etnográfico, se encuentra la de que confronta al investigador con los puntos de vista de los actores involucrados. Se posibilitan así nuevas interpretaciones del problema de investigación formulado. De esa forma se hace posible el planteamiento de un nuevo abordaje o recorte del problema. En cierto sentido hasta el texto –o al menos este texto– es parte de ese proceso y parte del trabajo de investigación: en la escritura acontece una reinterpretación y reformulación de las acontecidas durante la sistematización de los registros en el período de campo. Pero las “sorpresas” (Willis, 1980) no se limitan a estas cuestiones. De modo análogo al que la autora citada da a través de sus informantes con la “guía azul” –cuya existencia ella ignoraba y que lista las “familias bien”, categoría nativa relacionada con su objeto “clases altas”–, nuestra investigación nos condujo a las familias animadoras y después al “ideario” y las “líneas de trabajo” con las familias de El Colegio, cuya existencia ignorábamos antes del trabajo de campo y que, como veremos, son componentes esenciales del vínculo de la institución con las familias.

no se traslada mecánica ni inmediatamente, ocasiona que se manifieste lo que llamaremos, inspirándonos en Elena Achilli (2010), una dialéctica de escenario y contexto.

***Herramientas conceptuales: la lógica nosotros/ellos y la gestión de la relación con la familia como agencia***

El marco teórico –o, en rigor, las herramientas conceptuales– se modificó y construyó de manera correlativa al transcurso del trabajo de campo, como señalamos más arriba. En especial en los momentos *de mediación*: durante la transcripción de entrevistas, en las pausas debidas a las dinámicas escolares –recesos invernales y estivales, períodos de examen, etc.–.

Como estrategia expositiva en este apartado seguiremos los ejes de la investigación referidos con anterioridad. Comenzaremos, pues, con los análisis vinculados a la *materialidad* y los *sentidos* de la relación, para luego abordar la dimensión política institucional.

En ese aspecto, hemos englobado la relación escuela-familia en una dinámica de *alterofobia*. Esta idea, retomada de Liliana Sinisi (1999), hace inteligible parte de la posición respecto del “otro familia”, en especial por parte de los agentes escolares que constituyen la primera línea de contacto con la familia, los preceptores. Esta situación se da incluso ante la ausencia de las características contextuales en las que Sinisi halla rasgos de alterofobia: los espacios multiculturales, problemática que no es acuciante ni se manifiesta en nuestro caso.

Consideramos, por otra parte, que esta dinámica de fobia frente al “otro familia”, se presenta bajo una lógica, que consiste en una modalidad de construcción de posiciones más o menos regular en la práctica y el discurso. Es una lógica de nosotros/ellos que, como veremos, excede las diferenciaciones establecidas por la etnia, la nacionalidad, etc.

En esa dirección retomaremos los aportes de Bauman y May (2007), Elias (2003), Elias y Scotson (1994), y Leach, (1970).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Nos referiremos a nosotros/ellos por comodidad expositiva, más allá de que los autores usen una terminología diversa (por ejemplo establecidos/forasteros) pero que, para su uso en nuestro caso, no constituye ninguna diferencia

La lógica nosotros/ellos opera desde dos polos opuestos y heterogéneos. Uno de sus aspectos, en el cual nos enfocaremos particularmente, es en el de la intensidad de sentimientos que genera. Sentimientos que fluyen en una configuración similar a la de las representaciones que señala Laura Cerletti (2006, 2010b): una circularidad que produce una suerte de retroalimentación. De hecho, el abordaje de la relación escuela- familia desde las representaciones fue una de nuestras opciones iniciales, pero luego lo abandonamos dado que, desde nuestro punto de vista, la lógica *nosotros/ellos* posibilita una mayor visualización de la matriz emocional y los imaginarios que se presentan en la relación escuela y familia. Y tomamos esa decisión a pesar de que puede objetarse a nuestro enfoque una suerte de esquema de alteridades sustancializadas –como de hecho señala Cerletti en su trabajo más reciente (2014)– que puede conducir a que se pasen por alto las interacciones dentro de los contextos escolares. Para nosotros, sin embargo, la lógica nosotros/ellos no lleva inevitablemente a una sustancialización de los actores<sup>8</sup>. Y tiene la ventaja, por otra parte, de que posibilita –y esto es esencial en nuestra argumentación– relevar el modo en que, dentro del contexto escolar cotidiano, se construyen *espacios* diferenciados, habitados por los actores con un marco de referencias de sentido, efectivo tanto en la dimensión de la percepción y la emoción como en el de la acción. En esa línea y adelantando parte del desarrollo del texto, es que visualizamos cómo resulta operante una divisoria entre un *nosotros-adentro-orden* frente a un *ellos-afuera-caos-anomia* que es el clivaje en el cual se instalan dimensiones imaginarias y simbólicas, discursos y saberes que dotan a determinadas prácticas y acciones bajo la atribución legitimante de un saber pedagógico que las convierte en *educativas* –y que funciona también en sentido inverso, deslegitimando por su falta–.

Respecto de los espacios y las posiciones, retomamos algunos de los análisis de Edmund Leach. Este autor, en un curioso trabajo (Leach, 1970)<sup>9</sup>, inscribe en la

---

<sup>8</sup> Es decir, la sustancialización no se debe a adoptar lo que nosotros denominamos lógica sino más bien a la orientación que se le imprima. Quizá la sustancialización puede producirse si se entiende el *nosotros* y el *ellos* como identidades no permeables a la interacción.

<sup>9</sup> Lo caracterizamos de este modo por su contexto de producción y por su cercanía y referencias a la situación histórica, social y nacional a la sazón contemporánea. El texto contiene una serie de desgrabaciones de conferencias radiales que el antropólogo realizó en la BBC, en el año 1967. Más allá de esta especial cuestión genérica el texto está plagado de alusiones a la coyuntura: la explosión de la generación pop y beat, el conflicto generacional que planteó en Inglaterra, el auge de la tecnología de época, etc. Sin embargo resulta sumamente interesante el apartado que nos convoca. Al

identificación *nosotros* y *otros* parte de la problemática de las relaciones humanas. Los individuos -su *yo*, en sentido estricto- construyen, a partir de distintos grados de proximidad, un *nosotros*. Esta construcción se da de forma contextual, en una situación posicional. Y es un juego entre lo próximo y lo lejano. Si este *nosotros* construye un *otros* “remoto”, inaccesible, éste adquiere las características de “benigno”. Leach señala como casos ilustrativos al respecto la construcción de la China en los albores de la Modernidad, o el buen salvaje roussoniano: lo exótico es lejano, y por lo tanto inofensivo. Por otra parte, el *nosotros* es el círculo más cercano que se construye desde un *yo*. De esa forma, el *yo* es un centro geométrico, siendo el perímetro más lejano el *otros* “remoto”. Pero también existen una serie de posiciones intermedias. En esa escala de “grados de proximidad” surgen las incertidumbres, en especial con el “intermedio”, que adopta la forma de lo “incierto”. Certidumbre e incertidumbre no son, por lo tanto, marcos fijos sino que dependen de la movilidad de los contextos.

Por otra parte, ese juego posicional conlleva una bivalencia valorativa: de un lado se hallan los “buenos ciudadanos” –nosotros– del otro “los malos” –en nuestros términos, *ellos*–. Para Leach, parte del origen de este desencuentro se debe a la babel de lenguas y su correlativa diversidad de códigos culturales.<sup>10</sup> Más allá del intuitivo acuerdo o desacuerdo con esta afirmación, lo cierto es que la dimensión comunicativa aparece como un modo de reducción de la conflictividad, al menos en los espacios escolares que relevamos. El conflicto tendría como origen la distorsión que Bauman y May (2007) denominan un malentendido. La incidencia de lo comunicativo aparece en nuestra investigación, pero la *buena* tramitación del código no conlleva, por sí sola, la resolución del conflicto, al menos desde el punto de vista de los actores. Esta se daría, más bien, cuando la comunicación se incorpora a otra clase de instancias institucionales.

---

respecto debe señalarse que el tratamiento efectuado allí se enmarca en la cuestión de un conflicto moral de “nosotros” frente a los “demás”.

<sup>10</sup> “los lobos “no” se matan entre sí, porque “todos” los lobos se “comportan” con el mismo lenguaje. Si un lobo ataca a otro, la víctima responde automáticamente con un ademán que compele al agresor a detener la lucha”[...] “Lo complicado de nuestro caso , es que la seguridad de la víctima no depende de que el atacante y el atacado se “comporten” con el mismo lenguaje, sino que deben “hablar” el mismo lenguaje y estar familiarizados con el mismo código de símbolos culturales”(Leach, 1970:49).

Bauman y May (2007) distinguen tres tipos básicos de relación en las sociedades complejas en las cuales los sujetos apenas conocen un fragmento de las personas que tienen incidencia en sus vidas. Existen aquellos con quienes interactuamos, donde acontece un contacto cara a cara, con quienes “nos comunicamos”. En el otro extremo, aquellos a quienes nunca vemos. Y en una posición intermedia aparecen las personas con las que mantenemos contacto cara a cara, pero con los cuales simplemente *intercambiamos servicios*. En este último caso se mantiene un pacto implícito donde, por ejemplo, cualquier pregunta puede ser considerada una intrusión en lo personal. La esfera comunicativa se encuentra claramente circunscripta a cierta distancia social implícita que genera expectativas de determinadas conductas (Bauman y May retoman el su concepto de distancia cortés de Goffman).

Pero, estos autores no agotan su análisis en la dimensión comunicativa. El clivaje *nosotros* y *ellos* no solo representa a *dos grupos* de personas sino que distingue *dos actitudes* radicalmente diferentes: vinculación emocional y antipatía, confianza y sospecha, seguridad y miedo, colaboración y competencia. *Nosotros* representa el grupo al que pertenezco. Dentro de el “entiendo” bien lo que sucede, “se cómo actuar”, es un espacio donde me siento seguro y cómodo. Por otra parte, a *ellos* no quiero pertenecer. Su conducta es incomprensible, fuente de lo impredecible y amenazante. Sentimientos de comunidad, por un lado, y de amenaza, por el otro. Imaginarios de comunidad –como los llaman los autores invirtiendo la fórmula de Benedict Anderson (2006)– tan necesarios que, si el otro no existiera, sería imprescindible inventarlo.

Pero la lógica nosotros/ellos conlleva, además, una *dimensión moral*. Norbert Elias, en un ensayo (Elias, 2003) sobre su obra *Los establecidos y los forasteros* afirma que en su investigación de la pequeña ciudad de Winston Parva se observa la “aguda división” entre “un grupo establecido desde antaño” y uno de residentes recientes “tratados como forasteros por parte del grupo establecido. Este último cerraba filas y estigmatizaba a los forasteros como individuos de menor valor humano”. Los residentes recientes “*carecían de la virtud humana* suprema, del carisma de grupo distintivo, que el grupo dominante se atribuía a si mismo” (Elias: 2003:220, subrayado nuestro). Para Elias esta figuración tiene un carácter universal: “Encontramos de este modo a escala reducida, en la pequeña comunidad de Winston



Parva, un tema humano universal” (Elias: 2003:221). Más allá de las discusiones y limitaciones que pueden señalarse a las “figuraciones” eliasianas, y a su pretendido universalismo, en lo que refiere a nuestro interés específico sus elucidaciones nos posibilitan observar y encuadrar cómo las divisiones se tramitan en términos de una supuesta superioridad moral –correlativa a una deficiencia moral del *ellos*– y a los medios que se utilizan para mantener esa creencia. Este subproducto de la lógica nosotros/ellos se encuentra muy presente en los espacios escolares (Noel, 2009, Cerletti, 2006, Coronado, 2012). En especial, y siguiendo a Elías entenderemos que la carencia moral se la comprende atribuyendo a *ellos*, en su totalidad, las características de su “parte anómica”. Sobre esta cuestión volveremos en el desarrollo de la tesis, en especial en la interpretación de las entrevistas a los agentes escolares.

Los distintos efectos de la lógica nosotros/ellos –conformación de espacios y posiciones que se sustentan en valores, imaginarios de comunidad, esquemas de afectos y sentimientos, reducción del conflicto a la comunicación, etc.– adquieren interés en la medida en que pueden relacionarse con las operaciones existentes por parte de los actores. Especialmente, con aquellos que en El Colegio gestionan políticamente la relación con la familia.

Para analizar esta dimensión *activa* retomaremos algunos trabajos de Sheryl Ortner (2005, 2009) que posibilitan establecer un vínculo conceptual entre las operaciones que llevan adelante los actores y una tematización de la subjetividad que incorpora la dimensión de los afectos y sentimientos de los sujetos. Una subjetividad que remite a estructuras del sentimiento –en la línea de Raymond Williams– y que se ubica en el marco más amplio de formaciones culturales e históricas. Para Ortner, una subjetividad definida de ese modo puede comprenderse como “base de la agencia”, posibilitando entender “porqué las personas obran, aún cuando son objeto de ese obrar” (Ortner, 2005: 29).

En la categoría de agencia intervienen tanto los aspectos que pueden definirse como “psicológicos” –dolor, temor, confusión, –como el de las formaciones culturales cristalizadas en determinados marcos de significación relativamente estables a través del tiempo.

Ortner intenta procurarse una salida de la concepción dilemática del planteo del problema estructura/sujeto-acción. Distingue tres corrientes principales en la concepción del sujeto (Ortner, 2005). La primera de ellas es la post-estructuralista, antihumanista por su rechazo hacia la posición central del sujeto. No solo por considerarlo emergente de la estructura –al modo de Lévi-Strauss–, sino porque consiste en un sujeto particular que se universaliza –el modelo de esta crítica se encuentra en el post-estructuralismo feminista y el poscolonial–.

Una segunda corriente es la “teoría práctica”. Esta busca “instancias intermedias” para el sujeto. La representan Bourdieu y Sahlins, y la misma Ortner engloba parte de sus producciones en esa línea. Por último, la tercera corriente es un intento por rescatar la agencia de los sujetos, sus márgenes y posibilidades de acción para modificar las estructuras recibidas (Giddens, Sewell). Esta última constituye una posición *intermedia* en el abordaje de la relación acción y estructura. Si la traducimos a nuestro trabajo: entre la dimensión de transformaciones epocales y los márgenes de acción de los actores escolares en las instituciones. De ese modo posibilitaría, al menos, poner entre paréntesis el mecanismo de transposición mecánica del escenario social en los contextos escolares y brindaría herramientas para entender las respuestas que los actores intentan articular en sus contextos. Actores que son, al menos en parte, sujetos cognoscentes, –de ahí que Ortner utilice “conciencia”<sup>11</sup>–. La agencia no es “voluntad natural” sino “deseos e intenciones específicos dentro de una matriz de subjetividad: de sentimientos, pensamientos y significados culturalmente constituidos” (Ortner, 2005: 29).

Es ese marco, el de la corriente intermedia, es que Ortner insiste en señalar la tematización de una subjetividad que comprende al sujeto como un “complejo existencial” que piensa, reflexiona y busca dar sentido. Con ese objeto, y con el rescate de la categoría de agencia, Ortner intenta articular dos tradiciones de análisis social. Por una parte, la de la *cultura*, preponderante en la línea norteamericana a partir de los trabajos de Clifford Geertz. Por la otra, la de los análisis del *poder* y sus dispositivos, “el giro del poder” representado por Foucault y Said, principalmente.

---

<sup>11</sup> No obstante, tal nivel de conciencia no implica negar los aspectos inconscientes ni la dimensiones del habitus

Para Ortner constituye un desafío el hacer permeables entre sí a estas dos tradiciones que se mantienen en carriles separados. Los puntos de contacto que la autora encuentra se hallan, por ejemplo, en su estudio sobre los sherpas del Himalaya.<sup>12</sup>

Más allá del poder que sobre los nativos ejercen los escaladores occidentales, aquellos practican una clase de resistencia que se fundamenta en elementos de su propia cultura (Ortner: 2009). A pesar de que estos elementos se hallan invisibilizados para los escaladores occidentales –saturados de “orientalismo”<sup>13</sup>–, los sherpas logran resultados en la limitación del poder de los escaladores.

Ortner encuentra así, entre el dispositivo de poder –foucaultiano, pero con algunos elementos del otro autor del “giro del poder”, Said– y la cultura como sentido –Geertz– una articulación conceptual en la categoría de *agencia*: la utilización del entramado de símbolos proporcionados por elementos de la religión –el paradigma de *sentido*, para Geertz– les posibilita a los sherpas un ejercicio de resistencia frente al poder de los escaladores. Los sherpas se agencian de los elementos de su cultura, que les proporcionan una orientación en la percepción y significación de la realidad, pero que se enraízan en determinadas formaciones culturales e históricas – institucionalizadas en el papel que juegan los monasterios sherpas del Himalaya, por ejemplo–. El uso de marcos de sentido y de símbolos –la utilización de determinados ritos que imponen pausas a la escalada, el pasaje obligado por monasterios antes de las expediciones, el respeto ante los dioses de la Montaña, etc.– funciona como una limitación práctica del poder de los escaladores<sup>14</sup>. De esa manera, los sherpas efectúan una construcción cultural de agencia. Una formulación que consideramos puede entenderse de modo inverso: la agencia es también construcción cultural, una activación de significados, marcos de referencias y sentidos en nuevos contextos.

En El Colegio se presentan muchos elementos que remiten a una subjetividad tal como la entiende Ortner, con reflexividad y también afectos y sentimientos.

---

<sup>12</sup> Los sherpas son uno de los grupos nativos del Himalaya, que desde los orígenes de la práctica de escalada en esta cadena montañosa han servido, entre otras cosas, como trazadores de rutas de ascenso y portadores de suministros.

<sup>13</sup> En el caso de los escaladores este orientalismo consiste en reducir la conducta de los sherpas a categorías como la de fatalismo, insensibilidad, indolencia, etc.

<sup>14</sup> “...lejos de construir algo parecido al fatalismo oriental, la religión sherpa construye una clase específica de agencia bastante efectiva” (Ortner, 2009:44)

Esa subjetividad toma, como veremos, determinados formas culturales propias de El Colegio –la trayectoria educativa de la Hermandad, su “ideario” y su “línea de trabajo con las familias”, etc. – para construir un vínculo con la familia, a partir de la tramitación política e institucional de esa relación. Este aspecto, peculiar de nuestro caso, entra en relación con formaciones culturales más amplias, como las que se constituyeron y consolidaron en la historia educativa de la Argentina y que ocasiona determinadas subjetividades en los espacios escolares.

Por último, pensar en términos de una agencia permite abrir el interrogante respecto de la construcción de autoridad en la escuela contemporánea. Como bien señala Gabriel Noel, este es un aspecto crucial en los espacios escolares (Noel, 2009). Por eso, consideramos que para nuestro segundo eje<sup>15</sup> es especialmente pertinente la *categoría de agencia*. En su referencia a la cultura es similar a la de *apropiación* –tal como la trabaja Elsie Rockwell (1996)–. Pero “agencia” presenta aspectos diferenciales, por una parte refiere directamente a la acción, mientras que “apropiación” lo hace a un mecanismo subjetivo –tomar como propio y hacer uso de algo por parte de un sujeto, por ejemplo un repositorio de creencias, proyectos o ideales–. Pero, por otra parte, y según nuestra lectura de Ortner, la “apropiación” está incluida en la “agencia”, ya que supone que los sujetos hacen propio y toman para sí elementos culturales. Sin embargo, existe un diferencial, la agencia introduce, de modo explícito, la cuestión de la autoridad y el empoderamiento.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Recordamos que el mismo es analizar la gestión de la relación con la familia como una *política de articulación* en la cual se pueden indagar algunas formas de agencia institucional

<sup>16</sup> Ortner escribe: “veo la agencia como una pieza tanto de la problemática del poder como de la del sentido. En el contexto de las primeras, la agencia es aquello hecho o negado, expandido o contraído, en el ejercicio del poder. Es una (sensación de) autoridad para actuar, o de falta de autoridad y de empoderamiento. Es la dimensión del poder localizada en la vivencia subjetiva de autorización, control, efectividad en el mundo. Enmarcada en las cuestiones del sentido, la agencia representa las presiones de los deseos, las comprensiones y las intenciones en las construcciones culturales” (Ortner, 2009: 16). En relación con “apropiación” en Rockwell y su relación con la agencia, Cerletti escribe: “en tanto los procesos y las relaciones sociales son producidas por *sujetos*, tal noción constituye una cuestión central en el planteo sobre el enfoque teórico metodológico. El posicionamiento que se viene especificando remite a una concepción del sujeto como activo constructor del mundo social (...) recuperando su capacidad de *agencia* (...) en la constante tensión que se produce entre las limitaciones estructurales (...) y sus posibilidades y márgenes de acción. La noción de *apropiación* es una herramienta clave para entender esta articulación. (...) El término “apropiación” da cuenta simultáneamente del sentido activo y transformador de la agencia humana, así como del carácter restrictivo y posibilitador a la vez de la cultura; sitúa la agencia en la persona, ya que se refiere a la forma en que se toma posesión y *se usan* los recursos culturales disponibles” (Cerletti, 2014:41).

La estructura de la tesis, en lo que sigue, es la siguiente: en el capítulo 1 nos concentraremos en lo que hemos denominado *materialidad* de la relación con la familia. En esa sección se hallan los registros y observaciones que se refieren, preponderantemente, a los preceptores y las familias.

En el capítulo 2 analizaremos los *sentidos*, presentes en los registros del capítulo anterior y en nuevas transcripciones propias de este capítulo. Por otra parte, indagaremos en algunas de las consecuencias, en los espacios escolares, de este complejo de sentidos tomando como matriz de interpretación la lógica nosotros/ellos.

En el capítulo 3 describiremos y analizaremos las observaciones de las reuniones de padres “de inicio de año” y los registros que recolectamos en las entrevistas con los directivos, fundamentalmente referidos a las políticas de articulación con la familia.

En última instancia presentaremos nuestras conclusiones, en especial relación con nuestros ejes de trabajo, con el desarrollo de los capítulos y con algunos aspectos de esta *Introducción*, que serán retomados en esa sección.

## Capítulo 1: La escuela y la familia: relaciones cotidianas y comunicación

### *En “El Colegio”*

El Colegio se ubica, como ya dijimos en la *Introducción*, en la zona norte del Gran Buenos Aires. La Hermandad a la que pertenece tiene como una de sus principales tareas la educación. Si bien la fundación de El Colegio se remonta a la década del treinta del siglo veinte, los religiosos se encuentran instalados en la Argentina desde la última década del siglo diecinueve. El aspecto edilicio de El Colegio tiene proporciones monumentales. Sus instalaciones cubren ocho hectáreas, aproximadamente –un rectángulo de dos cuerdas por cuatro cuerdas, de cien metros cada una aproximadamente–. De hecho, si se circula por la zona en vehículo debe rodearse su predio, porque las calles se cortan en su perímetro. Dentro de esta área se encuentran el campo de deportes, el estacionamiento y los edificios de los niveles inicial, primario y secundario. El campo de deportes, ubicado en la parte posterior del edificio principal, tiene dos canchas de fútbol cercanas al tamaño reglamentario, un gran gimnasio cubierto y zonas verdes, arboladas. Las instalaciones deportivas son amplias, dado que se cursa allí un profesorado de Educación física de nivel terciario.

El edificio principal es, también, monumental. Consiste en una planta cuadrada de tres pisos. Por una escalera principal se accede al piso medio. Desde allí, y a través de la recepción se sale a un corredor que comunica con las aulas y demás instalaciones y en cuyo centro se halla un gran jardín. Una capilla, que tiene dimensiones similares a las “parroquias” de la zona, atraviesa perpendicularmente el lado opuesto del acceso que estamos describiendo. Durante nuestra permanencia en El Colegio hemos observado las actividades que allí se realizan: misas los días domingos a la tarde, la entrega de diplomas y colación de grado, y también nos fue referido que se celebran casamientos –en general de ex alumnos– los días sábados por la noche.

La entrada principal de El Colegio se ubica en uno de los segmentos más cortos del rectángulo que forma el predio. Este segmento, de aproximadamente doscientos metros, se encuentra sobre una calle que corta, perpendicularmente, una de las

avenidas centrales de la zona y también la autopista que comunica la zona norte del GBA con la ciudad de Buenos Aires. El Colegio se encuentra aproximadamente a mitad de camino entre ambas arterias. Eso hace que se generen congestiones de tránsito en los horarios de entrada y salida, dado el volumen de automóviles y personas que se dirigen a la institución y el tránsito habitual de la calle. Además esta calle es un corredor de emergencias por el cual circulan las ambulancias del hospital zonal, los vehículos de bomberos, etc., lo que ocasiona intervenciones de las autoridades de El Colegio, así como de los agentes de tránsito del municipio.

Los alumnos y personal ingresan por una entrada peatonal. Junto a esta hay un portón con barrera, el acceso al estacionamiento de los vehículos de profesores y directivos. A la misma altura de este ingreso principal, pero en el lado posterior, existe una entrada directa al campo de deportes. Se la utiliza en ocasiones esporádicas: la salidas de los micros que llevan a los viajes de estudio o solidarios –por los problemas de tránsito en la otra entrada–. Incluso se nos refirió que por allí ingresaba la comitiva de una importante personalidad gubernamental cuya hija cursaba en El Colegio. Estas dos entradas, ubicadas en los segmentos más cortos del área, se encuentran separadas por alrededor de cuatrocientos metros.

El edificio central presenta el estilo de un claustro monástico. Sus dimensiones son de aproximadamente setenta metros por lado. Su construcción se remonta a la década del treinta del siglo veinte. Todas sus características responden a las de las instituciones derivadas de la arquitectura militar-elesiástico-escolar que pueden verse en las ilustraciones que acompañan las distintas ediciones del foucaultiano *Vigilar y castigar*. El gran parque central, dividido en dos por un gran sendero que conduce desde la escalinata de entrada hacia la capilla. A la vez, estas dos partes están atravesadas por senderos y pobladas con palmeras y arreglos florales y de jardinería.

Las aulas y demás instalaciones dan a este parque. Se encuentran conectadas, como dijimos, por el corredor abovedado, que es también una especie de balcón al parque. El techo de este corredor es la planta superior del edificio. Un dato importante es que se encuentra elevado respecto del parque, al que se debe descender por escaleras. Por lo tanto el corredor está en un entresuelo, con otras instalaciones debajo, cuyas puertas y ventanas dan, también, al parque. Estas son las tres plantas del edificio. La del

corredor y aulas es la intermedia. Una planta más abajo, que sin embargo no es un subsuelo ya que se encuentra levemente a un nivel por debajo de la línea del patio, y un piso superior coronado por tejas a dos aguas. En estas instalaciones funcionan la escuela secundaria y sus dependencias –esto es, las aulas, los talleres de electrónica, un estudio de radio, etc.; las oficinas de directivos y otros agentes escolares –las preceptorías, secretarías, salas de gabinete, sala de profesores–; y los espacios institucionales –como el salón de actos–. Obviamente el crecimiento de El Colegio hizo que toda esta arquitectura se expandiera desordenadamente, por lo cual hay nuevos pasillos, nuevos accesos, y otras escaleras que comunican con el patio. En algunos espacios prácticamente se forma un laberinto.

A la izquierda de la construcción principal –tomando como referencia al sendero de entrada– se hayan dos construcciones, más nuevas: una, hacia el frente y separada del resto por un enrejado alberga al nivel inicial, la otra a la escuela primaria.

Esta última se conecta con uno de los lados del edificio central, el que está atravesado por la capilla. Esta disposición permite la circulación interna de los alumnos desde y hacia el salón comedor o la capilla. Sin embargo, la circulación no es totalmente libre, ya que la comunicación entre los espacios y aulas de primaria y secundaria se encuentra clausurada por una puerta enrejada, solo posible de franquear con directivos o preceptores.

Esta descripción del espacio tiene el propósito de encuadrar los ámbitos en el que realizamos las observaciones que expondremos a lo largo de esta tesis.

La cantidad total aproximada de alumnos de El Colegio es de tres mil, de los cuales cerca de novecientos son de escuela media. Como vimos en la *Introducción*, durante nuestra investigación –entre 2010 y 2012– convivían dos “formatos” de nivel medio. En las transcripciones de entrevistas utilizaremos los términos que utilizan los entrevistados –“polimodal” o “secundaria”– y en nuestro texto preferiremos el de “secundaria”.

De las transformaciones del sistema educativo, sus ciclos y normativa, lo que nos interesa volver a destacar es la obligatoriedad de la escuela secundaria. Este dato es relevante, en especial para encuadrar el particular seguimiento que se hace de las faltas de los alumnos, de las referencias a lo que quedan “libres” pero igualmente



siguen concurriendo a clase, etc., como más adelante veremos. No debe olvidarse, tampoco, que ese nuevo marco legal implicó que el sistema de niveles anterior de la Provincia fuera cambiado. Situación que se refleja especialmente en algunas de las cuestiones que se plantean en las reuniones de padres que describiremos en el capítulo 3.

En el momento de nuestro campo existían aproximadamente cuatro cursos por cada año y cada turno de escuela secundaria, incluyendo el polimodal residual. Aproximadamente porque a medida que avanzan los trayectos escolares los estudiantes eligen orientaciones distintas, razón por la cual, muchas veces, se unifican o dividen cursos. Pero, en total, existen 48 cursos. Algunos de ellos tenían cerca de treinta estudiantes, otros (las especializaciones del Polimodal) menos de veinte).

Si bien existen distintas orientaciones dentro de la “nueva” escuela secundaria, cabe destacar que históricamente el colegio está asociado con la educación técnica. Este hecho produce algunas situaciones especiales, que es necesario aclarar para comprender afirmaciones de los entrevistados: algunos de los estudiantes que se gradúan con el diploma secundario siguen cursando un año más para acceder al diploma técnico. Durante ese año es usual que esos estudiantes ya se encuentren o bien en el primer año o efectuando el ingreso a alguna universidad. Como pudimos observar en las reuniones de inicio de año entre directivos y padres, la articulación con la universidad es una de las cuestiones más recurrentes entre las demandas de los padres. En esas reuniones también pudimos observar que el horizonte con el cual se piensa articulando el colegio es con la universidad pública, especialmente la Universidad de Buenos Aires o la Universidad Tecnológica Nacional, que tiene una sede en zona norte.

Repetimos que el perfil socioeconómico con el que se suele vincular a la institución, en la zona, es de sectores medio-altos y altos. Si bien esta apreciación no es del todo incorrecta, durante nuestro trabajo de campo pudimos constatar que existía convergencia de distintos sectores sociales. El Colegio inició un proceso de apertura, hace aproximadamente dos décadas, que se percibe en su actual composición social. Tuvimos oportunidad de observar como, por ejemplo, se realizó una rifa para solidarizarse con un estudiante al que se le había incendiado “la casa”. Tiempo

después pudimos enterarnos que esa “casa” era una “casilla de emergencia” y que se trataba de un becado. También los directivos enfatizaron durante las entrevistas que “nadie se queda afuera por no poder pagar la cuota” y algunos padres destacaron como positivo del colegio “la mezcla” que se producía. “En la puerta te encontrás desde taxistas que traen a sus hijos, porteros, pibes en colectivo y autos importados” –afirmó uno de los padres entrevistados–.

La apertura social se debe, quizás, a la “profundización” en los ideales de la Hermandad que fundó y dirigió El Colegio, acontecida en consonancia con los procesos que vivió el catolicismo en los años sesenta, especialmente en América Latina.

Más arriba comentamos que El Colegio pertenece a una Hermandad que se dedica a la educación hace tres siglos. Este dato explica la abundante remisión que los informantes realizaron a “el ideario”, “el carisma”, el “horizonte pedagógico pastoral” o las “líneas de trabajo” de La Hermandad.

La confraternidad, por otra parte, conforma un Distrito que abarca las distintas instituciones escolares que posee en Argentina y Paraguay. En Argentina existen escuelas con la misma denominación que El Colegio en las provincias de Jujuy, Córdoba, Santiago del Estero, Entre Ríos, la provincia de Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires. Las de la provincia de Buenos Aires se encuentran, desde el punto de vista social heterogéneamente distribuidas. A modo de ejemplo, que no agota a todas las escuelas: en zona de sectores medio altos la de nuestra investigación, en zonas fabriles otra y en la zona oeste del gran Buenos Aires, una zona de pobreza urbana y marginalidad, una tercera. En esta última existe, por ejemplo, un hogar para jóvenes con problemas de vivienda o de delincuencia, etc. Muchos de los trabajos y actividades solidarias que observamos en El Colegio tienen como destinataria a esa escuela de la zona oeste.

En uno de los documentos de La Hermandad a los que pudimos acceder se analiza el pasaje hacia un enfoque social acontecido en la década del setenta del siglo pasado. En ese período se renovaron muchas de las directivas del proyecto educativo en referencia a los hitos que, según señala este documento, constituyeron el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín –esta última estrechamente vinculada a la Teología de la Liberación–. Muchos de los aspectos organizacionales de El Colegio,

como los Consejos Directivos y la Pastoral, o el trabajo de formación de “Comunidad”, se explican a la luz de esta transformación, orientada básicamente en un sentido que se condensa en una fórmula: “educación para la justicia”.

Sin embargo, y volvemos a insistir en este aspecto, a pesar de que se trata de una institución confesional, El Colegio presenta cierto carácter laico, tanto en lo que respecta a la presencia religiosa como, sobre todo, en el notable apego con los lineamientos legales de las “nuevas” leyes educativas y, en especial, en el modo en que se refiere a ese cuerpo normativo, desde la gestión institucional, para legitimar las decisiones frente a conflictos y situaciones problemáticas que se presentan. Otro aspecto es que todos los directivos son laicos. Y que manifiestan, explícitamente, que una escuela de gestión privada, “por más confesional que sea”, debe atenerse a las políticas públicas fijadas por las instancias ministeriales. El particular seguimiento de las inasistencias de los alumnos, por ejemplo, que se encuadra en la ya mencionada obligatoriedad de la secundaria, también en el énfasis observado en las reuniones con los padres, en la insistencia en que las políticas ministeriales eran de cumplimiento ineludible y no negociable. Pudimos observar también esta línea laica en algunos de los problemas que se presentaron a partir de la enseñanza de algunos contenidos –de educación sexual– que resultaron particularmente conflictivos para algunas familias. En esa circunstancia, se invitó a esas familias a “buscarse un colegio acorde a sus convicciones”, ya que ellas chocaban con la programación curricular ministerial a la cual el colegio no pensaba dejar de seguir estrictamente.

Esta posición de laicidad ocasiona, también, otro tipo de quejas entre algunos padres. Ante la escasa concurrencia a un evento que incluía una misa, una madre responsabilizaba “a la Pastoral” por la escasa participación de los estudiantes. Según esta madre la pastoral de El Colegio es “laica”, “no tiene espíritu”.

Uno de los aspectos a tener en cuenta para comprender parte de las entrevistas y de las observaciones es el organigrama de El Colegio. Existe un “director general” de toda la institución, que es, a la vez el representante legal. A su vez, los niveles inicial y primario tienen cada uno su propio director, con dos vicedirectores. Por las normativas legales, y dada la cantidad de alumnos, el nivel secundario de El Colegio está inscripto “en los papeles” –como nos dijo una directiva en una

entrevista– como dos establecimientos, cada uno con su número legal correspondiente en la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada. La secundaria “técnica” es uno de ellos, con su director y su vicedirector. El remanente de cursos y de orientaciones de secundaria es el otro establecimiento legal, con su director y dos vicedirectores.

En “los hechos” –nuevamente en palabras de la directiva– ese cuerpo de cinco directivos funciona así: los dos directores “legales”, “en los papeles” se abocan al nivel de la escuela secundaria superior y el polimodal residual, uno como director y el otro como vice. Los restantes vicedirectores “legales” se encargan de la escuela secundaria básica. Una de las vicedirectoras “en los papeles” es la directora “en los hechos” de este último nivel. En las reuniones de inicio de año que se celebran entre directivos de los distintos niveles y las familias respectivas, hemos podido comprobar que, respecto de la relación con las familias, a los directivos se le sumaba un miembro del Equipo de Convivencia.

En la descripción del trabajo de campo retomaremos estos aspectos de la organización burocrática. Como veremos, el organigrama institucional tiene otras complejidades. Insistimos en este aspecto ya que consideramos que el modelo de organización de las familias de El Colegio, la OdF, es un epifenómeno de estas estructuras organizativas.

### ***En la escuela. Marco general y antecedentes del problema de investigación***

Todas las características descriptas hacen que, al atravesar las puertas de la institución, el observador se sienta sobrecogido: por la inmensidad edilicia, por la cantidad de personas que circulan, por el número de actividades anunciadas, por la abundancia de documentos y folleteras institucionales, la cantidad de pósters con invitaciones a misiones, proyectos, etc. Sin embargo, esta primera impresión no debe hacer olvidar que El Colegio es una escuela. De ese modo, son sumamente pertinentes los interrogantes respecto al modo en que se manifiestan las actuales condiciones de las escuelas, en general, y en la relación con las familias en especial, en esta institución.

Como vimos en la *Introducción* existe cierto consenso respecto de que la escuela, en las condiciones contemporáneas, no es capaz de producir aquello que eficazmente

producía desde hace más de un siglo. Esta falencia se atribuye a varias causas. Al desacople entre las formas de organización del espacio, el tiempo y el saber propias de la escuela frente a subjetividades conformadas en nuevas configuraciones sociales y en dispositivos tecnológicos (Sibilia, 2012; Corea y Lewkowicz, 2007). A la incidencia de los medios masivos de comunicación y la preponderancia de la sociedad de la información, que interpelan cierto monopolio escolar del saber (Palamidessi, 2006). A las transformaciones en la modernidad tardía: por ejemplo en los hábitos de consumo anclados en una preeminencia del mercado, fuente de identidades heterogéneas opuestas a la identidad “ciudadana” y homogénea, que la escuela en épocas de centralidad estatal en parte presuponía y en parte construía (Corea y Lewkowicz, 2007, Lewkowicz, 2004). Y, por último, a los procesos de exclusión y de empobrecimiento estructural de los actores sociales y estatales bajo el neoliberalismo; que generaron importantes procesos de exclusión en una sociedad argentina acostumbrada a autopercebirse bajo una lógica incluyente (Duschatzky, 1999; Duschatzky y Corea, 2002). En este último aspecto existe una referencia casi omnipresente dentro del discurso educativo en general, y del docente en particular, en referir la mayoría de los males e imposibilidades educativas actuales a la sanción de la Ley Federal (ley 24195, LFE), de la década de “los noventa” –Noel (2009)–.

Estas distintas interpretaciones de lo escolar, que por lo general hacen confluír varios de los procesos descritos, determinan que suela aparecer un diagnóstico de “escuela en crisis” o “destituida”. Esta situación crítica es retomada por cierto sentido común y cierto periodismo, que la potencia a su vez con la difusión de rankings –supuestamente objetivos y de amplia difusión, pero opacos respecto de las variables medidas y de su sentido– que mal posicionan la educación en Argentina.

Lo cierto es que este sentido común muchas veces opera como premisa de análisis de distintos agentes educativos, en todas las escalas del sistema, desde “el Ministerio” hasta el aula. Este efecto es el que calificamos como una visión *pesimista* respecto de los márgenes y las posibilidades actuales de incidencia de la escuela.

En este punto de la argumentación nos interesa problematizar estos enfoques.

Gabriel Noel (2009) señala que, en lo esencial, el procedimiento que efectúan estas visiones de la escuela “en crisis” consiste en una yuxtaposición: aplican inmediata y mecánicamente la transformación social –estructural– en los contextos cotidianos de

la escuela. Se cae, así, en una sincronización de fenómenos. Se busca en la cotidianeidad escolar en la medida lo que corrobora o refleja el cambio estructural. Con esta perspectiva se pierden de vista las mediaciones y dinámicas propias del fenómeno escolar analizado, su relación con su entorno inmediato y su historicidad propia, así como las lógicas específicas de los actores involucrados.

Para recobrar esas dimensiones Elena Achilli (2010) ofrece otro marco: comprender los procesos socioeducativos como fenómenos *contextualizados*. Se da en ellos una *relación dialéctica* entre configuraciones cotidianas y procesos estructurales hegemónicos. No se niega la transformación de las sociedades occidentales contemporáneas sino que se analiza el modo en que los procesos estructurales se manifiestan, con sus mediaciones, en la vida social cotidiana. Esto se traduce, en términos metodológicos, en la construcción de un enfoque que posibilite observar, registrar y analizar los distintos matices de la vida social. Es por ello que consideramos que el enfoque etnográfico resulta muy adecuado para el estudio de los distintos fenómenos que acontecen en la escuela, en la medida en que posibilita la “lectura” e interpretación de lo cotidiano en el trasfondo de los procesos históricos y culturales de mayor generalidad (Rockwell, 2010). También, en la actitud de reflexividad que debe mantener el investigador respecto de su trasfondo teórico, para evitar que lo observable en su trabajo de campo no se reduzca a la corroboración empírica y acrítica de una teoría previa.<sup>17</sup>

En una línea de análisis que rescata las experiencias y los agenciamientos posibles en los contextos cotidianos, se ubica Laura Santillán (2012). Para la autora, en esta época de “incertezas” (Bauman, 2012), muchas de las respuestas a las problemáticas de la escuela se tramitan en términos de “fin” o “muerte”. Si bien este diagnóstico, según señala, no es novedoso, la bibliografía actual sobre el tema se caracteriza por dos tendencias. O bien por “congelar” un momento particular –las transformaciones

---

<sup>17</sup> Puede entenderse la teoría, para que esto no acontezca, en el sentido geertziano, un marco existente por el reservorio de previas indagaciones sobre un tema *x*: “hechos anteriormente descubiertos, (...) conceptos anteriormente desarrollados, (...) hipótesis anteriormente formuladas”... (Geertz, 1987:36) Del mismo modo la indagación no se basa o tiende hacia una “Teoría General de la Interpretación Cultural”, “porque la tarea esencial en la elaboración de una teoría es, no codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de éstos”. A este modo de generalizar en casos particulares Geertz lo homologa a la inferencia clínica, que no deduce de teorema en teorema y que tampoco posee un valor predictivo, sino que diagnóstica.

del Estado, su pérdida de centralidad y por tanto el declive de las instituciones propias de la Modernidad, como en Duschatzky y Corea (2002) y en Corea y Lewkowicz (2007)– o bien por concentrarse en el análisis de lógicas estructurales –el caso de Dubet y Martucceli (1998)–. Santillán, por su parte, se enfoca en la exploración de las experiencias educativas en sus configuraciones cotidianas. Visualiza, así, como la escuela sigue siendo un espacio significativo y una referencia ineludible; tanto para los sujetos destinatarios –en su caso la infancia– como para sus familias. Con contradicciones, en lo cotidiano se presentan intervenciones activas por parte de los actores. En espacios de institucionalidad como la escuela, se producen articulaciones entre contextos locales –con su propia historicidad– y procesos sociales más amplios. Obviamente, esta articulación no significa un reflejo mecánico, del mismo modo que no lo es en los casos ya señalados de Noel y Achilli.

Estas consideraciones remiten a la escuela y su “crisis” y a las distintas modalidades con los que se la puede abordar. Dado que esta tesis aborda *uno* de los aspectos de la escuela, la relación con la familia, describiremos los antecedentes de nuestra investigación.

La percepción generalizada sobre la relación con la familia, desde el espacio escolar es la de una falta. Como señala Noel, “una relación de continuidad entre ‘el hogar’ ‘los padres’ o ‘las familias’ que la institución escolar y sus agentes daban por supuesta, se ha quebrado” (Noel, 2009: 26).

En cierta medida, es probable que esa *presupuesta* continuidad rota entre familia y escuela sea el fundamento de una categoría clave, “participación”, con la que desde el universo educativo se intenta tramitar el vínculo con la familia. Este significante circula por campañas y proyectos ministeriales, en el discurso de funcionarios públicos y agentes escolares de todo tipo, pero especialmente entre los docentes. El pedido de participación de la familia aparece como una vía de solución a los conflictos, malestares y falta de efectividad de la escuela. Lo que presupone, por otra parte, que muchos de las problemáticas son atribuidas a la ausencia de “participación” de las familias.

La amplia circulación de la categoría puede deberse, al menos en parte, a la individualización y privatización de las relaciones sociales que los procesos

neoliberales y la consecuente retirada del Estado, ocasionaron. Y a la correlativa comprensión de los vínculos sociales como contratos entre pares (Santillán: 2012).

Para nosotros, esta discursividad participativa se potencia con un imaginario escolar que – a pesar de sostenerse en una ponderación histórica sobre una incidencia social homogénea y productiva de la escuela “sumamente discutible” como dice Gabriel Noel (2009: ) fundamentándose en la investigación historiográfica reciente (Lionetti, 2007, agregaríamos a Puiggrós, 1992)– resulta potente entre los agentes escolares y los funcionarios educativos subjetivados en una fuerte cultura magisterial (Achilli: 2010). Nos referimos a la ya mencionada visión “nostálgica” (Coronado: 2012) que, usando los términos de Laura Santillán, “congela” el momento histórico de una “escuela que podía” y lo contrapone a un presente en que “la escuela sola no puede” (Cerletti: 2006). Ante ese escenario resulta imprescindible la construcción de redes.<sup>18</sup>

Dado que la familia es la primera relación de la escuela, es necesario trabajar en alianza. ¿Qué pasa si no funciona esa alianza? En la mayoría de los casos, se responsabiliza a la familia.

Esta comprensión de la relación, sin embargo, no es nueva. En nuestro ámbito tiene, al menos, más de dos décadas. En un trabajo de la década del ochenta Schmukler y Savigliano (1988) encuentran un rasgo preponderante en la relación escuela y familia: la “queja”. La cooperación y acompañamiento solicitados por la escuela conformarían un intento de salida a la conflictividad y el desencuentro. Sin embargo, la dinámica de la queja y el conjunto de demandas recíprocas desoídas construye un “otro” familia incomprensible para la escuela.

Siguiendo las indagaciones de Sinisi (1999) ya presentadas en la *Introducción*, podemos decir que la familia se constituye entonces como alteridad amenazante.

Esta situación hace que la participación de la familia como tramitación del conflicto quede entonces trunca. Schmukler y Savigliano describen como, en el nivel cotidiano, en esta apertura frustrada se manifiesta una contradicción entre la

---

<sup>18</sup> Ver en especial Dabas (2005). Pero existe una abundante bibliografía al respecto. En sentido estricto no son nuestros antecedentes y por eso no los glosamos aquí. Se inscriben en una visión más bien “normativista”, en los términos en que lo entendimos en la *Introducción*, como la misma Coronado (2012) que hemos referido en el cuerpo del texto. Esta bibliografía suele prescribir acciones escolares desde un saber técnico y, en ese sentido, no entra en el “molde” de nuestros antecedentes. Sobre estos temas existen, además, abundantes documentos escolares, como cuadernillos ministeriales, que “bajan” líneas políticas o promueven actividades participativas. De estos últimos veremos mayores referencias en el capítulo 2.



cooperación exigida y pretendida de la familia y el repliegue de la escuela sobre su autoridad pedagógica.

La consolidación de una escuela refractaria a interpelarse respecto de sus prácticas pedagógicas es registrada también por Díaz y Gómez (2010). Su investigación desarrolla los modos en que los agentes escolares perciben a la familia como “enemiga”. Esta confrontación llega hasta el punto de lo que una de las entrevistadas llama “guerra”. En ese escenario, y ante el fracaso escolar, la escuela aumenta su refractariedad para revisar sus procedimientos, en este caso específico los de evaluación, y deposita la responsabilidad del fracaso en el afuera, en la familia. Nuevamente, se atribuye a la familia parte del “problema” de la pérdida de eficacia escolar: su escaso acompañamiento ocasionaría parte de las falencias de la escuela.

Pero más allá de eso, esta guerra no tiene vencedores ni vencidos. Como señala Noel (2009) los conflictos escolares se detienen por “treguas” temporales y parciales. Efectos de “una retirada momentánea” –estratégica o no– de uno de los actores del conflicto, no efectuada por su resolución, imposible de lograr cuando hay “ausencia de autoridad” (Noel, 2009:159).

Los trabajos de Laura Cerletti (Cerletti, 2006, 2010a, 2010b, 2014) tratan la relación familia y escuelas en el contexto contemporáneo. En uno de ellos (Cerletti, 2006) describe como inciden las representaciones de los agentes escolares en las relaciones cotidianas con las familias. La familia aparece, también, representada como una instancia “otra” respecto de la escuela. Esta representación retroalimenta las prácticas escolares. El resultado es que para los agentes escolares el origen y la solución del “problema” radica en la familia. Por ejemplo, en el caso de niños con fallas de aprendizaje o trastornos de conducta. Para las representaciones de la escuela la causa se origina en motivos extraescolares: o bien son cuestiones “neurológicas” o bien referidas a la constitución familiar –y por lo tanto fuera de la agencia docente–. En nuestro trabajo, se incorpora un mecanismo similar, pero lo consideraremos un componente de una dinámica adentro/afuera del espacio escolar, como veremos.

Un aspecto muy interesante trabajado en los textos de Cerletti consiste en mostrar cómo, frente a la homogeneidad condensada en una representación de la familia –puesta en valor como normal o patológica– aparece una heterogeneidad social ignorada por la escuela. Esta línea se continúa en el trabajo con Santillán (Santillán y

Cerletti, 2011). Las interacciones que las familias efectúan y que se desacoplan de las expectativas escolares generan tensiones. Las familias, conjunto heterogéneo, difieren de la representación homogénea de familia supuesta por la escuela. Esta, en última instancia, responde a un tipo de familia vigente y dominante en un contexto histórico particular. Esa brecha entre lo presupuesto y lo efectivo genera muchas de las responsabilizaciones que se le imputan a la familia en el contexto actual.

Estos antecedentes son sumamente relevantes para nuestra investigación, pues hemos podido encontrar estos tipos de malestar escolar. También creemos que abren consideraciones acerca de las categorías de comprensión de lo social que exceden este trabajo. Sin embargo, no deja de ser mencionable que aparezcan similitudes en la relación escuela familia en sectores sociales diversos.<sup>19</sup>

Sin embargo nuestro especial interés radica en poner en contraste las líneas de investigación glosadas aquí, en sus recurrencias y divergencias, con nuestro caso y con el modo de institucionalidad que representa.

Nuestra mirada sobre la relación escuela y la familia entiende que esta relación es relevante como objeto de investigación en la medida en que *dice algo de la escuela*, en que se constituye como analizador de esta última. Y posee esa condición porque posibilita observar el fenómeno escolar en sus puntos de contacto con su entorno social.

Evidentemente la lógica de la queja, de la guerra ininterrumpida, de una refractariedad de la escuela para permitir que el afuera la interpele sobre todo en su campo, lo pedagógico –de lo que lo evaluativo es estandarte– y para depositar en el afuera su imposibilidad constituyen aspectos de la relación familia y escuela, como hemos podido observar en nuestro trabajo de campo. En lo que sigue describiremos como estos fenómenos se visualizan en el encuadre institucional que se establece en El Colegio, y que resulta de esto.

---

<sup>19</sup> Los trabajos citados de Cerletti (2006, 2010a, 2010b, 2014), Cerletti y Santillán (2011) y de Achilli (2010) se realizan en sectores subalternos o desfavorecidos y en otro nivel educativo, el de la escuela primaria, donde aparece la cuestión de socialización compartida de la infancia entre escuela y familia.

### *Actividades de la investigación*

En el transcurso del trabajo de campo hemos priorizado las observaciones y, en la medida de lo posible, intentamos permanecer el mayor tiempo posible en El Colegio, a fin de presenciar las dinámicas institucionales y las distintas escenas cotidianas escolares. Por ejemplo, el ingreso y egreso de los alumnos, las situaciones que se registraban en aulas y pasillos, la permanencia en preceptoría conversando y registrando la tarea cotidiana, el compartir café con los profesores en su sala, mantener conversaciones informales con agentes en los pasillos durante los recreos, la asistencia al comedor en distintos horarios, etc. Si bien ni describiremos ni apelaremos a muchos de los registros tomados en estas distintas escenas, nos resultaron de gran utilidad, tanto para proveernos de material –como la *Agenda del alumno*– como para “descubrir” a los actores relevantes para nuestro objeto, las “familias animadoras” y la Organización de Familias; así como para interactuar con los profesores tutores y el Gabinete.

Con observación de dinámicas institucionales nos referimos al Día de la Familia, a la Kermes o día del Microemprendimiento Solidario, ambas organizadas por la OdF. Pero también, y en especial, a la observación de las reuniones formales de inicio de ciclo, organizadas por los directivos y especialmente importantes respecto del segundo eje de la investigación – la dimensión política en la relación con la familia–. Por otra parte, la permanencia en El Colegio fue la que nos brindó la oportunidad de efectuar las entrevistas, en especial a los agentes escolares, dada la imposibilidad de coordinarlas “por agenda”. Este obstáculo se salvó con la permanencia en el campo, ya que permitió “cazar” tiempos libres para conversaciones, que se extendieron, en general, por alrededor de una hora. En el caso de los familiares las entrevistas fueron también de ese tiempo, pero coordinadas con anterioridad y efectuadas, en todos los casos, dentro de El Colegio.

El total de entrevistas, todas ellas abiertas y semiestructuradas, fue de diecisiete. Seis preceptores, el coordinador del Gabinete y tres directivos, por el lado de los agentes escolares. Por el lado de la familia efectuamos siete entrevistas, desde la coordinadora general de la Organización de Familias hasta a padres y madres que coordinaban distintos niveles u oficiaban de “familias animadoras” de cada curso –

estas diferencias se comprenderán cuando se las describa más adelante en este capítulo—.

***Agentes escolares y familias: puntos de contacto y presencia de las familias. La relación escuela y familia en su materialidad***

En esta sección nos abocaremos a la *materialidad* de la relación: los puntos de contacto entre escuela y familia en el cotidiano, la vías de comunicación, la presencia de la familia en los espacios escolares, etc. Dado que la división en ejes supone un artificio analítico, en la transcripción de las entrevistas se presentarán también asuntos referidos a las percepciones y valoraciones de la familia, que si bien remiten para su interpretación a los *sentidos* tal como los hemos definido, emergen en el cotidiano de la relación entre la escuela y las familias.

**Las entrevistas a los agentes escolares: la escuela como depósito y la invisibilización de las familias**

En este apartado analizaremos las entrevistas a los agentes escolares a cuyo cargo se halla formalmente —y muchas veces informalmente— el sostenimiento del vínculo cotidiano con las familias de los estudiantes y con los mismos estudiantes: fundamentalmente los preceptores.

En nuestro caso, el malestar se manifiesta de modo prioritario, en lo cotidiano, en la cuestión de los “límites”. Un fenómeno “de la casa” que se presenta en El Colegio. Una preceptora de mediana edad, pero con diecinueve años de antigüedad en El Colegio expresó:

“Hay muchos chicos que descargan acá, que vos te das cuenta que de alguna o otra manera necesita llamar la atención acá, que les pongas límites, Te están diciendo ‘ponéme un límite, porque en casa no lo tengo’” P. preceptora de turno mañana, polimodal residual.

Los entrevistados con más años de trabajo en la institución señalaban, insistentemente, a las familias como el origen principal de “los cambios” acontecidos en El Colegio. En una larga entrevista realizada a M. I. —maestra desde el año 1978 y

preceptora en secundaria desde 1993—, se hizo especial énfasis en ese cambio. En ese momento, por motivos de salud, estaba en la Secretaría de primaria, al que calificó como el lugar de más contacto con los padres. Ella comentó que, a causa de ese contacto, prefería estar “en el aula”:

“Ahora no sé, no sé... ha cambiado mucho: los chicos, los padres... los chicos y los padres”.

Más adelante agregó:

“Ahora estando en Secretaría, siendo la cara visible... escucho, veo, tengo que vivir, compartir cosas que... el padre... el padre de ahora está muy demandante, muy demandante y muy exigente”. *M. I.* preceptora de turno tarde polimodal, en Secretaría de primaria por la mañana.

Cuando le consultamos respecto de los aspectos en que “los padres” estaban “demandantes” y “exigentes”, respondió:

“No aceptan el límite que quiere poner el docente... justifican las macanas de los chicos, son cómplices de actitudes de los chicos... los tapan”.

Para esta preceptora, además, los “chicos” no socializan “como antes”. No están en el recreo “con sus compañeros”, están con el celular “y el Facebook”. Conectados con “los de afuera”. En el capítulo 3 veremos lo sesgado de esta apreciación.

La cuestión de los límites se fundamenta en la experiencia cotidiana de los agentes en su contacto con la familia —en rigor, en su falta—. La mayoría de los entrevistados relaciona esa “falta de límites” con una situación de “abandono” y casi indiferencia de “los padres” respecto de “los hijos”. *M.*, preceptor en el turno mañana, egresado del colegio y profesor de voley en un club de la zona —datos que el entrevistado refirió para legitimar “su” conocimiento sobre los adolescentes y sus familias— nos dijo:

“En esta escuela, que para mí es de clase media alta, los chicos sufren un tipo de abandono distinto al que por ahí recibe un chico de clase baja, pero yo lo veo igual. Me pasa mucho con las chicas que por ahí se fuman un pucho antes de entrar y no desayunaron bien y les baja la presión y se desploman. Y queremos llamar a la casa y ella te dice no, ‘ahora no llamés, porque mi mamá está durmiendo’. O no, ‘ahora se fue al gimnasio’. O ‘están todos trabajando’. Están todos muy ocupados.” *M.*, preceptor de turno mañana.

Este entrevistado agregó que los adultos “piensan mucho en ellos mismos y se despreocupan de lo que les pasa a sus hijos”.

Respecto de la presencia familiar, sostuvo que:

“Lo que es de [parte de] la casa, yo lo que veo es que no hay mucha presencia de los padres. Los padres de quinto año organizan una semana de viaje fuera de las vacaciones y los pibes se clavan una semana de vacaciones [y eso, sumado al viaje de egresados, los deja al borde de quedar libres]... Yo veo que hay otras prioridades, otros manejos”.

Más adelante agregó:

“Noto abandono, como que la escuela no es muy importante”. *M.*, preceptor de turno mañana.

Otro preceptor entrevistado, con tareas de menor frecuentación con cursos y grupos estables, ya que “es de la tarde”, “el de contraturno”, y que se dedica especialmente a los cursos de inglés –divididos por niveles de esa lengua y no por año curricular– fue quien formuló de modo más contundente la forma que adopta el “abandono”:

“El colegio yo lo veo como... no a este colegio en específico sino a casi todos los colegios donde tienen una carga horaria grande es [sic] un fantástico depósito de personas. Dejan al chico acá y se desentienden completamente por la módica suma de lo que sea ¿no?... Igual te digo que se generan relaciones muy afectivas con los chicos. Pasan mucho más tiempo con vos que con cualquier otra persona. Te enterás

de sus miedos, sus triunfos, sus alegrías, todo”. *J.M.*, preceptor de turno tarde –contraturno– polimodal.

Sobre las relaciones que se generan con “los chicos”, volveremos en el capítulo siguiente. En este punto de nuestra exposición nos interesa señalar esa imagen de la “escuela depósito”. Si bien este entrevistado la explicitó, implícitamente recorrió muchas entrevistas y conversaciones. No sólo con los preceptores, sino también en conversaciones con tutores y miembros de gabinete. Constituyó también una especie de rumor subterráneo que recorría la sala de profesores. También en los directivos, aunque de un modo mucho más matizado.

La afirmación de la escuela depósito se relacionaba, en la argumentación de los entrevistados, con la falta de presencia de la familia, en una familia que ya no “pone su parte”.

Otro tema recurrente en las entrevistas fue el de “acompañamiento”. A veces se lo destacaba en su positividad, como vimos en el relato de *J.M.*, en los vínculos intensos con los jóvenes. En otros casos *positivos* se lo refería como una suerte de eje potenciador y sinérgico, como un multiplicador de la eficacia de las tareas de los directivos, los docentes y los administrativos “de puertas adentro”. En una dimensión que podemos denominar intra-institucional.

Pero respecto al contacto con la familia se señalaba, nuevamente, en los términos de carencia, de “falta”:

“Es muy poco el acompañamiento de los padres para con el colegio, el apoyo que tenés de los padres... al contrario...no... pero mi hijo no pudo haber hecho eso [te dicen].El nene siempre tiene razón.” *P.* preceptora de turno mañana, escuela polimodal.

Una preceptora de turno mañana, profesora de primaria en la tarde también lo expresó así:

“Hablamos de convivencia social... que *tienen que estar acompañados*, y hay muchos casos que los padres para compensar ausencias, laborales o por matrimonios separados, no perciben. Te dicen ‘yo tengo mucho trabajo’, o ‘estoy separado, habla

con la madre”” N. preceptora de turno mañana Polimodal, maestra de primaria en turno tarde.

En relación con el acompañamiento, un entrevistado que refería que sus tareas eran inacabables, se quejó porque:

“No te dejan tiempo para un acompañamiento del chico”.

Respecto de los alumnos ejemplificó:

“Los más grandes ya van viendo que se les acaba el acompañamiento, pasan a ser un número [en la facultad]” J.M. preceptor de turno tarde –contraturno– polimodal.

Esta relación con los estudiantes, en la que el acompañamiento se entiende como un seguimiento y sostén cotidiano, una preceptora sostuvo:

“Están [los chicos, acá] en una caja de cristal. Van a la UBA y... Claro, ahí nadie sabe quiénes son, ni les recuerdan cinco veces las fechas de examen” P. preceptora de turno mañana, Polimodal.<sup>20</sup>

La percepción de los preceptores es, en síntesis, que ellos intentan “acompañar” en todo momento el tránsito de “los chicos”, pero que esa tarea muchas veces se ve obstruida por la ausencia de reciprocidad de la familia.

El presupuesto de esta trama, analizando la mirada de los preceptores, consistiría en entender la reciprocidad a medida de las necesidades escolares, esto es, la presencia de la familia *cuando* la escuela la requiere, y bajo *modalidades* de comportamiento acotadas a las expectativas escolares. Este fenómeno se observa especial, pero no exclusivamente, entre los preceptores, como más abajo veremos con otros agentes.

En las entrevistas se repetía, insistentemente, la referencia a “la entrega de boletines”. Al cierre de cada etapa de evaluación se realiza una reunión a la que

---

<sup>20</sup> Es importante recordar, para enmarcar las afirmaciones de los entrevistados, que la mayoría de los estudiantes que están cursando el séptimo año de escuela secundaria –el que otorga el título de Técnico (electrónico, químico, etc.)– ya se encuentran cursando o el primer año o el ingreso en alguna universidad.



concurren los padres, algún directivo, el preceptor administrativo y el profesor tutor, en donde se entregan las calificaciones. Según los preceptores entrevistados la respuesta de los padres a esta convocatoria “dejaba mucho que desear”.

El tutor es el que hace el seguimiento global del “grupo”. En esta reunión comunica los avances de los aspectos generales del curso. En caso de ser necesario, es el encargado de concertar entrevistas puntuales entre padres y docentes de la asignatura en la que se presente algún problema específico con un alumno –sobre esta figura volveremos en otro capítulo–. El preceptor administrativo se encarga de un curso (o de un grupo de cursos, dependiendo de la cantidad de estudiantes) y es quien pasa las notas, las faltas, envía los comunicados de la institución, etc. Un preceptor puede ser administrativo en un turno y convivencial en otro –de hecho, así era en la mayoría de los entrevistados–. Respecto a nuestro objeto, entonces, tenemos una diferenciación clara entre el preceptor “administrativo” y el “convivencial”. Los primeros son, efectivamente, “la primera línea” de contacto con la familia, los que sostienen el “cara a cara” o, en rigor, el “comunicado a comunicado”.

En lo referido a la concurrencia y presencia de los familiares, consultamos a una preceptora administrativa, que tenía cerca de ochenta alumnos bajo su gestión, respecto de cuántos padres conocía de esa población. Respondió que, en general, los conocía en el momento de buscar el boletín. Dijo que “eran contados con los dedos”. Y, entre estos, los que “se preocupan y vienen al colegio” por problemas como las inasistencias, “con una mano sobra” para contarlos.

De hecho, refirió que parte de su trabajo “es estar rastreando” a los padres para que vengan a buscar el boletín. Incluso muchos no habían “aparecido” después de la segunda entrega. Téngase en cuenta que ese año la primera entrega fue después del 11 de junio, y la segunda después del 11 de septiembre. Ambas fechas corresponden a los cierres de notas. La entrevista fue realizada el 20 de octubre. La impresión que se produce es, entonces, realmente la de un “abandono”.

Sin embargo, esta impresión debe ser, al menos, matizada. Como veremos inmediatamente, el hecho de que no concurren a la entrega de boletines no implica, de por sí, que desconozcan el desempeño escolar de “los chicos”.

Según *J.M.*, preceptor ya citado:

“La relación con los padres es acotada... El padre aparece por una situación determinada. Vienen cuando el nene se está quedando libre... Vienen a llorar la carta... con el agua que ya lo está tapando.”

Sin embargo, también matiza esta afirmación: “Hay de todo”.

En el transcurso de esta conversación fue que se nos refirió, por primera vez, la *Agenda*:

...“tenemos la Agenda personal, yo me tomo el trabajo de llevarle la agenda a cada chico, [algo] que me toma mucho tiempo”.

En la Agenda se pasan, por ejemplo, las situaciones de indisciplina y las sanciones, pero el entrevistado se explayó sobre su mecanismo:

“Se la dan a comienzo de año, la Agenda oficial del colegio es... se registran las firmas de los padres, que van a tener validez todo el año, tiene las normas de convivencia, que las leen y después firman en conformidad con las normas de convivencia... la gran mayoría firma y no lee. Como tampoco la lee en el año... Un diez por ciento lo hace. O sea que trabajo inútilmente.”

Cuando seguimos conversando de la “ineficacia” de la agenda, nos responde:

“Los chicos creen que es de ellos... y es de los padres realmente. El padre tiene que hacer el contralor. El problema es el padre acá. El padre es el que tiene que controlar. No es que no sea eficaz [la agenda] el que no es eficaz es el padre. Te llega fin de año y faltan las tres firmas (en el boletín)” *J.M.* preceptor de turno tarde – contraturno– polimodal.

A partir de estas entrevistas con los preceptores administrativos, descubrimos la Agenda del Alumno. Esta consiste en una herramienta de comunicación que, con su misma existencia, podría interpelar, al menos en parte, algunas afirmaciones de los preceptores respecto del desinterés de las familias.

En el transcurso de la investigación pudimos agenciarnos un par de ellas: una “usada”, del año anterior, provista por los padres de un estudiante, y otra en blanco del año a la sazón en curso. De esa forma pudimos comprobar en qué consiste este instrumento, en su *uso*, en su *estructura* y en su funcionalidad como instrumento *burocrático* (y, en alguna medida, “contractual”).

En la primera parte, después de una página inicial de registro de firmas seguida por una sección que describe y explica algunas de las características de la Hermandad, se halla el encuadre normativo: “La Convivencia en nuestra escuela” (mayúsculas en original). En ella se explicitan, en distintas secciones: Presentación Personal; El Aula; Asistencia y Puntualidad –con su forma de cómputo–; Salidas; Agenda del Alumno; La Escuela y el Barrio; El Cuidado y la Limpieza de los Espacios; y Seis Consideraciones sobre las Sanciones. Esta sección “Convivencia” está firmada por el Equipo de Conducción del Secundario. Debe ser refrendada, además, por “el alumno”, “el padre o tutor” y la “madre o tutor”. Los directivos y otros agentes se refieren, en las entrevistas, a esta sección como “el contrato pedagógico”. Incluso en el sentido que obliga a determinados cumplimientos y que, en caso contrario, puede producir la “rescisión del vínculo”. De hecho, como veremos en capítulo 3, un *uso* de la agenda va en esa dirección. En el apartado Agenda del Alumno de esta sección se la define como un “documento interno” que es útil para organizar al alumno pero, también, constituye “el medio de comunicación entre [El Colegio] y los padres”.

A esta primera sección, le sigue una agenda propiamente dicha, al estilo de las que se comercializan en las librerías. Dado que el colegio es confesional, junto a la fecha se hallan las referencias a las lecturas bíblicas correspondientes a cada día. Quizá la existencia de esta sección de la agenda hace que “se la confunda” con una agenda personal de los estudiantes, como escuchamos de uno de los preceptores.

Esta sección es seguida por otras de comunicación formal.

La sección de *Comunicaciones*, la de *Observaciones al cumplimiento de las normas de convivencia*, la de *Menciones y Recepción de circulares*, la de *Citaciones a los padres*, y dos registros: el *Registro de Calificaciones* y el *Registro de Evaluaciones Avisadas*. La agenda cierra con el *Registro de Inasistencias* de los alumnos.

Todas estas secciones deben ser firmadas por los familiares responsables. Como vimos, algunos agentes escolares dudan de esta herramienta, que *prima facie* aparece

a nuestros ojos como muy importante en la comunicación escuela-familia. De hecho, los padres no solo son comunicados de las notas finales de cada período o “trimestre”, sino de la nota de cada evaluación de cada asignatura. Con lo cual, desde el punto de vista de la familia, la reunión de entrega de boletines puede consistir en una actividad burocrática redundante, y no significaría, necesariamente, una “falta de interés” en el rendimiento escolar. Para el observador, ese supuesto desinterés es, al menos, discutible.

Quizá esta situación reside en que las referencias a las familias aparecen en el marco del “ruido” que introducen dentro del espacio escolar. De aquellos que no entrarían en la tipología del desinterés escuchamos que:

“Hay padres que se van al otro extremo”. *M.*, preceptor de turno mañana.

Ese “otro extremo” no solo señala a las familias de presencia asidua en la cotidianeidad de El Colegio, como más abajo veremos, sino el modo en que concurren a actividades muy puntuales. Por ejemplo el *Evento de entrega de diplomas* en el cuál “se llena la capilla”:

“Hay que aclararles que al lado de los chicos solo pueden estar tres, y los otros tienen que estar afuera...”

Incluso se monta una pantalla en el patio del colegio para seguir la ceremonia.

“La capilla es grande, pero 120 alumnos por tres. Ahí sí está la familia, incluso los vecinos y amigos”. *P.* preceptora de turno mañana

En otros tramos de las entrevistas también pudo percibirse alguna clase de matiz respecto de la supuesta indiferencia de la familia. Una de las preceptoras entrevistadas señaló que algunos padres y madres les solicitan mantener aceitados canales de comunicación, ya sea telefónicos o por mensaje de texto. Los padres le

piden o bien “tenéme al tanto”, o bien “llamáme cuando necesités”. En general, para la entrevistada esos casos se dan cuando:

“A veces hay situaciones de rebeldía general [de los chicos] y te avisan los padres: esta pasando esto”. *P.* preceptora de turno mañana

Esos casos de rebeldía incluyen desde problemas de conducta, hasta solicitudes hecha a los preceptores del tipo de:

“por favor pedile que se corte el pelo, que a mí no me hace caso”. *P.* preceptora de turno mañana.

Cuando la situación de conducta “se complica” los preceptores acuden al Gabinete o al profesor tutor que intentan construir una “red” con la familia, tema que trataremos más adelante.

Otra referencia a las familias, dada de una forma colateral y tangencial durante una entrevista con una preceptora fue sobre las reuniones entre los directivos y las “madres animadoras” –veremos, más abajo, que esta referencia es curiosa dada la relevancia de este actor familiar para la vida institucional de El Colegio–. Cuando consultamos por la presencia de algunos familiares que habíamos visto dentro de El Colegio, y por las actividades que estaban anunciadas en la Cartelera del hall de ingreso –en las que aparecían mencionadas las familias– la preceptora nos respondió que “esas” eran “madres animadoras” –en rigor, se denominan “familias animadoras” y se agrupan en la Organización de Familias–.

En otras dos referencias de agentes, que recogimos durante conversaciones informales, esa presencia de las familias fue adjudicada a que eran padres de chicos “con problemas”. “Y qué querés, con esos hijos” fue una afirmación que escuchamos y que condensa la percepción dominante entre algunos agentes.

En términos del desarrollo de nuestro planteo, entonces, en nuestro trabajo de campo también se observó que para los preceptores la vinculación con la familia se presenta

en términos de un *problema* –con muchos de los rasgos señalados por Noel (2009) y por Cerletti (2006, 2014).

La invisibilización relativa de algunas familias que se saldrían de la tipología problema, o su asimilación a esa tipología, con toda probabilidad obedezca al entramado representacional respecto de las familias que señala Cerletti (2006). Estas representaciones parecen constituirse como una suerte de sentido común escolar respecto de la familia, más allá del nivel educativo en que nos encontremos –Cerletti estudia la escuela primaria–. Un sentido común relativamente autónomo de las condiciones prácticas. Que se constituye, además, como una suerte de lente que solo permite visualizar a la familia *cuando es* un problema escolar, retroalimentando así la representación que le sirve de base, en un movimiento circular. Por eso, creemos, nos costó “extraer” de las entrevistas alguna mención a familias que “acompañen” o “participen”. De hecho el encuentro con las “familias animadoras” no se debió a *información* aportada por los entrevistados sino a la permanencia en el campo.<sup>21</sup> Para decirlo más sencillamente, no escuchamos sobre las familias animadoras en el discurso de los agentes, sino que las vimos –en el patio, en la Cartelera– para así generar las condiciones de escucha. Y las palabras con las que se las refería eran semejantes a las que definían a las familias que ejercían, supuestamente, el abandono, aunque su presencia era asidua en El Colegio.

La característica de este sentido común es la “queja” (registrada, como vimos, al menos desde Schmukler y Savigliano, 1988). La “queja” tiene como eje vertebrador, en nuestro caso, la incapacidad de las familias para poner límites. A la vez, con la escuela actúan de modo asimétrico. Mientras que “dejan hacer” a sus hijos con la escuela son demandantes. Las familias delegan las responsabilidades que los agentes escolares suponen les competen. La ausencia de la familia consiste, principalmente, en falta de complementariedad. El familiar es un “rol” o “función” ausente de las familias (tal como lo señala Cerletti, 2006). Esa situación produce que El Colegio se constituya en un “depósito” de los y las jóvenes, un lugar en que “los padres” pueden liberarse de ellos para así dedicarse “a otra cosa”. Entre los agentes subyace,

---

<sup>21</sup> Obviamente hay aquí una reivindicación del método etnográfico, de sus criterios de observación y de la permanencia en el campo para describir y analizar los fenómenos sociales.

entonces, esta idea de “falta” de la familia, ese sentimiento de “continuidad rota” que señala Gabriel Noel (2009).

Probablemente es este esquema el que posibilita entender la situación como una “guerra” (Díaz y Gómez, 2010), en la cual es muy dificultosa percibir matices. Especialmente para aquellos que están en atrincherados en “el frente”, los preceptores. Sin embargo, al menos en nuestro caso, esa ausencia de familia da lugar a relaciones intensas de los preceptores con los jóvenes. En el capítulo siguiente, analizando el “acompañamiento” trataremos este aspecto, que podemos interpretar, en principio, como una categoría de la experiencia escolar cotidiana, y que es rescatada positivamente por los preceptores.

En el siguiente apartado nos concentraremos en estos actores familiares invisibilizados o reducidos también a un “problema”, las familias animadoras.

### **Familias *en* El Colegio**

Las familias animadoras son el canal privilegiado de comunicación entre la escuela y las familias.<sup>22</sup> Dada su incidencia con nuestro problema de investigación, realizamos siete entrevistas a padres y madres con distintas responsabilidades dentro de esa agrupación y, además, efectuamos observaciones en distintos eventos que organizaron las familias y que tuvieron lugar en El Colegio.

La estructura organizacional de las familias animadoras posee, de un modo casi reflejo a todas las instancias burocráticas de El Colegio, un organigrama preciso.

La actual Coordinadora General de las familias nos informó de su funcionamiento y nos proveyó de un documento con el organigrama y los datos de contacto de los distintos responsables. Logramos por medio de ella acceder a distintos coordinadores de nivel o familias animadoras de cursos.

Cada curso de El Colegio, desde el nivel inicial –maternal y jardín– tiene una familia animadora titular y una suplente. Por cada nivel –inicial, primaria y secundaria– se eligen un coordinador de nivel y uno de cada turno –mañana, tarde–. Existen, por ejemplo, un coordinador de familias animadoras de “secundaria”, uno de

---

<sup>22</sup> Una aclaración: “familias animadoras” “madres animadoras” y Organización de Familias refieren, para nuestro objeto, al mismo fenómeno. La terminología es inestable en las entrevistas y en las conversaciones, a veces seguimos la transcripción de modo literal a veces no, según el contexto de la argumentación.

“secundaria” turno mañana y otro de turno tarde. Dado que muchas veces la participación de las familias no se da en un grado tal que permita cubrir toda esa estructura, muchos de los coordinadores cumplen varios roles, por ejemplo el coordinador general de escuela secundaria, con quien pudimos entrevistarnos, también coordina su turno y es familia animadora del curso al cual asiste su hija.

Los coordinadores, a su vez, votan al coordinador/a general. Normalmente se postulan tres familias que quieren hacer esa tarea y se las vota. Una vez hecha la elección se le presentan los resultados a los directivos, que eligen. Según la actual Coordinadora General, que es animadora de cursos desde hace más de una década, los directivos siempre eligieron “a quien más se votó”. Dentro del organigrama también hay distintas comisiones: la de Cultura, que organiza los talleres extra programáticos dentro de El Colegio; la comisión de Ayuda Fraternal que es el “brazo solidario”; una comisión de Deportes que como evento más importante organiza una maratón; la comisión de Prensa, encargada de la comunicación externa y la promoción de las acciones de las familias animadoras y una Tesorería.

La Organización de Familias mantiene, “en los papeles”, dos reuniones mensuales, una de ellas con los directivos de la institución, la otra entre las mismas familias animadoras. En la primera de ellas se reúne la coordinadora general con los coordinadores de nivel y turno. Luego de esa reunión, en el mismo día, acontece la entrevista con los directivos. Generalmente es una entrevista entre el director general de la institución y los coordinadores familiares de cada nivel y turno. Luego, por cada nivel, se reúnen el director –o directores– de ese nivel y los coordinadores de las familias animadoras. La temática de estas reuniones versa sobre lo que podemos denominar cuestiones generales de la institución, por ejemplo problemas con el comedor, los atascamientos vehiculares en el ingreso que ya hemos mencionado, con el denominado “viaje” pedagógico –opción para reemplazar el tradicional viaje de egresados– con los eventos institucionales, con los problemas “comerciales” que surgen de los viajes, etc.

En las reuniones nunca se tratan cuestiones pedagógicas ni casos puntuales de conflicto con docentes, o con agentes de la institución o de algún problema referido a un estudiante en particular. Otra reunión de las familias animadoras, a las dos semanas de esta reunión entre coordinadores y directivos, se realiza entre el



coordinador de nivel y turno con las familias animadoras de cada curso. La funcionalidad de esta reunión es doble: por una parte “baja” la línea institucional desplegada en la reunión con los directivos y, por otra parte, recolecta información y planteos “desde abajo” para presentarlos en la próxima reunión con los directivos.

Como en el caso de la conducción de El Colegio, esta secuencia de tareas es “en los papeles” y no “en los hechos”. Sin embargo, la reunión que suele soslayarse de las descritas es la que se debería efectuar entre familias. La reunión con los directivos se realiza con la regularidad.

Con el avance en las entrevistas con las familias, hemos podido corroborar también dos facetas organizativas y comunicativas de las familias animadoras: “por afuera” y “por adentro” de la escuela.

Como ejemplo de esta última no solo tenemos las reuniones “burocráticas” descritas sino también un conjunto de eventos que las familias organizan dentro del espacio físico de la escuela, así como la habilitación que tienen por parte de la institución para reunirse, inclusive en días domingo, con la finalidad de llevar a cabo actividades recreativas.

De esas actividades pudimos observar una “Feria de Microemprendimiento”, celebrada en el marco de lo que se conoce como Día de la Familia. La actividad comenzó con una misa por la mañana, de escasa concurrencia. A lo largo del día la concurrencia fue, progresivamente, en aumento. Excepto el espacio de los edificios escolares que alberga las aulas, todo el predio de El Colegio estaba disponible, incluidos los espacios verdes, las canchas de fútbol, etc. Dada las características del predio eso hacía casi imposible un lleno. Pero la concurrencia fue notable hasta alrededor de las cinco de la tarde.

En uno de los gimnasios existía una “feria” de microemprendedores locales, en general “allegados” a la institución, que vendían productos. Como era una fecha relativamente próxima al fin de año se promocionaba esta actividad como un “adelantamiento de los regalos de fin de año”. Una parte de la organización, muy importante, recaía en las familias animadoras. En especial el servicio de buffet, parrilla, etc. Los padres y madres se encontraban identificados todos con una remera de color negro con inscripción en letras blancas: “Organización de Familias”. Lo

recaudado en este evento se destinaba a acciones solidarias, en especial para escuelas de la Hermandad de escasos recursos o con hogares.

Esta disponibilidad de los espacios recreativos es usual en El Colegio. Los fines de semana muchas familias “van a tomar mate”, como nos dijo una directiva. También se organiza un campeonato de fútbol. Muchas veces los jugadores, que son padres, y en general ex-alumnos, van con sus familiares y se quedan a pasar el resto del día. Incluso a veces se organizan “asados”.

La Organización de Familias es también uno de los principales actores en las distintas actividades solidarias, ya sea para su organización o promoción. Estas pueden consistir en recoger materiales estudiantiles para colegios carenciados de la Hermandad, organizar con ese fin ferias, etc.

La “solidaridad” es también uno de los horizontes pedagógicos del “ideario” institucional. Incluso en horarios de clases se realizan ese tipo de actividades. Por ejemplo, hace más de dos décadas se realizó, el “día de la zapatilla”. Cada miembro de “la comunidad” era invitado a colaborar para luego enviarlas al “colegio del Oeste”. También se nos refirió cómo se realizaban intercambios con las otras escuelas de la Hermandad:

“Una vez trajimos a los [del Oeste]. Los esperamos todos en el estacionamiento, cuando se bajaron del micro. Cada alumno tenía un cartel del chico que recibía. Y tenía las cosas que había juntado para él...()...fue muy emocionante. Hasta choripanes hicimos” *M. preceptora de turno tarde polimodal, en Secretaría de primaria turno mañana.*

Como dijimos más arriba las familias tienen también comunicación “por afuera” de El Colegio. Sus canales son el envío de e-mail, mensajes de texto, etc.

Luego de la reunión entre el coordinador familiar de cada turno-nivel y las familias de cada curso correspondiente se comunica el temario por vía electrónica al resto de los padres que no han participado. De la misma forma, los padres de los estudiantes pueden conectarse por ese medio con la familia animadora del curso para que traslade las inquietudes o sugerencias, o bien a los directivos, o bien al resto a la coordinación de las familias animadoras. Justamente es por la existencia de este

canal de comunicación que algunas de las reuniones entre familias, posteriores o previas a las reuniones con los directivos, se suspende.

Respecto de las actividades relacionadas a la cotidianidad escolar de las familias animadoras en las entrevistas pudimos recolectar información que precisaba sus alcances:

“La animadora entre otras cosas tiene que tratar de solucionar los problemas que hay en el grupo, interceder con las autoridades cuando algo es general a todo el curso, siempre que no sea pedagógico”. *C. Coordinadora General de OdF*

Otra entrevistada afirmó que:

“¿Lo que hacemos? Si lo tuviera que definir en una sola palabra: nexo” *S. Coordinadora, turno tarde.*

Esta función de nexos tiene como logro principal que:

“Se evita el chusmerío de la puerta” *S. Coordinadora turno tarde.*

Otra entrevistada aseguró que con la participación de las familias:

“No pasa que alguien dice que el otro le dijo que se enteró de que a Fulano le pasó tal cosa” *T., animadora, turno mañana.*

Esa información clara es vivida como una ventaja:

“No sé como conjunto, a mi como padre...el poder enterarme de las cosas que suceden en la escuela donde viene mi hija, y ver los diferentes puntos de vista. Yo siempre digo que yo escucho cinco puntos de vista distintos y son completamente distintos, el del alumno que es mi hija, el mío como padre de un alumno, el del director de nivel, los profesores porque tengo algunos profesores conocidos de acá y el director general, y cada uno tiene su punto de vista. Y a mi poder estar informado de lo que pasa me sirve. Que mi hija me hable de algo y yo sepa de qué se trata, me

habla de un profesor y sé si es hombre o mujer aunque sea”. *D.*, coordinador, turno tarde.

Los entrevistados destacaban que esa claridad en el manejo de la información es muy importante en una institución de tal magnitud:

“Son tres mil alumnos en total. Calcula que hay cerca de doce mil personas dando vueltas alrededor de la escuela. Es un pueblo. Hay pueblos con menos habitantes” *G*, coordinador de comisión.

Por otra parte pudimos observar que el manejo de la información, “el enterarse de los otros puntos de vista” no implicaba desconocer áreas en las cuales la autoridad de los agentes institucionales no se ponía en controversia.

“De lo pedagógico, ni hablamos” *S*. Coordinadora turno tarde.

Dentro de la estructura organizacional de la institución, en la que se insertan las familias, aparece claramente delimitado que “lo pedagógico” incumbe a otros actores:

“Eso lo tratan los tutores” *M*, animadora ESS, tarde

Con lo cual están bien definidos los distintos niveles de responsabilidad y el alcance de cada uno ellos. Y hasta donde se puede llegar en las instancias de mediación.

“Acá hay un organigrama impresionante. Pero se puede pedir [a los directivos]. Tenés derechos. Derechos y deberes” *G*, coordinador de comisión.

También se repitieron en las entrevistas a las familias algunos elementos que habíamos visualizado en las que realizamos a los preceptores respecto a la falta de participación de los padres, la ausencia de límites y la ineficacia de los canales formales de comunicación, como la Agenda del Alumno:

“No los acompañan, yo veo eso, chicos cada vez más solos. A mí me pasó como animadora del curso del mío más grande, yo vengo desde sala amarilla como te dije [desde nivel inicial], una vez un chico con padres separados le habían puesto amonestaciones, era primer año, me llamó el nene a casa, me dice “C. yo te quiero pedir un favor, ¿podés ir a hablar con E.? Yo creo que es porque la mamá quería hacer siempre juicio al colegio por esto, y por otro y el padre estaba en otra” C. Coordinadora de familias.

Respecto a los límites, una de las madres, hablando “de la más chica” de sus hijas que también concurre a El Colegio, pero en primaria, manifestó:

“Yo a una mamá la tuve que parar, porque no ponen límites. Quería hacer una fiesta hasta las doce de la noche para chicos de diez años. Yo la llamé. La llamé y le dije pará, si le das eso ahora que te queda para después. Al final la hicieron hasta las diez, y ella me agradeció” S. Coordinadora secundaria turno tarde.

Otra madre refirió:

“Creo que algunos padres quieren que los hijos crezcan muy rápido” T., animadora ESS, turno mañana.

En la forma de vivir el vínculo con el Colegio y de los frutos que le atribuyen a su tarea, surgió recurrentemente la noción de pertenencia:

“Si, claro. Yo con el tema pertenencia tengo...cuando mi hija estaba por venir a este colegio estaban las dos opiniones, que es un colegio que te mete tanto, porque acá podés venir el sábado o el domingo a tomar mate y, está el que le gusta eso que el chico sienta que pertenece a algún lado y, está aquel que no le interesa eso: “mi hijo tiene otra vida aparte del colegio”. Yo hice la primaria en cuatro colegios, y la secundaria en otros cuatro colegios, yo no tengo un grupo de pertenencia, entonces para mí como padre a la hora de educar me pareció importante que mi hija sí tuviera un grupo de pertenencia, ayudada por mí. Entonces, yo vengo y vengo, a colaborar en los eventos, en las cosas que pasan en el curso, si los padres me la contaban a mí yo le podía preguntar a mi hija qué le pasó a Susanita porque me contó el padre, que

mi hija sintiera que no era que yo la dejaba en la puerta y...” D., coordinador, turno tarde

Una madre, que venía de tener experiencias en otra escuela relató:

“En la otra escuela te decían participá, participá, y te cerraban la reja en la cara”, M. animadora, turno mañana.

Frente a una escuela que en otras entrevistas apareció como de puertas abiertas y enfocada en mantener vínculos más personalizados:

“Acá me conocen. El tipo de la puerta te saluda y sabe tu nombre: no sé si eligieron a un genio que se acuerda de todo...Pero a mí eso me da tranquilidad.” G, coordinador de comisión.

En síntesis, luego de las observaciones y de las entrevistas hemos podido visualizar que los tipos de demandas que efectúan las familias a la escuela –por medio de las familias animadoras– son de índole “convivencial”, pero restringidas a lo edilicio y administrativo. Siempre atañen al colectivo del curso, del nivel o de la institución. Se refieren por ejemplo a organizar un cuarto para “los objetos perdidos”, gestionar que existan siempre los materiales higiénicos en el baño, solucionar los problemas del comedor. No existe ninguna clase de habilitación, desde El Colegio, para que se traten casos personales, cuestiones “pedagógicas” o situaciones de conducta de los estudiantes. En ese marco, las familias animadoras funcionan, institucionalmente, como un espacio de mediación que permite que las demandas familiares lleguen a los directivos con algún nivel de elaboración y de consenso, en una comunicación que tiene dos ejes: desde los directivos hacia las familias y desde los padres de los alumnos a sus representantes ante los directivos. Sin embargo, hay conflictos. Como veremos más adelante, la comunicación *per se* no constituye un elemento resolutivo sino solo en la medida en que un agente se legitima, a partir de ese canal comunicativo, para resolver el conflicto, en otra instancia de decisión.

Pero, por la facilitación que la institución provee a la “participación” o “acompañamiento” familiar, se crea un sentimiento de pertenencia y de identificación con la institución. Estos resultados se logran a pesar de las dimensiones conflictivas, de las ausencias o las faltas de reciprocidad entre las familias y la escuela.

Consideramos entonces que, más allá de la dimensión comunicativa, es necesaria otra instancia que la incluya en otro nivel, en otro campo de fuerzas de índole más político. Es por eso que sostenemos que reducir buena parte del conflicto al malentendido o la distorsión comunicativa tiende a obviar la complejidad de los actores y las demandas en juego.

## **Capítulo 2: Frente a las familias o con las familias: los sentidos de la relación.**

En este capítulo trataremos los *sentidos* que los actores –familias y agentes escolares– le confieren a su relación. Como definimos en la *Introducción*, entendemos por sentidos el marco de referencias, orientación y valoración que ponen en juego los actores así como a los afectos y sentimientos que pueden observarse en el *discurso*, en las relaciones personales cotidianas que se entablan dentro de El Colegio y en *el modo de estar* de los actores dentro de la institución.

### ***El acompañamiento***

En el capítulo anterior nos referimos al acompañamiento, un término recurrente en las entrevistas con los preceptores. En esa instancia aludimos a dos aspectos a los que remitía “acompañamiento”: el primero de ellos lo definimos como intra-institucional, “de puertas adentro”. Los preceptores lo referían como “no estar solo” sino respaldado por la presencia de otras instancias institucionales: el Gabinete y los directivos, especialmente:

“Yo me siento muy acompañada, en todo momento, por los directivos.”

N. preceptora de turno mañana, maestra de primaria en turno tarde.

El segundo aspecto lo constituía, por otra parte, el “escaso acompañamiento”, o directamente por la negativa, el “no acompañamiento” de las familias. En esta sección nos enfocaremos en los aspectos que hacen al sentido, respecto de estos dos aspectos, en los agentes escolares.

En primer lugar, nos interesa destacar que para los agentes escolares el acompañamiento consiste en uno de sus marco de referencia respecto de las acciones cotidianas para con las y los estudiantes. Dado que estos últimos, desde el punto de vista de estos actores, están en situación de “abandono” por parte de la familia, se necesita de la “contención” de algún adulto que se responsabilice de ellos.

Acompañamiento, abandono, falta de contención aparecen relacionados con el campo de un discurso escolar referido a “situaciones familiares complejas”. Si bien



lo que en la escuela se engloba como tal puede ser –o, directamente, es– sumamente discutible, la referencia a la “situación familiar” opera efectivamente, en lo cotidiano, como una legitimación de la propia práctica de los preceptores. Por supuesto, esta perspectiva que adoptamos no implica negar los procesos que en las actuales condiciones pueden impactar en algunas configuraciones familiares. De hecho, durante nuestro trabajo de campo pudimos observar a qué se referían los preceptores con las “situaciones” que impactaban en los jóvenes. En especial, las separaciones traumáticas de los padres ocasionadas por enfrentamientos y disputas legales por cuestiones económicas. Una clase de conflicto que, regularmente tiene como efecto que alguno de los progenitores impida a sus hijos tener contacto con el otro. Inclusive, en algunas ocasiones, se llega a términos de disputa jurídica en los que la escuela se ve involucrada de alguna u otra forma. Sin embargo, proporcionalmente, las situaciones que más asiduamente se presentaban era la de la muerte del padre o de la madre, o de su convalecencia o estado terminal por alguna clase de cáncer.<sup>23</sup>

Pero más allá de la existencia efectiva de la ausencia y el conflicto familiares, en términos prácticos, los efectos son los mismos. La percepción de una vacancia que implica la necesidad de un acompañamiento que los agentes entienden como una especie de *cuidado*. Ante el “abandono” de los jóvenes en ese “fantástico depósito de personas” que es la escuela, ante padres y madres “muy ocupados”, que “están en otra cosa” y no en “los chicos”; los preceptores sienten que deben establecer un intenso vínculo, de afecto, implicación y responsabilización sobre los jóvenes.

Quizá esta suerte de intensidad afectiva y cotidiana con los jóvenes compensa, o alivia, la desazón y frustración de los preceptores, cuya percepción es que buena parte de su tiempo se consume en una meticulosa pero fútil actividad “burocrática” e inservible.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Una de las situaciones conflictivas en los espacios escolares, que emergió de modo relativamente reciente pero que según los indicios aumenta exponencialmente, es la de la judicialización. Este término refiere no solo al temor -imaginario o no- de los agentes escolares a posibles demandas de las familias sino también al hecho de que muchas veces la escuela queda enredada en situaciones jurídicas derivadas de problemas familiares: nos referimos a la llegada a la dirección de un colegio de ordenes de jueces que impiden que se le entreguen a uno de los progenitores el hijo, etc. Por otra parte, y desde nuestra neófito perspectiva, la proporción de enfermedades cancerígenas entre la población vinculada con El Colegio era asombrosamente grande.

<sup>24</sup> Nos referimos aquí al testimonio sobre la Agenda de El Colegio, sobre la supuesta utilidad –o inutilidad– de esa herramienta que insume horas de trabajo pero que falla por falta de “contralor” de

Ambos aspectos, la desazón y el intenso “acompañamiento” se dan, fundamentalmente, en la relación que se establece entre preceptores y alumnos. En la entrevista con el jefe de Gabinete, encargado entre otras cosas de la conducción de los profesores tutores, tuvimos la referencia, concordante con nuestra observación, de que:

“el preceptor, en general por ser más joven, por estar cerca de los chicos, a veces es referente de los chicos más que el tutor, el tutor tiene más edad, ya lo ven más como un adulto grande. *S. jefe de Gabinete.*”

Este vínculo lo hemos observado en distintas escenas del cotidiano de El Colegio. Una de ellas aconteció en uno de nuestros primeros días en la escuela y fue relativamente peligrosa para la integridad personal de una estudiante. En el corredor que rodea el patio central, una alumna lloraba contra la pared. La escena era violenta, porque la joven llegaba a la autoagresión, hasta que intervino una preceptora y se la llevó del lugar. Justamente, a esa preceptora era a quien estábamos esperando en la preceptoría para entrevistar. Luego de unos minutos vimos que la alumna volvía nuevamente al aula, relativamente tranquila.

Después, conversando con la preceptora sobre esta escena, sobre su habitualidad, etc., obtuvimos como respuesta que esta clase de situaciones se originan en que “dejó de existir la familia tipo”. Según sus palabras, los cambios epocales tenían como resultado “el abandono de los hijos”. La preceptora interpretaba que la causa de la conducta reciente de la joven era que “no se hablaba con el padre” porque “defendía a la madre” en el controversial proceso de separación en que ambos estaban inmersos.

Respecto de su intervención en la situación, comentó que, ante la descarga de la alumna, ella tenía que “hacerse cargo” retirándola del corredor:

“Que descargue en el baño. Que le pegue a la pared, a la puerta del baño, pero que no se me lastime” *P. preceptora de turno mañana, polimodal residual.*

---

los padres, como transcribimos en el capítulo anterior. Sobre otros usos y objetivos de la Agenda volveremos en el capítulo siguiente.

El Jefe de Gabinete, *S.*, psicólogo, nos aportó información del entramado institucional que sostiene al acompañamiento. En el momento de nuestra conversación *S.* llevaba quince años en su tarea. El Gabinete tiene, entre sus “funciones” la de la “formación” de los profesores tutores. Por otra parte, “la operatividad de los tutores es coordinada por los directivos”. “Operatividad” refiere a la elección de los profesores candidatos a las tutorías, a establecer con ellos las condiciones de las “horas de consulta” y la hora “frente al curso” –en qué consisten estas tareas quedará claro en el transcurso de la exposición–.

El grupo de los profesores tutores tiene más de diez años de implementación. Según nuestro entrevistado los directivos le habían solicitado, en sus comienzos, que se creara un cuerpo de tutores con formación “sistemática”. Entre las actividades formativas que se realizaron y realizan en esa dirección se encuentran alrededor de diez reuniones generales –entre todos los tutores– por cada año calendario. En estas reuniones se aborda “un tema”. A lo largo de la entrevista se mencionaron tópicos que podríamos englobar en “las preocupaciones preventivas” y las de “interrelación” o “convivencia” del “grupo” –el curso–.

La relación de los tutores con las familias de cada curso –no individualmente– consiste en “charlas” tres veces al año. Una es a comienzo de año con la presentación del tutor. Este encuentro es antecedido por los directivos “que bajan todo lo que tiene que ver con la reglamentación” y en que está presente un conjunto de varios cursos. Luego el tutor se queda con “su curso”. Y ahí “le baja alguna línea” respecto de la “etapa diagnóstica” y su visión inicial del grupo. En el transcurso del año las otras “charlas” se dan en ocasión de la entrega de boletines. Ahí es donde más contacto tiene el tutor con las familias, porque “los padres buscan que la escuela les dé respuesta a ciertas situaciones.”, según *S.*

Las tutorías existen solamente en el nivel secundario e implican distintos tipos de tarea de acuerdo a cada año del nivel, desde el primero hasta el último. Los tutores de primero tienen como objetivo y tarea fundamental:

“acompañarlos en este proceso de adaptación a lo que es una escuela secundaria, porque vienen con una idea de lo que es una escuela [la primaria], que cambia. De pasar a tener tres docentes a tener un montón de docentes que los ven un rato por

semana, el tema de las evaluaciones, el tema de las sanciones también cambia.” S., Jefe del Gabinete.

Cuando pasan de tercero a cuarto año los problemas son equivalentes ya que se eligen las “orientaciones” formativas, por lo cual se vuelven a producir situaciones de “cambio”, más atenuadas, pero con impacto sobre el “grupo” y algunos estudiantes:

“los cursos se dividen porque acá tenemos todas las especialidades del Polimodal, entonces ahí nuevamente se arman nuevos grupos, entonces ahí tienen que volver a trabajar el tema de la integración sobre todo si vienen chicos de afuera que tenemos bastantes en esta época. S., Jefe del Gabinete.

El aspecto “diferencial” de la problemática del último año de la escuela secundaria es la definición de la continuidad de los estudios y la elección de la carrera universitaria. El entrevistado manifestó que, por una cuestión de tiempo no hacen orientación vocacional como “debería ser”. Pero intentan “acompañar” ese proceso con charlas grupales, con un test, con la visita conjunta “a la feria de las universidades” o a algunas “charlas” brindadas por universidades. Como ya hemos señalado se mencionan especialmente la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Tecnológica Nacional, esta última con una “sede” en zona norte. Recordamos que antes de ser mixto El Colegio impartía carreras técnicas, con las que todavía mayormente se lo identifica en la zona. Incluso en la actualidad las orientaciones con más cursos sigue siendo la de Electrónica y muchos de los recursos materiales más importantes de la institución están destinados a los distintos “talleres” para la formación técnica.

El Gabinete provee a los profesores tutores de una “Hoja de funciones”, en la que se establecen “once ítems”. Lamentablemente, no hemos podido acceder a ese documento. Pero básicamente, a partir de las reconstrucciones que podemos realizar a partir de la entrevista con S. y de las conversaciones informales con los tutores, esa hoja consiste en una guía de las actividades con el curso que debe realizar el tutor, de sus márgenes de acción ante circunstancias puntuales de los estudiantes, de aquellos

casos que debe derivar, etc. Las actividades pueden dividirse en dos grandes áreas: por una parte las actividades en las horas de tutoría, que son “fuera de curso”. En ellas se tratan problemas particulares de cada uno de los estudiantes. Son cara a cara entre tutor y estudiante. Por otra parte existe “la hora” con el curso. En esta se tratan los problemas grupales.<sup>25</sup>

El eje temático que divide a las reuniones de los tutores –sean personal o grupales– es análogo al que venimos desarrollando en el abordaje de los “problemas escolares”: aprendizaje o conducta –entendida esta en el sentido más general, no solo de indisciplina o “convivencia”, ya que también incluye problemas de aislamiento o de integración de un estudiante para con el grupo o con la escuela–.

Si bien *S.* refirió que después de haber transcurrido tanto tiempo de implementación del plan de tutorías, los tutores ya tienen cierta “preparación profesional” –en comparación con la situación anterior, en que hacían esa tarea “de oficio”– existen situaciones que los exceden. En ese caso se evalúa si empieza a trabajar Gabinete o se comienza a trabajar en conjunto con los tutores. En los casos que interviene Gabinete se hace,

“en general desde un lugar distinto, solemos sacar a los chicos del curso, solemos trabajar en grupos más pequeños, es otra dinámica.”

Pero, se hizo especial énfasis en que:

---

<sup>25</sup> El aspecto más arduo de llevar a cabo en nuestra investigación, al menos en la búsqueda de registros, fue en relación con las tutorías. Lograr acceso a la documentación (la mencionada Hoja de funciones), observar las actividades de los tutores y la realización de entrevistas con ellos fue, de hecho, imposible de realizar. Por una parte por obvios motivos, como por ejemplo la imposibilidad de estar presente en situaciones de encuentro tutor-alumno/s ocasionados por problemas personales específicos o por situaciones grupales que, en general, involucran a estudiantes a docentes o preceptores. Por otra parte, porque no pudimos coordinar una entrevista –en profundidad y en un espacio adecuado– con ninguno de los profesores tutores. En general adujeron problemas de agenda, ocupada por sus numerosas actividades docentes, ya sea en El Colegio, ya sea en otros establecimientos.

La reconstrucción que realizamos de las tutorías se basa, entonces, en la entrevista con el psicólogo, en las menciones que recogimos en las entrevistas con las familias y con los otros agentes escolares –preceptores, directivos– y en las conversaciones informales con profesores tutores –escasas en comparación con nuestra interacción con otros agentes– que pudimos realizar en la Sala de Profesores. Este último es un ámbito bullicioso y complicado para mantener una conversación, dado que es utilizado durante los recreos para que los docentes se preparen infusiones o consuman alimentos. Otro punto de encuentro con los tutores –también inadecuado– fue en los pasillos, en los momentos previos, y muy apresurados, que anteceden al ingreso de docentes y estudiantes a las aulas.

“nosotros no hacemos terapia ni nada por el estilo” S., Jefe del Gabinete.

Dado que el tutor es uno de los profesores del curso, en su hora “de consulta” puede tratar aspectos del “desempeño” de algún estudiante. En general esa consulta se lleva a cabo con padres o madres y, a veces, desemboca en coordinar una reunión entre alguno de estos últimos y el profesor de alguna materia en la que el estudiante tenga dificultades. Dentro del “desempeño” se incluyen también cuestiones grupales. Pero, como vimos con anterioridad, al ser “pedagógicas” no se tratan en reuniones colectivas con las familias. Estas cuestiones consisten en reclamos del grupo para con algún profesor, ya sea por el nivel de exigencia académica o, en menor medida, por el trato en la clase. Estos casos fueron señalados por S. como especialmente complejo, ya que implican que un docente del curso –el tutor– intervenga sobre las tareas y formas “pedagógicas” de un colega.

Existen también “talleres”, que son parte de la hora de tutoría “frente al curso”. Si bien en algunos casos participan de ellas distintos cursos, por ejemplo en una jornada de educación sexual en que los estudiantes de Polimodal asistieron en conjunto a una obra teatral, con posterioridad la segunda parte del “trabajo de taller”, el “debate”, se efectuó por cada curso y bajo la guía de su tutor. El conjunto de actividades descriptas tiene como objetivo –según S., que es el encargado de su diseño– conformar un trabajo en “red”. Esta forma de trabajo se vincula con la modalidad de gestión de El Colegio y será retomada en el capítulo siguiente.

Volviendo al eje principal de este capítulo, y respecto de los conflictos en los que las familias deberían “acompañar” se instala una clasificación que los divide en problemas “de conducta” o “de desempeño” y que son generalmente atribuidos, como ya vimos, a la ausencia de adultos responsables. De adultos que están en falta, pero que implícitamente parecerían tener la convicción de que la escuela debe actuar como una especie de suplemento de sus carencias o, directamente, hacerse cargo de los problemas de las y los jóvenes.

Ese es el contenido de la caracterización de “demandantes” que vimos en el capítulo anterior. En las entrevistas recogimos concurrentes referencias a casos en que las madres se contactaban con las preceptoras para pedirles que “les digan” o convenzan

a sus hijos respecto de cuestiones que, se supone, excederían la tarea de la escuela. En esta situación se haya un amplio arco que va desde casos de conflictos familiares, conductas de las y los jóvenes dentro del hogar, elecciones de carreras universitarias y hasta situaciones tan triviales como pedirle al hijo “que se corte el pelo y se afeite”, como ya vimos.

La ausencia familiar provoca indignación entre algunos agentes, y se la enmarca en un sistema de referencias construido desde fuertes connotaciones morales. Los agentes escolares entrevistados – y no sólo los preceptores de los que estamos hablando aquí, como más adelante veremos– entienden esta falta de familia como una especie de deficiencia moral de “padres” y “madres”, quienes son los que “naturalmente” deberían “hacerse cargo”.

“Cuando veo a los padres, digo ¡¡ ahhhh!! ahora veo de de donde sacan los chicos esas actitudes” *P.* preceptora de turno mañana, polimodal residual.

El acompañamiento como cuidado de jóvenes abandonados en el “fantástico depósito de personas” que da sentido a los actores escolares, no está exento, por otra parte, de tensiones y ambigüedades. En la relación cotidiana se dan conflictos con los estudiantes de variada intensidad. Una referencia paradigmática tiene que ver con las situaciones que los actores denominan, nuevamente, “convivenciales”. Hemos podido observar, por ejemplo, un par de situaciones en las cuales alumnos arrojaban envoltorios de alimentos o papeles al piso de los pasillos y de las aulas y ante la increpación de los preceptores respondían “en la cuota que paga mi papá está incluida la limpieza”. En una de los casos la preceptora, con la cual conversamos después, nos dijo que esos casos se repetían, que eran los que le “hacían subir la gallegada” y que le producían una indignación que surtía efecto en “los pibes”.

En ese sentido, pareciera presuponerse que dentro del espacio escolar existiría cierto grado de regulación, más allá de lo que se traiga del afuera –“chicos acostumbrados a tener a alguien que les limpia”– que está puesto fuertemente en cuestión.

Quizá esta clase de afirmaciones se fundamentan en una también sólida y anclada percepción –igual de sólida que la que existe respecto de la familia– respecto de cierta autonomía e incluso refractariedad de la escuela respecto del afuera, en

especial en términos morales. En un mundo que cambia tormentosamente, en “que se pierden valores” la escuela resiste. Hay regulación y norma. Un aislamiento, temporal para los jóvenes, respecto del afuera. Como referimos en el capítulo 1, para los chicos “el colegio es una cajita de cristal”. Agregamos aquí que, en el transcurso posterior de esa conversación hablamos de esa especie de burbuja” que la entrevistada había referido, entonces ella intervino y aclaró: [burbuja] “no, es una cajita de cristal. Acá están cuidados”.

El alcance de la “cajita de cristal” como un espacio de inmunidad, de seguridad y cuidado, respecto inclusive del marco social más amplio, apareció claramente en referencia a los “momentos de crisis”. Al respecto se mencionó una reunión con los directivos, al inicio del ciclo 2002:

“...nos reunieron [los directivos] a los preceptores y nos dijeron: nos espera un año complicado”. N. preceptora de turno mañana Polimodal, maestra de primaria en turno tarde.

La “complicación” no se atribuía a la crisis social general en Argentina, y a lo que podía ocasionar respecto de los puestos de trabajo de los agentes, sino a que generaría “situaciones familiares complicadas” que impactarían en la escuela. Esta percepción de la escuela como un espacio autónomo, de refractariedad y relativa inmutabilidad será retomada, ya que posibilita fructíferas elucidaciones respecto del espacio y el contexto escolar. En el marco de nuestra argumentación instala, por otra parte, una paradoja. Ya que frente a esa incontaminación del adentro, se percibe que el problema escolar reside justamente en un afuera que ingresa por esa familia que “ya no pone su parte”.

Pero, antes de tratar este aspecto, nos interesa interrogarnos por el tipo de falta de las familias y por su alcance en términos morales.

### ***La familia para los agentes escolares: “ellos” en términos de deficiencia moral***

A esta altura de la exposición analizaremos cómo la lógica *nosotros/ellos* se manifiesta en las situaciones cotidianas de El Colegio. Apelando a la serie de trabajos referidos a la localidad de Winston Parva, Elias (1994, 2003) destaca el



modo en que en la lógica *nosotros/ellos* la construcción del *ellos* –en sus términos el *outsider*– se desplazan las características de “la parte anómica” del grupo ajeno a la totalidad de sus componentes. Si bien, para el analista esta atribución constituye una falacia *pars pro toto*, es notablemente eficaz en la dimensión práctica y discursiva respecto del polo *ellos*. Esa operación tiene un doble efecto, pues, en la medida en que construye a *ellos* desde una perspectiva de carencia moral, contribuye a fortalecer los rasgos del polo antagónico *nosotros*, como el grupo provisto de una excelencia común en términos de “virtud humana”. Para Elias ese rasgo moral y personal en común de los miembros del grupo es la fuente de cohesión de los individuos que se autocomprenden como *nosotros*.

En la *Introducción* destacamos, asimismo, como Bauman y May (2007) permiten entender esta clase de cohesión grupal en el nivel de los efectos emocionales sobre los individuos. El antagonismo *nosotros y ellos* no solo constituye a dos grupos distintos sino, esencialmente, a dos actitudes: por una parte la de “vinculación”, “confianza”, “seguridad” y “colaboración” hacia *nosotros*. Por otra parte, y como pares enfrentados a las anteriores: “antipatía”, “sospecha”, “miedo” y “competencia” respecto de *ellos*.

Ese juego de desplazamiento de la parte anómica y de la antipatía y sospecha respecto de la familia puede constituir un buen punto de partida para interpretar parte de las escenas y entrevistas transcritas hasta aquí.

En especial ese sinuoso camino que tuvimos que recorrer para “descubrir” a las familias animadoras. Como dijimos más arriba llegamos a ese actor familiar por la vía de la observación, no por la información obtenida de las entrevistas –en la cual solo hubo una mención sesgada en un caso, el de *N.*–. Incluso en las conversaciones posteriores en que mencionábamos a las familias animadoras las respuestas eran de antipatía y sospecha, ligadas de alguna forma u otra a una carencia, entendida siempre en los términos de valores –en rigor, de disvalor– idénticos a los que “abandonan” o “están en otra cosa”. Las familias que de algún modo se alejan del “estereotipo problema” son o bien invisibilizadas o bien asimiladas a las “familias problema”.

Es en ese sentido en que nuestra tesis apelamos a la alterofobia, Con rasgos diferenciales respecto a los contextos en que se presentan rasgos étnicos o culturales,

o en el rechazo a sectores subalternos visualizados en términos de marginación o pobreza, tal como la aplica Sinisi (1999). De hecho, la “carencia” que presenta la familia y la amenaza que constituye quizá pueda encontrarse en ese sentimiento de angustia y temor que despierta el *ellos* construido a partir de una lógica de completa heterogeneidad frente a *nosotros*, en sus prácticas y en sus escalas de valor. Esto puede ser exagerado, ya que en alguna medida los agentes escolares son, o pueden llegar a ser, familia. Sin embargo no deja de ser un dato relevante la escasa reflexividad en que se posicionan los agentes: no nos referimos, solamente, a la escasa complejización que se efectúa respecto de los sujetos intervinientes en la escuela –como señala Coronado (2012)– sino al menos a algún tipo de empatía para entender lo que hace cada actor en la medida en que es, o podría ser, familia. De hecho, en una sola entrevista, con el director de secundaria, apareció este ponerse del otro lado cuando dijo que:

“si a mi hija le pidieran que vaya tres veces al año a buscar los boletines en el horario que ponemos acá, la echan” *C.D. director de secundaria.*

La alterofobia, en el Colegio, se da –como en Elias, (1994,2003)– con la división dentro grupos que comparten rasgos étnicos y de clase similares. En Elias el rasgo, aleatorio desde el punto de vista de la lógica, es el de la “longevidad” en una localidad. En El Colegio parece basarse en una dinámica de reproches basadas en posiciones morales irreductibles. Un estado de *guerra* (Diaz y Gómez, 2010) perceptible en la hostilidad –a veces velada, a veces manifiesta– de los agentes respecto de las familias. También en esa compleja trama de quejas y demandas desoídas entre ambas instancias, escuela y familias (Schmukler y Savigliano, 1988). Desde nuestra óptica se agrega además que las familias aparecen totalmente opacas e impermeables para la escuela en la medida en que la lógica *nosotros/ellos* impide visualizarla como un *otro*.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Sin entrar en una disquisición filosófica al respecto, podemos esbozar que *reconocer* a las familias en tanto “otro” sería percibir las como un no-idéntico con el cual puede existir una dialéctica relacional, que lo hace permeable a una interacción práctica y a una interpelación discursiva, en suma, a una posible articulación. Mientras el *ellos* familia constituya un heterogéneo absoluto, una extrañeza radical en términos morales, esa articulación es sumamente problemática y quizá inviable.

En nuestra *Introducción* hablamos también de las dimensiones posicionales del nosotros/ellos. La simpatía-antipatía, confianza-desconfianza puede manifestarse en grados. Por eso creemos que los alumnos están en una zona de proximidad contextual, al modo en que lo analiza Leach, y que son parte del nosotros de los agentes. De ahí, quizá, ese vínculo de “acompañamiento” como cuidado, como responsabilizarse de ellos que aparece en los preceptores.

Pero por otra parte, y esta es una de las claves de El Colegio como caso, es que a pesar de esa lógica y de sus efectos en los agentes escolares, especialmente en los preceptores que constituyen el primer punto de contacto, existe un modelo exitoso de articulación con la familia. Ese es un dato observable. Por ende creemos que, en ese sentido, la originalidad de El Colegio al respecto puede originarse en la política hacia la familia, que como veremos en el capítulo 3, remite a idearios de La Hermandad, pero también al modo en que algunos actores los agencian. Aparece, entonces, una posibilidad de superar la relación escuela/familia como nosotros/ellos más allá de los alcances de una “buena” comunicación, y más allá de la complejidad de los actores involucrados. Pero este tema será tratado en el próximo capítulo. Lo que sí podemos retomar en esta instancia es que el nexo comunicativo que hemos descripto en el capítulo anterior no alcanza para tramitar el conflicto y construir autoridad, probablemente por la persistencia del esquema nosotros/ellos como matriz de la relación.

Ahora, siguiendo la línea de los sentidos, nos concentraremos en las familias.

### ***Los sentidos en las “familias animadoras”***

En el capítulo anterior hemos descripto cómo las familias animadoras constituyen, entre otras cosas, un espacio de mediación y de comunicación entre la gestión de El Colegio y el resto de las familias. Destacamos, también, como esa mediación se enfoca, prioritariamente, en los aspectos de “convivencia”. Las problemáticas referidas “al curso” que cada una de las familias “representa”, así como también a los espacios comunes y las actividades compartidas.

En este apartado nos concentraremos en el sentido que estos actores familiares le otorgan a su involucramiento con la institución y en el modo en que, personalmente,

vivencian el vínculo con la escuela. La primera recurrencia en las entrevistas con familias fue la de un sentido de pertenencia:

“...Yo con el tema pertenencia tengo [algo especial]...cuando mi hija estaba por venir a este colegio estaban las dos opiniones, que es un colegio que te mete tanto...Porque acá podés venir el sábado o el domingo a tomar mate y, está el que le gusta eso; que el chico sienta que pertenece a algún lado y, está aquel que no le interesa eso: “mi hijo tiene otra vida aparte del colegio”. Yo hice la primaria en cuatro colegios, y la secundaria en otros cuatro colegios. Yo no tengo un grupo de pertenencia, entonces para mí como padre a la hora de educar me pareció importante que mi hija sí tuviera un grupo de pertenencia, ayudada por mí. Entonces, yo vengo y vengo, a colaborar en los eventos, en las cosas que pasan en el curso... [respecto de las situaciones que se dan]...si los padres me la contaban a mí yo le podía preguntar a mi hija qué le pasó a Susanita porque me contó el padre, que mi hija sintiera que no era que yo la dejaba en la puerta...” D., coordinador ESS, Tarde.

El Colegio fue caracterizado en otras entrevistas como una institución de “puertas abiertas”, con vínculos personalizados, muy cercano a lo que podemos interpretar como de “cara a cara”:

“Acá me conocen. El tipo de la puerta te saluda y sabe tu nombre: no sé si eligieron a un genio que se acuerda de todo...Pero a mí eso me da tranquilidad. G, coordinador de comisión.

La pertenencia refuerza el sentimiento de compartir una problemática en común:

“El enemigo está afuera...Adentro hay que producir otra cosa” G, coordinador de comisión.

Esta afirmación debe ser puesta en contexto. Pues si bien, tangencialmente, se refiere a problemas sociales como aquellos referentes a embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual, adicciones, etc.; hace foco, específicamente, en la a la sazón reciente apertura de un local de una empresa que organiza los llamados

“viaje de egresados a Bariloche”, tradicionales celebraciones, al menos en el área metropolitana, de los cursos que culminan sus estudios secundarios. Dicha empresa había abierto un local en una esquina estratégicamente ubicada, en diagonal con la puerta principal de acceso de El Colegio. El “peligro” consistía –como veremos en el capítulo siguiente, en la descripción de las reuniones de inicio de año– en que constituía una amenaza para los viajes a los cuales tendía el “espíritu” y el “ideario” de El Colegio, viajes a otras instituciones escolares, ya sea de la misma Hermandad u otras, con las cuales se mantenían vínculos de ayuda. En esas actividades los jóvenes mezclaban la recreación al aire libre, “sana”, con actividades solidarias, como entrega de materiales escolares, trabajos de reparación de instalaciones o apoyo escolar.

Respecto de la “trayectoria” en El Colegio de los familiares entrevistados, aproximadamente la mitad lo eran de estudiantes que provenían de otras escuelas y que recién se incorporaron en el secundario. Los “antiguos” no hicieron énfasis en este sentido de comunidad y pertenencia que apareció en las entrevistas a los “recién llegados”. Otra de las ventajas aludidas que destacaban era el espacio “de escucha” que encontraban en El Colegio. Una instancia en la cual se “los conocía” y se los invitaba a una relación cara a cara, “a participar”. Eso tenía, para ellos, un “beneficio”:

“el de pertenecer a una comunidad, y que vivís activamente el pertenecer a esa comunidad” *G.N.*, padre animador de tercero polimodal

En síntesis, “comunidad”, cara a cara, “participación”: una institución permeable a las familias. Rescatada por quienes las comparaban con sus anteriores experiencias en escuelas de la misma zona:

“En la otra escuela te decían participá, participá, y te cerraban la reja en la cara”, *M.* animadora ESS, mañana.

Este motivo de la puerta abierta retorna en otra expresión:

“Si encontrás una puerta cerrada ¿quién puede entrar? G, coordinador de comisión.

En cierto modo, entonces, la pertenencia tendría como condición de posibilidad estar del lado de “adentro”.

El término con que todo este complejo de sentidos se cristaliza para las familias, sean nuevas o no, es un gentilicio basado en el nombre de El Colegio, gentilicio que es utilizado también por los estudiantes. Para ilustrar ese nombre, y mantener la confidencialidad, supongamos que El Colegio se llamara Instituto Rivadavia; tanto los alumnos como sus familias se denominarían a sí mismos “rivadavianos”.

Por otra parte, el sentido de pertenencia e identificación con la escuela es referido por las familias como “participación”. Un término que se presentó solo incidentalmente entre los agentes escolares que, como vimos, utilizaron “acompañamiento”, en un campo semántico afín.<sup>27</sup> La “participación”, en su dimensión de sentido, implica un haz de actitudes y afectos presentes en las familias. De ese modo las familias se suman a El Colegio en términos prácticos, organizando actividades, pero también en la identificación de la escuela como un espacio apropiado. En cierta forma, y en ese juego de un nosotros contextual y posicional que tomamos de Leach, en la dinámica adentro/afuera, se hallan, en términos de valores: del lado del nosotros-adentro-orden-norma frente a un otros-afuera-caos-anomia. “El enemigo está afuera.”

### ***La participación de las familias: una solución ambigua***

Como venimos exponiendo, la relación con la familia es un “núcleo duro” de conflicto. En este capítulo, lo interpretamos en sus sentidos, en especial en las categorizaciones morales y en la construcción de un imaginario de espacios adentro/afuera. En el cotejo de nuestras observaciones, entrevistas y conversaciones con los antecedentes, se visualiza la recurrente caracterización de la familia como “problema”. Situación que se da más allá de los aspectos diferenciales de nuestro trabajo –que hemos mencionado en la *Introducción*: escuela secundaria, privada y confesional, de sectores sociales medios– respecto de una línea mayormente

---

<sup>27</sup> Si bien en algunos trabajos (como en Cerletti, 2014) se usan indistintamente los dos términos como referidos al mismo fenómeno, no deja de constituir un elemento destacable que “participación” aparezca solo esporádicamente en El Colegio. Especialmente, por la alta circulación de ese término en el universo educativo en el momento del trabajo de campo.

concentrada en la escuela primaria, en contextos de desigualdad social, y en sectores populares o de fuerte desigualdad social (Achilli, 2010, Noel, 2009, Cerletti, 2006, 2014; Santillán: 2012).

En este panorama, la “participación de las familias” se presenta como una salida.

El énfasis en la “participación” recorre varios niveles de los espacios educativos: recomendaciones de organismos internacionales, políticas educativas de las distintas jurisdicciones nacionales y provinciales –materializadas en leyes, en producción de documentos ministeriales oficiales, en la realización de jornadas y en la promoción de “propuestas educativas”–.

Laura Cerletti analiza el documento de Unicef que promueve una serie de “recomendaciones” respecto de la positividad del fomento de la participación (Cerletti, 2014). La apertura hacia las familias en el marco de una positiva inserción de la escuela en la comunidad aparece también en la Ley de Educación Nacional (LEN) y en la ley provincial 13688 que se adecúa a la misma.

Las producciones periodísticas y docentes a las que tuvimos acceso reproducen, de un modo más o menos lineal, la “queja” escolar por la “falta” de la familia. Por otra parte, los documentos ministeriales –en especial los nacionales– recogen trabajos de especialistas que problematizan y complejizan el problema familiar, de un modo que intenta cuestionar el sentido común escolar.

En El Colegio hemos observado la circulación de algunas de esas producciones, pero también, y de modo mayor, las “no oficiales”: las publicaciones de agrupaciones o colectivos docentes que refieren reiteradamente a las situaciones de conflicto con la familia y las publicaciones de corte periodístico –en especial el suplemento educativo de un diario de altísima circulación–. Estos materiales tienen un alto grado de circulación entre los docentes, especialmente.<sup>28</sup>

Dentro de las propuestas ministeriales una de los más importantes es la promoción de las *Jornadas Escuela, familia y comunidad*, que se realizan desde el año 2011. En su página web se explican las actividades a realizar, para cada uno de los niveles educativos y los propósitos y fundamentación de las mismas. En general, la meta que

---

<sup>28</sup> Lo comprobamos, respecto del suplemento del diario, especialmente en nuestras estancias en la sala de profesores, donde los ejemplares se encontraban dispuestos sobre la mesa que compartían los docentes.

se busca consistiría en acercar la familia a la escuela. En su presencia física, digamos, tal como se manifiesta en el diseño de actividades. Con ese acercamiento como primer paso, la escuela luego profundizaría el vínculo para lograr involucrar a las familias con los propósitos educativos, entendidos en general como aprendizajes. El análisis de estos materiales ameritaría, de por sí, un trabajo aparte al de esta tesis. Para nuestro argumento, y en este punto de la exposición, nos enfocaremos en el significado, la incidencia y los límites de la “participación” en relación con nuestros registros.

En principio, “participación” es un término ambiguo y polisémico, que no se define ni delimita. La ambigüedad se inscribe en el amplio marco de los múltiples espacios sociales y políticos a los que refiere. Participación comunitaria, participación en el área de salud, etc. (Menéndez, 2006). Vinculado con la educación y sus procesos más generales, la participación oscilaría entre dos polos: democratización y desregulación. El primero de ellos implicaría apertura a la sociedad, en procesos en que la dinámica no proviene solo desde arriba, desde una estatalidad impregnada por la marca del autoritarismo, luego de la Dictadura militar (Santillán: 2012). El segundo se inscribe dentro de la transferencia de las responsabilidades, otrora asumidas por las instituciones estatales, hacia los individuos. La democratización se ubica, temporalmente, en los años ochenta, la desregulación a partir de la década de los noventa, con la implementación de políticas neoliberales de Reforma del Estado. En síntesis, la “participación” cubriría las instancias de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, entre instituciones y comunidad, con la ambigüedad entre una apertura como democratización dialoguista hacia la sociedad civil y, por otra parte, de responsabilización, en la perspectiva de la individualización, proceso por el cual aspectos de la reproducción social, que las instituciones realizaban anteriormente, recaen ahora en los individuos (Beck: 1998, Beck y Beck-Gernsheim, 2003).

La polisemia de la participación familiar ubicada en el campo de disputa escolar hace que la semántica de “participación” se referencie en las posiciones que ocupan los actores cuando usan el término. El significado de “participación” depende de un *para quién* y un *para qué*. En última instancia del uso que los actores y los sujetos le confieren en el entramado de sus relaciones.



En una vívida y lograda descripción de una reunión de maestros y directivos –a propósito del debate de un documento para trabajar “participativamente” aspectos de lo que después sería la LEN– Cerletti (2014) brinda un eje de análisis para distinguir algunos campos semánticos. Por una parte, para los docentes la participación – respecto de la ley en proceso– se entiende como injerencia –real, efectiva– en la toma de las decisiones, en el contenido de la nueva legislación. El malestar docente con la jornada, que Cerletti registra en el texto, tiene como causa que la entienden como un simulacro de participación y como verdadera participación. Sin embargo, para esos mismos docentes, pero en referencia a las familias vinculadas con la escuela, la “participación” significaría el cumplimiento de un rol con compromiso. Rol asignado por la escuela. La familia no es, desde ese punto de vista, un actor al que se le conceda injerencia o margen de decisión.

Sin embargo, en ambos casos, y a pesar de que no haya nada que decidir –ya que con la ley “está todo cocinado” –o que rescatar –ya que las familias “no hacen su parte”– la participación queda aislada como un valor positivo en sí mismo. Aparece incontaminada, en el reino ideal del deber ser, nunca encarnado en el ser o en una acción concreta. En cierta forma, eso explica porque la “participación” como una posibilidad de resolución del problema familiar sea autónoma respecto de las condiciones prácticas efectivas. El modo en que deviene, en última instancia, en soporte de percepciones y representaciones de los agentes que invisibilizan a las familias efectivamente existentes y sus modos de “acompañamiento”.

En ese sentido, la existencia de la familia como el fantasma que recorre la escuela está garantizada. Y, por tanto, la del enunciado “la escuela sola no puede”.<sup>29</sup>

La familia, entonces, seguirá siendo objeto de intervención de niveles políticos y técnicos, de los llamados “especialistas” y conferencistas en las jornadas educativas; seguirá presente en los espacios de capacitación y de formación docente de educación primaria, secundaria e, incluso, educación inicial. Y persistirá en la secuela de políticas escolares: recomendación de proyectar redes, profundización de

---

<sup>29</sup>Esta percepción de que “la escuela sola no puede” está recogida en el trabajo de campo de Laura Cerletti (2006). Pero también de la experiencia profesional del autor de esta tesis en distintas jornadas de capacitación docente y de debate de políticas escolares en distintos ámbitos y localizaciones geográficas de la República Argentina, como las provincias de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, La Pampa y Chaco. En una de esas jornadas fue, incluso, el disparador de una de las mesas de debate.

trabajo intersectorial entre distintos ámbitos estatales –educación, salud, asistencia social– y en la promoción de políticas socioeducativas.

Pero, muy probablemente en los contextos escolares cotidianos subsistirá el desplazamiento del “problema” hacia el “afuera”. Ya que los problemas de los estudiantes, divididos en desempeño o en conducta –en los términos de Cerletti (2006), en los nuestros los pedagógicos o convivenciales– residen en características del alumno –que en general requieren de la intervención de un neurólogo, o sea un especialista ajeno a la escuela y las prácticas escolares (Cerletti, 2006)–, o bien en la constitución familiar que –como dijo una de nuestras entrevistadas– hace que el “alumno descargue” en la escuela. Sea de esto lo que fuere en ambos casos la acción o intervención necesaria excede a la escuela: el problema es extraescolar.

Esta dimensión del “problema”, para los actores escolares, parece residir en cambios históricos. En ese “mundo que ha cambiado” y ha hecho que deje de existir “la familia tipo”, como transcribimos más arriba. Familia tipo que garantizaba la producción del alumno educable o, en términos de los antecedentes el “niño bien cuidado” (Santillán: 2012), producto de la “familia bien constituida” (Cerletti, 2006). Una familia que haga “el contralor”, para recurrir a la imagen de una entrevista transcrita en el capítulo 1. En ese sentido hallamos coincidencias con estas dos autoras en referencia a las expectativas escolares, la “otra parte” –la familia– es “condición necesaria” para que la escuela alcance sus objetivos.

En esta trama compleja de lo *extraescolar* reside la búsqueda de alianzas necesarias con las familias, que desembocan en la necesidad de “participación”. Como esta no consiste, dada su ambigüedad, en una acción concreta, ni en una expectativa escolar relativamente coherente, sino que es más bien una caja negra donde se depositan las frustraciones, nunca se sale del malestar y de la “queja”. Pero, no obstante, la solución sigue entendiéndose como “participación”.

Para algunos de los estudios previos (Cerletti, 2006, 2014, Cerletti y Santillán, 2011, Santillán, 2012) desmontar los “tipos” de familia producidos por la naturalización de un modelo social histórico, los presupuestos respecto de lo normal y lo disfuncional y en especial el fuerte presupuesto del funcionalismo de los roles sociales en la formación docente; es un modo de desarticular estas lógicas escolares, perniciosas para el cotidiano y la interacción familia y escuela. Desde nuestra óptica, hay un

aspecto que debe agregarse, o que al menos no debe perderse de vista: la que denominaremos impronta pedagogizante de la historia escolar argentina. A causa de ello, consideramos que historizar la escuela en Argentina puede servir de hilo conductor para analizar esa extendida convicción de que “la escuela sola no puede”<sup>30</sup>.

### ***El trasfondo histórico: la cultura magisterial y la subjetividad pedagogizada en la escuela***

Para entender la eficacia del enunciado “la escuela sola no puede” se necesita aclarar su contrario. En rigor, este se conjuga en pasado, la escuela que sí podía sola. “La idealización del pasado de la educación argentina es una de las operaciones culturales e ideológicas más exitosas” (Grimson, 2015: 40). De allí surge, con toda probabilidad, esa imagen “congelada” (Santillán: 2012) que conforma un modelo ideal y que ocasiona la “nostalgia” (Coronado, 2012) que recorre salas de profesores, preceptorías y pasillos: un haber sido y ya no ser.

En ese sentido, es necesario interrogarse si en ese “ideal” la familia se constituía también como el principal corresponsable de los logros educativos. Como veremos, en términos históricos y comparativos la relevancia y primer plano de la familia como obstáculo no dejan de constituir un elemento novedoso. El proyecto y las políticas educativas que continúan permeando el imaginario y el horizonte de las prácticas de las instituciones escolares conferían una amplia autonomía de acción al dispositivo educativo escolar respecto del entorno social. La escuela se concebía como un instrumento de intervención: la educación como “instrucción pública” (Puiggrós, 1990) hacía del mundo social un teatro de operaciones, la materia a formar a través de la escolarización. La educación era, así, “un instrumento insoslayable para construir una nueva sociedad” (Lionetti, 2007:36).

---

<sup>30</sup> Consideramos que más que el funcionalismo, cuya presencia habría que demostrar en la formación docente, existe en esta última una excesiva presencia de la pedagogía y de una mirada reductiva de los procesos escolares a los aprendizajes. Una exploración de los Diseños vigentes en Provincia de Buenos Aires para formación de profesores permite visualizar la presencia de la pedagogía en todos los Espacios en los que se divide esa formación, por ejemplo existen asignaturas como Filosófico-pedagógica o Pedagógico-didáctica en los dos primeros años y una que las integra en el tercero.

En Argentina específicamente, el modelo educativo y pedagógico se origina en el clivaje fundamental para las elites gobernantes del siglo XIX, civilización y barbarie.<sup>31</sup>

De esa tensión parte el proyecto educativo que se inicia con Sarmiento. Este proyecto, que tiene como antecedentes la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, impulsada por Sarmiento en 1875; y el Congreso Pedagógico Panamericano de 1882; finalmente queda plasmado en la ley 1420, del año 1884.

Sin embargo, y frente a la representación dominante en el imaginario escolar actual – sea apologética, sea crítica–, la aplicación de la ley no estuvo exenta de disputas ni fue lineal y exitosamente implementada. Las resistencias –de la Iglesia, en el seno de las mismas elites, las disputas en y con las provincias (Lionetti, 2007)– fueron notables y obligaron a negociaciones con distintos sectores.

El Estado nacional finalmente transformó la educación pública en una de las herramientas principales de intervención en el mundo social, a través de lo que Puiggrós (1990) caracterizó como el sistema de instrucción pública, centralizado y estatal (Sipce). Este proceso convergirá en el normalismo, cuya fundación puede establecerse con la Escuela Normal de Paraná, en el año 1870.

A partir de la meticulosamente proyectada formación del cuerpo magisterial se intentó –y con los matices del caso, se logró– erradicar a los “maestros espontáneos” (Sarmiento: 2011) confiriéndole al Estado el monopolio de agente educador, a través del Sipce, básico y gratuito (Puiggrós, 1994).

La imagen de escuela que instruye y forma, inculca e inculturiza –“más allá” de las condiciones sociales, del hogar del alumno y de su sociabilidad– se consolidó en la primera parte del siglo XX. En ese momento a la tarea civilizadora se le suma, progresivamente, la de nacionalizar a la heterogénea masa inmigrante –la mayor en el mundo, en términos relativos (Terán, 2008)–.

En un texto ilustrativamente iluminador al respecto, Beatriz Sarlo (1998) describe –a partir del relato de quien fuera directora de una escuela de los márgenes de la Capital,

---

<sup>31</sup> Civilización y barbarie son los dos componentes de la estructura social argentina, según Sarmiento. Sostiene Pablo Pineau: "...el primer término articula lo europeo y el desprecio por lo americano, pero también se refiere a la democracia, la alfabetización, el antidogmatismo y el minifundio. La barbarie condensa lo americano y lo autóctono, así como el analfabetismo, el dogmatismo, el autoritarismo y el latifundio." (Pineau, 1994:27)

en la década del veinte del siglo pasado—, las escenas escolares típicas del contexto social y del sistema educativo a la sazón imperante.

La escuela constituye una puerta de ingreso de las familias —en general inmigrantes, analfabetos, desconocedores del castellano— a los espacios públicos. Pero ese ingreso constituye un sendero de doble vía. Al llevar a los niños a la puerta de la escuela, ésta ingresaba también al hogar. La posesión casi monopólica de un capital simbólico, escasamente extendido en el mundo social, convertía a la escuela en un centro de irradiación cultural. Los manuales escolares eran, muchas veces, el primer libro de la biblioteca hogareña. La posibilidad de escuchar un piano, el acceso a los mapas, a los “cromos”, constituía algo valorizado en un mundo donde el “umbral entre la privación y el consumo era bien angosto” (Sarlo: 1998: 65). El repertorio de mitos y leyendas de la nueva nacionalidad que se estaban gestando, la expansión del castellano, de la lectoescritura y de la alfabetización (Achilli, 2010) convertían a la escuela en un espacio de prestigio y de valor social.

Sarlo refiere una escena paradigmática del alcance de las acciones escolares. Ante la masiva presencia de piojos, la directora decide rapar a los varones en una improvisada peluquería en el patio escolar. Más allá de los aspectos controversiales de esa “lección práctica” recibida por los alumnos y sus familias, la autora se interroga por las condiciones de posibilidad de esa acción. Su respuesta reside en la ideología higienista del normalismo, por una parte. Pero, también, en la *legitimidad social* de la escuela, en lo que Sarlo denomina “autoridad” y “autorización social” del mecanismo disciplinador escolar.

Esa supuesta eficacia de la escuela, su relativa capacidad y potencia de intervención social, la autoridad y autorización social que la legitimaban, hoy conforman una parte del ideal de “escuela que podía”.

Puede objetarse que, en el transcurso de más de un siglo, otros modelos han sucedido al normalista e instalado otra dimensión simbólica para la escuela. Sin embargo, las otras corrientes pedagógicas, incluidas las denominadas *críticas* comparten la confianza en la potencia del dispositivo escolar. Esto se acompaña con la desmedida expectativa social respecto de la capacidad de la escuela para solucionar las

problemáticas sociales, una perspectiva por momentos desmesurada.<sup>32</sup> Compartida, sin embargo, tanto por los agentes que transitan los espacios escolares, preceptores, docentes, directivos, como por el resto de los actores del universo educativo en sus distintos niveles de injerencia, desde el político ministerial hasta el técnico.

La potencia de la máquina educativa es una premisa, oculta quizá, pero presente, en las corrientes críticas. En su silogismo práctico, al menos. De allí también puede interpretarse el tenor, el tono y el fondo de su crítica. Con las corrientes críticas nos referimos, en consonancia con Noel (2009)) a una trinidad que recorre la pedagogía y la formación docente: Bourdieu, Foucault y Freire. No a los autores, obviamente, sino a una doxa que se referencia en ellos, en especial en Freire y la pedagogía de la pregunta.

Esta corriente permitió una “superación” del normalismo: en especial respecto a la concepción de los destinatarios de la educación entendidos como sujetos y no como *tabula rasa*. Pero esta suerte de *Aufhebung* conserva un conjunto de convicciones respecto del poder emancipador de la escuela –frente al normalista civilizador–, de la escuela como instrumento y vector del cambio social, y en la concepción del espacio escolar como un espacio relativamente incontaminado y abstraído del afuera, delimitado por un muro que posibilita la regulación de los tiempos y de las conductas (Foucault, 2006) heterogéneas con las de “afuera”.

En vinculación con nuestro trabajo, conjeturamos que todo este proceso se cristalizó en una formación cultural, la de una cultura magisterial. Cultura que se halla en relación con la conformación del campo pedagógico y la legitimación de ese saber. En ese sentido, aparece la institución de la figura magisterial como un tipo moral (Pineau, 2011), portador de las luces del saber (en conjunto con las del higienismo, como en Sarlo, 1998). Un saber que, sin embargo, no consiste en un saber académico, sino que remite a una suerte de fundamentación de las normas sociales, los valores y las costumbres además de los conocimientos básicos, en especial la lectoescritura.

---

<sup>32</sup> “La escuela no resuelve aquello de lo cual la sociedad no se hace cargo. En ese sentido, estableciendo prioridades sociales, culturales, políticas, la escuela es una parte clave de un engranaje de alta complejidad, no el depositario de las frustraciones de la sociedad”. (Grimson, 2015: 34). Lionetti, por su parte, cita una afirmación extremadamente reveladora de las expectativas sobre la educación, del ministro francés Duruy, recogidas por El Monitor, 450, 1910: “una escuela que se abre es una cárcel que se cierra” (Lionetti, 2007: 48).

La maestra como educadora –pues es la figura femenina la que tiene preponderancia en el aula– devino una figura que no posee ningún saber específico. Pero en ese único y mismo movimiento se la convierte en una especialista en la enseñanza básica y moral (Achilli, 2010). Dado su carácter estatal, además, la identidad magisterial toma la forma de un misionado laico (Tenti Fanfani, 2009). En tiempos seculares, un apóstol del saber necesario para la patria, no para la fe. En esa constelación y frente al normalista, el crítico deviene del ministerio laico de la Patria hacia el ministerio laico de la Humanidad.

Esta formación cultural e histórica instala configuraciones subjetivas de un anclaje y potencia fenomenales en los espacios e instituciones escolares, una sólida “estructura mental” (Bourdieu, 2015) enraizada en el saber pedagógico y en cierta disposición moral.

Por eso interpretamos que, ante el problema extra escolar encarnado en la familia, la escuela realiza un repliegue pedagógico sobre sí misma. Todo aquello que, en el malestar, se quiere preservar como un *non plus ultra* para el agente externo que ocasiona incertidumbre, se adjetiva como pedagógico. De lo pedagógico “no se habla” significa no interpelar la dimensión del saber. Pero también, en sentido inverso, que aquello que no debe ser interpelado por el afuera se defina como pedagógico.

A veces no se piensa en la articulación con las familias si no es en el marco de concebirlas como destinatarias de una enseñanza:

“En esta situación [de conflicto] tenemos que enseñarle a la familia a ser familia” M. docente de ESB y vicedirectora.

Mientras que Laura Cerletti (2006, 2014) entiende que el conflicto con la familia se basa en una suerte de funcionalismo presente en la formación docente, nosotros lo atribuimos, de modo conjetural, al obstáculo que implica la fuerte autocomprensión pedagogizante de los agentes escolares, en el marco de formaciones históricas que producen determinadas subjetividades y estructuras de sentimiento.

Consideramos que eso explica la extremada tendencia a visualizar el cambio afuera, mientras que, en el mismo movimiento, se auto afirma la esencialidad de lo educativo –concebido pedagógicamente–, en sus métodos y sus metas.

Al respecto, insistentemente aparecía en El Colegio la referencia al cambio social externo, motor del cambio familiar que condujo al “problema”. Pero en contadas ocasiones se mencionó las transformaciones observadas en el tiempo relativamente corto del trabajo de campo. De hecho, en las observaciones de las reuniones de inicio de año lectivo gran parte de las temáticas pasaban por los cambios efectuados en la nueva escuela secundaria, las modalidades de evaluación distintas, la generación de nuevos espacios curriculares, etc. ¿Acaso la escuela no puede ser fuente de cambios y origen de incertidumbre para las familias? En relación con la concepción de la familia como problema, esta interrogación se encuentra prácticamente ausente en los agentes escolares.



### **Capítulo 3: Instancias institucionales en la relación con la familia**

En este último capítulo se expondrán los registros de las observaciones de las reuniones “de comienzo de año” entre familias y directivos, así como también el análisis de las entrevistas con estos últimos. En esa dirección, y si bien a lo largo de los capítulos anteriores hemos tocado aspectos referidos al segundo eje –la gestión de la relación con la familia como una política institucional de articulación en la cual hay agencia–, es en este capítulo donde nos abocaremos a este aspecto explícitamente. Dado que en ocasión del análisis del “acompañamiento” en términos de la institución nos hemos referido al dispositivo de las tutorías, comenzaremos por su fundamentación desde el Gabinete que lo gestiona.

#### ***La “red” y su fundamentación: una forma de contener a la familia***

En la entrevista con el jefe de Gabinete, se realizó especial énfasis en que el conjunto de actividades que se implementan, así como el dispositivo de las tutorías, tienen como objetivo conformar un trabajo en “red”:

“El sistema de formación que nosotros implementamos acá nació de una idea de armar una red de prevención, agentes de prevención, la red que nosotros imaginamos está apuntalada por columnas. La red tiene una característica que es que contiene pero que es flexible, es decir, no aprisiona sino que va tomando la forma del cuerpo. La idea es que esta sea la metáfora, donde estos pilares sean como equipos de trabajo, nosotros tenemos ya tutores porque tutores hace mucho que venimos trabajando, preceptores como otro punto, catequista, pastoralistas. Como ciertos grupos que tienen espacios distintos con los alumnos porque no es lo mismo lo que hace un coordinador de pastoral en un grupo, que no es el mismo grupo clase, pero donde hay otra dinámica y donde por ahí la palabra se pone en juego de otra manera. [...]Y uno de los pilares es el consejo de convivencia por ejemplo donde ya intervienen los chicos. Un espacio que también lleva bastantes años, más de diez años y que poco a poco va tomando cierta fuerza”...S. Jefe de Gabinete

Como vimos en la descripción del organigrama de El Colegio, uno de los miembros del Consejo de Convivencia forma parte de la “conducción colegiada”.

La referencia a “poner en juego la palabra”, darle “voz a los jóvenes”, atravesó varios fragmentos de la conversación. Ese poner la palabra se efectúa en determinadas actividades.

Con anterioridad a una de ellas se mantuvo también una “charla con los padres”, dado que entre los objetivos que se deseaban conseguir estaba el de generar instancias de comunicación del estudiante en su familia:

“porque supuestamente lo que esperábamos era que resonara en la familia y que armara esta posibilidad de diálogo en la familia.” S. Jefe de Gabinete.

En el vínculo del Gabinete con las familias aparecen “temas” controversiales. Si bien las actividades están pensadas en relación con lo que S. considera “preocupaciones” de las familias –como la violencia y la dependencia de drogas–, algunas propuestas “no son bien recibidas”. Especialmente las que tratan educación sexual, donde la implementación “no fue tan fácil”. Si bien El Colegio es:

“de los que tienen una mirada bastante progresista hay algunas familias que no nos entienden. Nosotros lo que proponíamos era hablar de todo, de todo lo que tiene que ver con la sexualidad, desde el aborto hasta...todo...*con una postura por supuesto*, [...] métodos anticonceptivos, es decir, todo, o sea, nuestra idea era la salud de los chicos”...(subrayado nuestro)

Ese “todo” de la sexualidad se aborda –y consideramos que en ello consiste el giro “con una postura”– desde lo que S. llamó una “ideología”: la sexualidad como culminación de un proceso de vinculación de las personas fundamentada en el amor. Pero eso no implicaba que “hay que estar casados o no casados porque eso ya nos excede”. En estos elementos es donde se manifiesta distancia de una moral no apegada estrictamente a lo confesional. Esta situación genera resistencias. Por ejemplo en los talleres sobre sexualidad hubo una salida negociada: la asistencia de los estudiantes era opcional. Para S., en esos casos la familia:

“tiene todo el derecho de que el chico no concurra a los talleres, pero nosotros los vamos a hacer [igual, pese a las quejas]”

Donde no se da “negociación” es en los espacios del Diseño Curricular. Algunas familias se opusieron a la implementación de la materia Salud y Adolescencia, por ejemplo. En este caso, con asesoramiento de Gabinete, se seleccionaron textos que “hablaban de todo”. Pero, a diferencia de lo acontecido en los talleres:

“ahí sí nos pusimos firmes. Hay una ley que obliga a las escuelas a educar en la sexualidad y [les dijimos] si ustedes no están de acuerdo, bueno, [se] buscan otro colegio que los escuche de otra manera. Ahí el colegio se puso firme. Pero no es fácil, no es lo mismo que un colegio público.”<sup>33</sup>

A raíz de este suceso una familia calificada por *S.* como “tradicionalista”, “de esas con muchos hijos”, abandonó la institución. Los directivos, incluso, le “sugirieron” otros colegios más acordes “con sus convicciones”.

En casos de actividades que pueden conducir a enfrentamientos con las familias los tutores adoptaron una postura de preocupación:

“los tutores decían “bueno pero si yo voy a hablar de determinados temas, ¿no vendrá a mí después?”, y ahí hubo que avalarlos, “no sos vos, es el colegio”, y desde la Dirección General se avaló. Y luego, hubo una familia que fue a hablar con el director general y encontró la misma palabra.”

Uno de los “pilares” del respaldo institucional es la Agenda y el Contrato que se incluye en ella. Como ya referimos, para los preceptores la Agenda era inútil por la ausencia de “contralor” de los padres. Sin embargo, en la conversación con *S* pudimos observar que los objetivos de la Agenda son otros:

---

<sup>33</sup>En la *Introducción* hablamos de la relativa laicidad pensando en este tipo de situaciones. Aparece ahí el énfasis en que es el Estado (en este caso el provincial) el que dictamina la currícula y también, como veremos más abajo, las sanciones. Sin embargo, el aspecto confesional está muy presente, aunque sea como “ideología” y a pesar del “progresismo”. Por ejemplo hay hora de catequesis, pero no obligación para los estudiantes de “comunión”.

“el padre sabe, además la paga. Aparte tiene que firmarla a principio de año porque en la agenda están las normas de convivencia [...] Es un contrato, un contrato.”

Respecto de las familias, que en forma paulatina fueron referidas en la conversación, aparecieron en la misma clave de los otros agentes entrevistados, es decir, como “problema”. Sin embargo, en este caso apareció un matiz. A pesar de que se caracterizó a las familias de El Colegio como “carenciadas”, esta condición se atribuyó a un marco general y no a una deficiencia moral:

“Son carenciadas. No están preparados para ser padres, está bien nunca hubo escuela para padres pero hay una inmadurez mayor en los padres y no falta de conocimiento porque el conocimiento que tienen los padres actualmente es mucho mayor que el que se tenía antes. Ahora está puericultura, etc., y que sé yo, pero no es eso, es más inmadurez emocional...el vínculo (con los hijos) es más de pares” S. Jefe de Gabinete.

Esta cuestión fue relacionada con un cambio histórico acontecido con “los límites”.<sup>34</sup> Si bien la familia aparece como “problema escolar”, también se la comprende dentro de un contexto en que están sometidas a una ampliación de demandas por parte de “la sociedad”:

---

<sup>34</sup> Esta cuestión ligada a los límites fue relacionada con un análisis profesional, para definirlo de alguna forma. Nos permitimos transcribirlo en nota, y quizá extensamente, porque no deja de ser relevante para nuestro argumento: [en los sesenta] “hubo toda una escuela, había un psicólogo norteamericano conocido porque escribió un par de best-seller de cómo educar a los chicos, donde se planteaba un cuestionamiento a ese estilo de crianza [autoritario] pero se fueron para el otro lado. Una cosa de *laissez faire*, una cosa de cualquier tipo de límites era castrador, y que sé yo, que así se limitaba la posibilidad de la capacidad de creatividad y espontaneidad. Nosotros que sufrimos esa metodología, compramos esta otra sin plantearnos qué efectos podría tener a futuro. El efecto sobre esa generación fue que en lugar de ser chicos autónomos, creativos, se transformaron en totalmente dependientes porque no se enfrentaban a la frustración, que después iban a encontrar en la vida real. Con lo cual ante la frustración sufrían una regresión o infantilización por no saber qué hacer. En la actualidad, los padres cuando intentamos poner límites solemos sentir culpa porque nos sentimos malos ¿no?, nos sentimos violentos. Entonces terminamos enojándonos con nuestros hijos porque nos ponen en el lugar de poner límites, demandando que los chicos se pongan a sí mismos límites o que otro, la escuela, ponga límites a sus hijos para así ellos no tenga que ponerlos. Hay que trabajar mucho con los padres para que puedan recuperar la idea de límite como constructor de subjetividades.” S. Jefe de Gabinete.

“es cierto que la escuela actualmente demanda más de los chicos que hace cuarenta o cincuenta años atrás, la escuela pública y también algunas privadas eran medio turno y nada más, no había contraturno. Las familias también exigen más, que vaya a hacer deporte, que vaya a esta actividad, a aquella actividad pero ¿por qué? Porque [es] como que si la sociedad le pidiera más a los chicos para estar preparados para lo que va a venir. Una sociedad más competitiva entonces por las dudas los tenemos que preparar, inglés, tienen que tener el First [acreditación de la formación en inglés], tienen que esto que el otro, educación física, deporte, música, etc.”

Por último, las “familias animadoras” fueron mencionadas como un aporte para el trabajo de Gabinete, pero también como una amenaza. Aporte, por la “identificación” con El Colegio, donde se mencionó el uso del gentilicio, lo que a juicio de S. manifiesta un alto grado de compromiso.<sup>35</sup> La Organización de Familias”, además, tiene un aspecto positivo: transmiten la “información” sobre las actividades a las familias de un modo “más eficiente” que los canales institucionales. Pero, la OdF es una amenaza porque adquiere “un nivel de poder” que es difícil de manejar. Cómo más adelante veremos ese poder fue un factor clave en la remoción de “un hermano”, Director General, que tuvo que “retirarse” por la oposición de las familias.

### *Las reuniones entre directivos y familias*

La oportunidad que tuvimos de observar el contacto y diálogo entre directivos y familias, en un marco normativo y “convivencial”, fue en ocasión de las reuniones de inicio del año lectivo de 2012. Asistimos a las reuniones del primero y el sexto año de la escuela secundaria –en este último caso era la primera cohorte, dada la gradualidad de la implementación de la ley provincial y la finalización del polimodal residual en diciembre de 2011–.

Las reuniones se realizaron en el mismo salón, el de Actos, en dos días distintos. Su esquema fue similar, ambas se dividieron en tres momentos: una introducción, una segunda parte más “técnica” sobre las cuestiones pedagógicas y administrativas y un tercer momento dialógico, referido a situaciones cotidianas muy puntuales y características de cada uno de los cursos.

---

<sup>35</sup> El gentilicio es el “familias rivadavianas” que más arriba utilizamos como ejemplo.

En la introducción se proyectó un video que se iniciaba con la frase “Educar para la justicia”. La musicalización era una canción que aludía a la “comunidad”, evidentemente compuesta para esta clase de situaciones y que repetía el lema de ese año –El Colegio tiene todos los años un lema distinto– “libres para nacer de nuevo en el servicio”. Mientras, en la pantalla se proyectaban fotos de situaciones escolares – las aulas, estudiantes en el patio, los talleres de radio, de química y, especialmente, de las actividades solidarias–. Entre las imágenes aparecía una fotografía con un mural que decía “Propuesta de Jesús, la respuesta de La Hermandad” y otras que aludían a “la vocación de la Hermandad”. La cantidad de asistentes, en ambas reuniones, fue de alrededor de cien personas, con una cantidad más o menos equivalente entre hombres y mujeres. En la reunión de sexto año la primera impresión fue que la concurrencia iba a ser notablemente menor, pero los asistentes fueron llegando de modo progresivo.

En ambas reuniones estuvieron presentes tres directivos. Con la diferencia de que en la de primer año, uno de ellos llegó para tratar el “tema convivencia” y luego se retiró. Por lo cual esa reunión estuvo a cargo, entonces, de dos de las vicedirectoras “en los papeles” –como vimos en el capítulo 1–, y que se presentaron como tales.

La directiva que inició la reunión, y que, como veremos, explicó las cuestiones del nuevo Régimen Académico, era de quien teníamos la información previa de que oficiaba, “en los hechos”, como la directora del secundario ciclo común.

La duración total de las reuniones fue de una hora aproximada, dividida en las tres partes que ya mencionamos. En la primera parte, se plantearon los aspectos referidos al régimen –evaluaciones, calificaciones, asistencias–. En la segunda se trató la “convivencia” –a cargo del director– y, en la tercera parte, se dialogó con los familiares presentes. En este momento se preguntaron cuestiones puntuales y también aparecieron pedidos de la familia respecto de algunos temas que consideraban problemáticos, en especial los uniformes de educación física.

Al tratarse del primer año de la escuela secundaria se explicaron aspectos no tratados en la otra reunión. Por ejemplo que, dado el tamaño de la secundaria –57 cursos en total– existía una Conducción Colegiada del Secundario. Se nombró sus integrantes, sus funciones y se hizo énfasis en que:

“las medidas que se toman, las intervenciones que hacemos, están pensadas desde esta conducción colegiada”

Luego se avisó que les llegaría “una circular” por medio de los “profesores tutores”. Documento que esos profesores “van a trabajar con sus hijos”. Allí se explican todos los aspectos del Régimen Académico, por lo cual no era necesario que tomaran nota durante la reunión, excepto de las “fechas significativas” que les iban a ser apuntadas a los presentes.

Sobre el Régimen se dijo que:

“La Provincia pensó toda la norma para la escuela secundaria desde un aspecto muy amplio, que abarca todo...desde cómo se debe matricular un alumno hasta cómo es la evaluación, la promoción y también cómo deben hacer los profesores para planificar y dar su clase, las inasistencias todo...El tema de las horas libres. La provincia de Buenos Aires dice que las horas libres deben ser bien empleadas en las escuelas, hay que hacer proyectos...Ahh, y también los preceptores. Es una mirada integral sobre la escuela secundaria. Porque lo que se está buscando es que la escuela secundaria, que es obligatoria, tenga aprendizaje con inclusión. El mejor lugar es la escuela, para el adolescente. Y esto es un cambio radical. No era así nuestra escuela secundaria. Esta no es la escuela que nosotros transitamos y por eso algunas cosas parecen novedosas. Pero el fundamento está en esto: el adolescente debe estar en la escuela, aprendiendo, estudiando y no en la calle. Desde ahí que cambia la concepción sobre la asistencia, sobre la forma de evaluarlo y que a veces nos parece distante de lo que nosotros transitamos.”

Este es uno de los aspectos en que se manifiesta el modo en que la normatividad se tramita en El Colegio.

Después se nombraron las cuatro fechas “clave” –las que debían anotar los presentes– y que las familias “necesitan saber” para ayudar a los chicos “a organizarse”. Este último tópico reapareció en las entrevistas con los directivos, y fue otra de las funciones que le asignaron a la Agenda, además de la “contractual”:

“Nosotros siempre decimos eso [de la organización] porque a los chicos pensarse a un año les cuesta. Pensarse de acá a diciembre, a los once años, cuesta” V., vicedirectora.

Esa ayuda tiene que provenir “desde la casa”, según los directivos.

Volviendo a la reunión, en ese momento tomó la palabra la otra vicedirectora que se refirió a la calificación y la evaluación. Explicó el modo en que se promediaban las notas, la cantidad de evaluaciones, el cambio en las evaluaciones integradoras, etc. No deja de ser curioso el modo en que esta directiva presentó los promedios. El lapso de tiempo que tuvo esta parte de la reunión fue largo –se extendió casi la mitad de la reunión–. Incluyó una filmina con una cantidad de ejemplos en que incluso figuraban las sumas y divisiones para calcular un promedio. Esta situación la calificamos de curiosa en contraposición con el modo en que se enunciaba la parte precedente, ya que en ella se presuponía, o sobreentendía, una explicación dirigida a “familias” que habían transitado la secundaria y que debían tener una noción mínima de cómo se promedia una materia.

Luego se trató el manejo de las inasistencias y la condición de alumnos libres. Dada la obligatoriedad de la escuela y la política de “jóvenes adentro” los “libres” deben seguir cursando normalmente. Y en algunos casos caen en tal condición solo en las materias en que faltaron, un hecho novedoso de la nueva legislación. También es novedoso el particular seguimiento que deben hacer las escuelas con los estudiantes que tienen reiteradas ausencias. Fue en ese momento, transcurridos casi cuarenta minutos de reunión, que se produjo la primera intervención, de un padre. Manifestó que el régimen actual es “más blando que el nuestro”, en especial en el caso de los alumnos libres. La respuesta de la vicedirectora fue que:

“sí, pero ahora es obligatorio. Y nosotros tenemos el deber de que vengan a la escuela”

De un modo más o menos burocrático siguió este tramo de la reunión hasta que se trató el régimen de amonestaciones. En ese momento ingresó a la reunión uno de los directores, y se anunció que se pasaba a hablar de las “Normas de Convivencia”. El



director –en los papeles y en los hechos, *C.D.* con quien luego tuvimos una entrevista– comenzó diciendo que esa reunión es para que los padres reciban “información” y así puedan “acompañar a los chicos” ya que:

“somos parte de lo que ellos estudian en la escuela. Verdaderamente somos parte. Tenemos que ver con lo que los chicos hacen y por eso es bueno que nos podamos encontrar”

Después dijo, irónicamente, que el tema “más lindo”, las sanciones, le correspondía a él. Presentó, así, la convivencia como un tema que tiene que ver con todo:

“que tiene que ver con lo pedagógico, lo educativo, la formación...y ahí tenemos una serie de cosas en las que queremos acompañar. Cosas que son necesarias y que tienen que ver con los chicos”

Entonces introdujo la Agenda:

“Si ya tuvieron la suerte de leer la Agenda, donde empezamos por lo que entendemos por convivencia, y también las sanciones, la punición, pero fundamentalmente hacia donde apuntamos”

Dijo que veía caras de “padres jóvenes” y que:

“en mi época se hablaba de disciplina, un término muy duro”

La convivencia, desde la mirada de El Colegio

“es algo más amplio que la disciplina, no solo cómo atenerse a las normas, sino como una forma de acompañamiento en la formación de los chicos, no solo en las normas sino como una forma de desenvolvimiento en la sociedad, con sus pares y con la educación en general”

Y con esa meta tiene “sentido” la sanción:

“Porque no es todo más o menos, la sanción es correctiva. Por eso la convivencia es transversal a todo, no hay que caer en el masomenismo (sic), que todo es igual. Y eso es un acompañamiento en lo educativo”

Por eso la sanción es “gradual y progresiva”. No es lo mismo en cada año de la secundaria ni en cada momento del año. La propuesta que acompaña las Normas de Convivencia de la Agenda es *Aprender a vivir con otro, aprender a aceptar y compartir, aprender a convivir* y:

“es algo que no solo se debe declamar sino que tiene que estar en nuestras acciones diarias.”

Con esa presentación de *C.D.*, en la que no hubo preguntas de las familias, y luego de que se retirara, se abrió la palabra hacia la concurrencia. La discusión principal fue por las clases de educación física y la obligatoriedad de la concurrencia “con el equipo de gimnasia”. Una queja de las familias que se sustentaba en el pedido de “las chicas”. Como la clase de educación física es en contraturno, ese día deben concurrir obligadamente con el equipo deportivo de la institución. Las distintas intervenciones de las familias giraban en torno de que “las chicas” querían concurrir con el uniforme de clase –con pollera–, que el equipo deportivo era caluroso, etc. Finalmente esta situación culminó en la intervención de la vicedirectora que dijo que “los varones usan el mismo equipo y no se quejan”. La obligatoriedad del equipo deportivo se fundamentó en una decisión de la institución “no negociable”. Quien no cumpliera con ella “no hacía la clase” y tenía la falta correspondiente.

En el momento de ese contrapunto comenzaban a retirarse algunos de los presentes. Entonces intervino la vicedirectora que primero había hablado, refiriéndose a la importancia de “poner en palabras” los problemas cotidianos. También hizo una mención tangencial a las familias animadoras y a la posibilidad de “postularse” que tenían los presentes, en el caso de interesarse.

La segunda reunión a la que asistimos, la de sexto año, tuvo distinto cariz. Nuevamente se repitió la presencia de tres directivos, los dos directores “en los papeles” y el vicedirector del ciclo superior. El director *C.D.*, quién había estado a

cargo de la “convivencia” en la reunión de primero fue el encargado de iniciar esta. Luego, cedió la palabra al vicedirector, anunciando que se pasaba a “las cuestiones técnicas”. Este momento fue similar, en contenido, pero no en duración, al del Régimen Académico de la anterior reunión. En un tercer momento, el otro director se refirió al ingreso a la Universidad y el viaje de egresados. A diferencia de la reunión anteriormente transcripta, la intervención de las familias fue mucho mayor, en especial en este último tramo.

*C. D.* presentó el encuentro, luego del mismo video ya comentado en ocasión del anterior, como la última reunión de “todos estos años”. Constituía una “gran alegría” que estuviesen presentes las familias, por lo cual les agradecía especialmente. Sobre todo ahora que “se piensa que los chicos ya son grandes”. Se realizó entonces la primera de muchas menciones al contrato, esta vez referido indistintamente como Contrato Educativo o Contrato Pedagógico –en la Agenda esa sección se llama, como vimos, La Convivencia en nuestra escuela, en la entrevista con *S.* se lo denominó “contrato legal” con los padres–.

A pesar de que muchos de los jóvenes cumplen la mayoría de edad a mitad de año, eso no implica, sostuvo *C.D.*, que no les quepa responsabilidad a los padres, que firmaron ese contrato. Además, “la legislación” sostiene que padres y escuela son los responsables de la educación. “Sus hijos” serán primera camada de esta etapa que de “nuevo se llama secundaria” y que implica “un cambio no menor” en el sistema. Esta alusión se hizo a pesar “de que muchos, los de la técnica”, pueden seguir, si así lo desean. Dada esa “novedad” en el sistema hubo incorporación de nuevo personal, retiro de profesores “porque sus materias han desaparecido” y de otros por “las jubilaciones”.

También se hizo mención al Viaje Solidario y a las expectativas de los chicos en el último año, la expectativa “por Bariloche”, seguida de la nostalgia y después de “la desesperación por el me queda una materia”.

Esta parte puede interpretarse como la convivencial, en especial porque, como vimos, se explicitó que luego pasaban a las “cuestiones técnicas”. De modo similar a la reunión anterior, se trataron en ese momento las cuestiones del régimen académico, en especial la nueva forma de mantener la regularidad por las inasistencias, y el modo en que se computan dado el doble turno. Además del énfasis

en el “viaje que hagan” –parecía que el directivo evitaba nombrar “Bariloche”– que, si se produce, suma inasistencias. Ante la pregunta de una madre se aclaró que el Viaje Solidario era una actividad escolar que no computaba asistencias, a diferencia del hipotético “viaje a Bariloche”.<sup>36</sup>

También se habló de los promedios de modo similar a la reunión anterior. Por último se pasó a las acreditaciones de las materias, las no acreditadas – las “previas”– y su relación con los futuros inconvenientes para el ingreso a la Universidad.

En ese momento se presentó una situación que permite observar la diferenciación entre las “cuestiones generales” y los “casos particulares” que realiza El Colegio. Una “madre” –así se presentó– intervino solicitando una aclaración respecto de un problema con las notas de una materia práctica –suponemos que de “la técnica”– que había tenido su hijo. Una incongruencia entre “el boletín y el acta” que ella, como docente –no de El Colegio– no podía “permitir que pase”. El vicedirector le respondió, que después de la reunión podía ver el boletín y hablar de “ese caso particular”. Como la madre-docente siguió hablando, el vicedirector la interrumpió y dijo, de modo enfático:

“Casos particulares lo hablamos en particular. Usted será docente, pero acá eso lo charlamos en particular (sic)”

La reunión siguió con normalidad hasta que nuevamente se pasó la palabra, esta vez al otro director de secundaria. Este director se centró mayormente en el “viaje a Bariloche”:

“el año se divide en tres trimestres, el primero viene el viaje, el segundo viene el viaje y el tercero pasó el viaje”

---

<sup>36</sup> Como vimos en capítulo 2 en la entrevista a un padre, el viaje a Bariloche –que es el viaje tradicional en la zona metropolitana, al menos, para los graduados de secundaria– es un tema urticante. Por eso El Colegio promueve el viaje solidario, un viaje en el que haya “diversión sana, al aire libre, y actividades solidarias”. Este viaje solidario tiene dos antecedentes, menores, en los dos años anteriores, cuarto y quinto. Esta postura explica que en general los directivos se refieran a Bariloche o de modo tangencial o como una decisión privada de los estudiantes y de las familias de la que ellos no son corresponsables. Otro directivo lo va a hacer de modo directo, pero en relación con las disposiciones de El Colegio al respecto.

El tema principal parecía ser “la salida a Bariloche” y “los micros”. Dado que “los padres” son quienes contratan la compañía de turismo, se les explicó la total prohibición para que los micros salieran desde la puerta de El Colegio:

“ellos van a querer salir de la puerta porque claro, es propaganda. Para que los vean los de quinto y digan: ahhhhh, se van con esa compañía”

Como la calle del ingreso es un corredor de emergencias los micros no pueden estacionarse. Como alternativa “se les ofrece” la entrada posterior, la del campo de deportes, con la limitación a que los jóvenes se limiten a usar “la vereda del colegio” y prohibiendo totalmente el uso de pirotecnia.

En ese momento nos percatamos que el “viaje de egresados” no se realiza por “cada curso”. Los estudiantes viajan en mezclados, y no por las orientaciones que están cursando –naturales, administración, técnica–. Esos grupos mezclados son, en realidad, los grupos originales de la secundaria, los cursos anteriores a la división en las orientaciones del Ciclo Superior. Con este dato ponemos en otra perspectiva la impresión que recogimos de una preceptora en capítulo 1, la de chicos que no socializan “como antes”. Recordamos que afirmó que en lugar de estar en el recreo “con sus compañeros” están con el celular “y el Facebook”. Por las observaciones posteriores pudimos verificar que se conectaban con su grupo originario, que dado los niveles educativos de El Colegio bien puede ser el de secundaria o inclusive el de la primaria o inicial. Efectuamos esta aclaración para destacar y ejemplificar el modo en el cual –en el transcurso del trabajo de campo– se efectuó una nueva interpretación de la información parcial recibida en las entrevistas.

Aquello que nos interesa destacar de las transcripciones efectuadas hasta este punto es, por una parte, como se manifiesta el encuadre normativo general –el de la escuela secundaria– y el particular –el organigrama de El Colegio– en los argumentos de los directivos y del Gabinete. Por otra parte, como aparece un “corte” a las demandas familiares, al menos en el caso de las reuniones grupales, que fue las que pudimos observar directamente. Los registros respecto del “equipo de gimnasia” y el “error en las notas” transcritos más arriba justifican esa apreciación. Y permiten conjeturar,

quizá, porque existe tanta insistencia en que se traten “los problemas” de forma grupal. Posiblemente porque permitan realizar ese tipo de “corte”.

Pasaremos ahora a analizar las entrevistas con directivos, especialmente con *C.D.*, ya mencionado en ocasión de las reuniones.

### ***Los directivos: la familia como una piedra en el zapato***

Las últimas actividades que realizamos en el campo consistieron en dos entrevistas. La primera de ellas a una de las directivas –la que explicó en la reunión de primer año las calificaciones– y la segunda al director –que estuvo presente en las dos reuniones y a cuyo cargo estuvo la convivencia y las sanciones–.

La vicedirectora señaló que en primer año “el acompañamiento” de la familia es mayor. Que acuden a los llamados y que “se involucran”. Se refirió nuevamente a la situación “entrega de boletines”, sin que se mencionara de nuestra parte:

“los padres que vienen en primero son un 95%, a tercero un 80 y en sexto tenés un 50%”. *V. vicedirectora*

Pero también señaló que:

“a más acompañamiento, también hay pedidos más exigentes”

Es que “tanta presencia” de la familia en la escuela, “que hasta se reúne a tomar mate los domingos”, a veces es un arma de doble filo, no es buena:

“Porque hablan mucho de la escuela”

Sin embargo, de las familias animadoras rescató el hecho de que evitan la distorsión en la comunicación, “el chismerío” para decirlo en los términos del capítulo 1. Esto permite que a veces, con fatigoso trabajo, la institución pueda “poner palabra”.

Esta directiva también manifestó la adolescentización de la familia. Eso hace que surja la necesidad de:

“enseñarle a los padres a ser padres” *E. vicedirectora*

Una de las más largas entrevistas que realizamos fue con *C.D.* “En los papeles” es el director de la escuela secundaria técnica, pero “en los hechos” dirige toda la escuela secundaria. Como vimos en las dos reuniones está a cargo de los aspectos más conflictivos. Los registros de esta entrevista los agruparemos en torno a dos aspectos, por una parte en la referencia a las familias y, por otro, al “ideario”, “misión” y “horizonte pedagógico” de la Hermandad, donde encontramos algunos aspectos relevantes de la historia relativamente reciente de El Colegio. En especial, los conflictos que desencadenaron que el actual cuerpo directivo se hiciese cargo de la gestión.

Para este directivo, “en esta época” la familia no es la que presuponía anteriormente un colegio religioso, la familia es:

“Aquéllos que están a cargo de la educación de los chicos” y que “están con ellos o deciden hacerse cargo”

La familia no es la que dice “la Iglesia”. Al menos no las que hay en El Colegio y

“en todos lados, creo yo.”

Los chicos duermen dos o tres días en una casa y dos o tres días en otra, por ejemplo.

“Quiere decir que tienen dos familias. O ninguna según como se vea.”

Respecto de la relación con El Colegio se incita el involucramiento:

“si no te querés meter te quedás afuera”

Esa relación con las familias que concurren, se conoce ese sentido de “comunidad”. Muchas familias vienen, según la óptica de *C.D.* por ese sentido de “grupo”, “unión”; en busca de una “integración”. Por eso, se visualiza tanto “compromiso” de la familia:

“Vos tenés la entrega de boletines y hay un 70% de padres que vienen, aunque sea a las nueve y media de la mañana, que es la hora en que el profesor X [el tutor, se entiende] puede estar”

Situación que se refirió, en esta conversación, como una gran exigencia, dada la actividad laboral, por la cual en general “trabajan los dos”, padre y madre. Recordemos la mención del preceptor, “el estar muy ocupados” de la familia. Para *C.D.* esta situación laboral no obedece a la “necesidad” sino, en la mayoría de los casos, a “mantener el estatus”. También la falta de maduración del mundo adulto se calificó como notoria –“por eso dije 60 o 70% de padres...¿y el resto?”–. Una situación que fue entendida como efecto de ese estado de los adultos fue la escasa socialización de los más chicos, que “todavía” no se ve en la secundaria, pero que es notoria en la primaria:

“Si ahora vas al comedor y los ves comer, son salvajes”

Eso hace que:

“la educación para padres no es un eslogan, es una realidad”

El razonamiento presupuesto sería el siguiente: si hay “chicos” salvajes entonces hay padres “inmaduros” o incompetentes en el ejercicio de su responsabilidad. Por lo tanto, se necesita educar a los padres en su función y responsabilidades. Más allá de la falacia que puede contener este razonamiento, en el caso de “El Colegio”, en especial en el nivel institucional que estamos analizando en este capítulo, se da un paso “práctico”: de “la queja” a “la política” institucional. Obviamente esta política no se da en el vacío, sino enmarcada en el contexto de la historia de “la Hermandad” y en los aspectos específicos de la historia de “El Colegio” en particular.

La consecuencia es que debe seguirse un camino, paso a paso. Con la familia “no todo son rosas”. Representan, más bien, un obstáculo que necesita ser sorteado para



que se pueda llevar una vida institucional “relativamente armoniosa”. Por ende, en este escenario en el cual:

“La familia es una piedra en el zapato” [se necesita] “una estructura más o menos ordenadita, que hace que los que van entrando de este tipo [los más conflictivos] se vayan amoldando o hasta aprendiendo”

Ese trabajo lo hace el Consejo Directivo –ese es el “nosotros” expreso o tácito en las palabras de *C.D.*–. Su fundamentación se encuentra en los ideales fundacionales de la Hermandad y en su revisión “cuando este mundo cambió” –según *C.D.*– en “la década del setenta”. Y así pasamos al “ideario”.

Desde sus orígenes, la Hermandad pensó la educación “como un trípode” escuela-alumnos-familias. Las transformaciones recientes se dan respecto del modo en que se abre a la familia esta concepción educativa fundacional: una “contención”, una “formación” y una “participación en el cuidado de sus hijos, una atención, digamos”. En lo que respecta a El Colegio, este venía de una crisis casi terminal. El mandato recibido por el actual Director General, cuando se hizo cargo, fue “o este vuelve a ser lo que era” o “liquidás la escuela”. Por eso ha habido un trabajo “consciente de la gestión” por cambiar. Esa coyuntura aconteció a mediados de la década del noventa, cuando “los Hermanos” dejaron la conducción. En ese momento había que decidir qué línea seguir, si una “más del management, que está tan de moda” o una más comunitaria. Una aclaración necesaria es que, si bien la “retirada” de los religiosos se dio de modo sincrónico con la de otras grandes instituciones de la zona, en El Colegio fue especial, ya que las familias tuvieron una notable injerencia cuando se desató una crisis institucional:

“la familia había sido causante del derrocamiento [sic] de los directivos y de la conducción. Hasta tomaron una posición autoritaria, hasta habían atacado a los Hermanos que fundaron esto, que eran de alguna manera los dueños”

Quizá esto explique el especial modo en que se tramita la relación con la Organización de Familias, el atento seguimiento y escucha de los directivos, pero

también la presencia de estos en el organigrama y las actividades. Por eso hay que “mantener” el espíritu de –nuevamente– “poner la palabra”.

Sin embargo, El Colegio se resguarda siempre un espacio en el cual no se produce interpelaciones de las familias en conjunto, “lo académico”:

“Qué es personal, [en el sentido de que se trata cada problema académico individualmente con la familia] y ese es un acuerdo que no se ha roto”....“lo que sí se acabó es el chusmerío barato”

Los distintos elementos aportados en el transcurso de la entrevista con este directivo son los que nos condujeron a descubrir la existencia de las orientaciones pedagógicas, el carisma de la Hermandad y sus líneas de trabajo con “la familia”.

Respondiendo a una de nuestras interrogaciones iniciales respecto del origen de la participación de las familias –si se pudiera llamar así en nuestro caso la clase de vínculo existente–, podemos afirmar que esta no se produce por generación social espontánea. La Organización de Familias y las “familias animadoras” son *producto de una política* y de una historia institucional –de la cual el “derrocamiento” de “un Hermano” por las familias y la crisis terminal de El Colegio son aspectos no menores–. Esta historia institucional, sumada a las condiciones contemporáneas es la que causa la necesidad de tener una “estructura más o menos ordenadita”, para contener o al menos “acolchonar” la demanda familiar. La OdF es parte de esa estructura, uno de los “pilares” que sostienen “la red”. Su existencia garantiza algunas intervenciones institucionales, por una parte porque permite elaborar las demandas y canalizarlas, por la otra porque es un espacio de escucha, donde se pone en juego la palabra, lo que parece una condición necesaria para que los directivos legitimen sus intervenciones. No obstante, esa legitimidad se sustenta, también, en recursos como la Agenda y el “contrato pedagógico”.

En las *Conclusiones* que siguen retomaremos algunos de estos aspectos en el marco de una argumentación en que se los relaciona con los capítulos precedentes.

## Conclusiones

En el planteo de nuestro tema de investigación, la relación entre la escuela y la familia, hemos visto cómo esta relación constituye un lugar central de las problemáticas escolares contemporáneas, hasta el punto de que la familia se presenta como un “problema”, un escollo que impediría alcanzar las metas escolares. Dentro de ese marco, un amplio espectro de componentes del universo educativo –áreas ministeriales y técnicas que plantean e implementan políticas educativas; organismos internacionales; publicaciones escolares periodísticas y de colectivos docentes; directivos, profesores, y maestros– fomentan la “participación” como la forma de establecer una alianza con la familia que permita superar *el* problema.

En el capítulo 2 hemos visto cómo “la participación” –categoría acuñada en el devenir de un proceso histórico que le confiere una tensión oscilante entre democratización y responsabilización (Santillán, 2012)– presenta un alto grado de ambigüedad. El significado de participación depende de *para quién* se la establece y *para qué* se la requiere; es relativo, por lo tanto, a las distintas posiciones e intereses de los actores involucrados. Para los docentes, significa una cosa si se refiere a ellos –injerencia en las decisiones– y otra en referencia a las familias, donde significaría el cumplimiento de un rol con compromiso (Cerletti, 2014). A la vez, por una parte el papel que tienen las familias se encuentra invisibilizado por una dinámica presente en el espacio escolar: colocar el problema –y la amenaza– afuera. Por la otra, se identifica la totalidad de las familias por las actitudes que tiene su “parte anómica”, procedimiento que hemos argumentado siguiendo a Norbert Elias (2003).

Como resultado, “la participación” termina convirtiéndose en una especie de caja negra, en la que se depositan todos los malestares, demandas y culpabilizaciones. Pero también, y dado que la “caja negra” es un receptáculo de lo indeterminado, no se infiere de ella ninguna práctica o acción concreta, sino simplemente un “debería”. La “participación”, posible salida al “problema”, termina instalando la relación escolar con la familia en un contexto moralizante, de “falta” familiar. Como vimos en el capítulo 1, esa situación se patentizó, en nuestro campo, en la asimilación que algunos agentes escolares realizaban de las “familias animadoras” –que para un

observador externo estarían más cerca de esa supuesta participación–, con las familias “ausentes”, que “no ponen límites” pero que, a la vez, son “demandantes” y utilizan la escuela como un “depósito”.

Sin embargo, consideramos que la descripción y análisis de nuestro caso refuerza una de las afirmaciones de nuestra *Introducción*; la que sostiene que en El Colegio *se produce articulación* con la familia. Consideramos que, en el transcurso de esta tesis, se hallan argumentos para visualizar que esa articulación se produce a partir de canales institucionales en los que el vínculo que se establece con la Organización de Familias y las “familias animadoras” es central.

Estos aspectos se observan, en nuestra tesis, a partir del análisis de la *materialidad* de la relación con la familia en El Colegio: los puntos de contacto entre escuela y familia en el cotidiano, las vías de comunicación, la presencia de la familia en los espacios y actividades escolares, etc.

En relación con la comunicación, el relevamiento que llevamos adelante nos permitió observar una relativamente amplia red de canales entre El Colegio y las familias y entre las familias mismas, en especial a través de las “animadoras” o “animadores”. Canales que pueden dividirse en “por adentro” o “por afuera” de los propiamente institucionales. A su vez, existía el aspecto “formal” y el “informal”. Este último es un “cara a cara”, un por teléfono, o un “mensaje a mensaje”, un canal no necesariamente burocrático con los agentes escolares –preceptores “administrativos” en especial– y familias y entre las mismas familias.

Entre las “herramientas” comunicativas más importantes se encontraba la *Agenda del alumno* que ha sido descripta en su estructura en el capítulo 1. Este elemento, que *prima facie* es un cuaderno de comunicaciones, no constituye una simple vía comunicativa. Es, más bien, un elemento crucial en la política institucional y en la gestión del vínculo con las familias.

Pero las familias animadoras también cumplen un importantísimo papel institucional, especialmente observable en las reuniones que mantienen mensualmente con directivos, canalizando demandas “desde abajo” y posibilitando, de ese modo, que “desde arriba” se intenten implementar decisiones que no caigan en el vacío, o que se den descontextualizadas de las demandas familiares.

Estos aspectos hacen que la Organización de Familias pueda aparecer en el entramado cotidiano como un espacio de mediación y elaboración de demandas. Una “estructura más o menos ordenadita” para contener la “piedra en el zapato”, a partir de un trabajo en “red” que contiene tomando “la forma del cuerpo”. Como veremos, la construcción de esa estructura familiar se da por medio de la apropiación de recursos simbólicos y subjetivos, y por la implementación de una política institucional *a pesar de* los obstáculos presentes, como la hostilidad de algunos agentes escolares, de familias, etc. Y, sobre todo, se da a pesar del modo en que en los espacios educativos se da una dinámica de adentro/afuera –equivalente a orden/caos– y que se configura en lo que denominamos repliegue pedagógico.

En el capítulo 2 hemos argumentado, a partir de la descripción y análisis de los sentidos que se le confieren a la relación familia y escuela que esa dinámica se fundamenta en una cultura magisterial que produce subjetividades específicas de los espacios escolares. En el caso de la historia educativa argentina, estos modos de pensar y sentir depositan excesiva confianza en la capacidad de la escuela para regular lo que acontece intramuros –una “cajita de cristal”–, una excesiva y desmesurada confianza en la potencia de los dispositivos escolares y, por último, un tipo de relación con el mundo social, concebido más como espacio de intervención que como un lugar de interacción.

Por eso interpretamos que, ante el problema extra escolar encarnado en la familia, la escuela realiza un repliegue pedagógico sobre sí misma. Todo aquello que, en el malestar, se quiere preservar como un *non plus ultra* para el agente externo que ocasiona incertidumbre, se adjetiva como pedagógico. De lo pedagógico “no se habla” significa que no se debe interpelar la dimensión del saber. Pero también, en sentido inverso, que aquello que *no debe ser* interpelado por el “afuera” se defina como pedagógico. Por último, circula entre los agentes escolares la idea de que, ante el problema con las familias, lo que se debe hacer es “enseñar a la familia a ser familia”. En ese sentido, pareciera que no es concebible ninguna interacción o tramitación de la relación con familia que no la reduzca a un proceso de enseñanza.

Lo interesante de estudiar la relación escuela y familia *en* El Colegio como un estudio *en caso* (Rockwell, 1996) es que, a pesar de esa complejidad del escenario, se lleva adelante una articulación con la familia. Nosotros entendemos que esa gestión constituye una política institucional. Una manera de generar poder y de empoderarse, de construir consensos y de intervenir con legitimación en los conflictos. Es una construcción que parte de los canales de comunicación con la familia, sin que ello signifique afirmar que el conflicto con la familia es meramente comunicativo.

Por el contrario, lo que consideramos que se manifiesta en nuestro caso es la integración de la dimensión comunicativa con una política institucional. Desde nuestro punto de vista, el conflicto no se reduce a malentendido o a distorsión en el canal. ¿Acaso la falta de comunicación origina el entramado de representaciones escolares sobre la familia?; ¿la “buena comunicación” posibilitaría transformar esas representaciones?; ¿permitiría salir de la lógica nosotros/ellos, con sus cargas de incertidumbre y sus moralizaciones?; ¿explicaría la “buena comunicación” el entramado de sentidos e intensos afectos que se manifiestan en el cotidiano escolar, como el acompañamiento y la pertenencia?

Las respuestas transitan, para nosotros, el “no”. La reducción comunicativa tendería, más bien, a ignorar la complejidad de los actores y las demandas y representaciones que ponen en juego en sus interacciones. La percepción del cambio que culminó con la “familia tipo”, de cuya falta en cierta forma se tiene que hacer cargo la escuela, la proyección de “la parte anómica” al todo “familias”, el sentimiento de incertidumbre que genera el *ellos* extraño en su manera de actuar y en sus valores, el *caos* que puede introducir el *afuera* en el *adentro* identificado con el orden, tiene su origen en procesos sociales e históricos de los cuales la comunicación es tan solo un aspecto.

De hecho, el modo en que las familias se suman a El Colegio en términos prácticos, organizando actividades, pero también en la identificación de la escuela como un espacio apropiado, es más bien resultado de una política con características de agencia que fluidez comunicativa. En cierta forma, y en ese juego de un nosotros contextual y posicional que tomamos de Leach (1970), en la dinámica adentro/afuera, las familias se hallan, en términos de valores compartidos del lado del nosotros, dentro de la comunidad imaginada. Y eso ocurre por la apropiación de

determinados *sentidos* que refuerzan una identidad y la percepción de que “el enemigo está afuera.”

Otro ejemplo de política institucional es la *Agenda*, una herramienta que excede, también, la dimensión comunicativa y que es fundamental en la relación con las familias. El *uso* de la *Agenda* en la tramitación y gestión de un conflicto es que constituye un *contrato* –o al menos los directivos se legitiman apelando a la *Agenda* como tal– y no un mero cuaderno de comunicaciones. Como esto último se la puede considerar o inútil, por la ausencia de “contralor” familiar, como vimos en el capítulo 1; o eficaz, en la medida en que ayuda a “los chicos a organizarse”. Pero ese no es, al menos en nuestras observaciones y análisis, el *uso* primordial. Por el contrario, en casos de problemas con alguna familia constituye un argumento ante la demanda: “usted firmó esto”. Ese es el *uso* de la *Agenda* que permite legitimarse institucionalmente a los directivos.

Por estos motivos, en la *Introducción* considerábamos que la descripción, análisis e interpretación de nuestro caso aporta un horizonte conceptual que posibilita visualizar los márgenes de acción escolar actualmente existentes, y mantener un contrapunto con las perspectivas destituyentes de la escuela –Duschatzky y Corea (2002), Corea y Lewkowicz (2007), Lewkowicz (2004), Sibia (2012)–. Consideramos que El Colegio como caso posibilita observar que la escuela en la modernidad tardía no constituye –al menos en su totalidad–, una “institución zombi” –un muerto que vive, Beck (2003)–. Aquello que nuestro caso posibilita analizar es el modo en que acciona una institución en el marco de una dialéctica relacional (Achilli, 2010) entre escenario social e histórico –la familia que presupone una escuela confesional ya no existe, los padres sometidos a otras demandas sociales, la escuela como “depósito”, etc.– y el contexto de El Colegio –su línea pedagógica, la tradición de trabajo con las familias conformando “un trípode”, etc.–. Es en ese sentido que pensamos la *situacionalidad de cada institución* frente a una caracterización de *la escuela en el escenario contemporáneo*. Esta diferenciación se presenta en observables, como la historicidad propia de cada institución escolar, la relación con su *ideal* institucional, la cristalización heredada del modo en que los sujetos la habitaron, la forma de establecer relaciones con sus destinatarios y su

contexto –que puede ser su barrio, pueblo, su época de fundación, etc.–. Estos elementos no son propios de escuelas confesionales o privadas, que constituirían una singularidad frente a una supuesta homogeneidad de la escuela pública o estatal. Una escuela media técnica agraria, en un pueblo rural, tiene su específica relación con la comunidad. Lo mismo que el primer jardín de infantes en una zona de desigualdad y ausencia del Estado. O un colegio universitario. Todos estos ejemplos presentarían mediaciones propias, más allá –y más acá– de lo que suceda con *la escuela* o *la educación*. Para observar este conjunto de mediaciones, el énfasis excesivo en los escenarios sociales e históricos y su transposición mecánica en los contextos escolares y los actores que los habitan constituye un obstáculo.

La categoría con que intentamos, en esta tesis, interpretar el margen de acción institucional escolar –en calidad de interrogante respecto de su viabilidad teórica– es el concepto de agencia de Ortner (2005, 2009). En la *Introducción* sosteníamos que con este abordaje era posible tratar, de modo simultáneo y en relación, una forma de actuar con autoridad y empoderamiento con los aspectos de una subjetividad compleja –que incorpora sentimientos, afectos y reflexión consciente, en conjunto con procesos epocales amplios, como la incidencia de las formaciones históricas y culturales: “los significados culturalmente constituidos” (Ortner, 2005: 29)–.

Entre los aspectos de orden más psicológico que hacen a una subjetividad concebida como base de la agencia, aparece, en el caso de El Colegio, todo el intenso vínculo de sentimientos y afectos que se condensan en “el acompañamiento”, un *sentido* que fundamenta la práctica que hemos entendido como una forma de *cuidado*.

En el aspecto de una subjetividad en el sentido de una conciencia histórica aparece la incidencia de lo que denominamos subjetividad pedagogizada, concomitante con las formaciones históricas que configuraron la cultura magisterial del pasado normalista y sus distintas reconfiguraciones, en otros momentos de la historia y culturas educativas, como vimos en el capítulo 2.

Pero todo este esquema aparece en tensión y coexistencia con otro legado, otra subjetividad y otra formación cultural, en este caso de índole *local*. Nos referimos a las dimensiones simbólicas y culturales específicas de la institución: las orientaciones pedagógicas, el ideario, el carisma y “las líneas de trabajo con las



familias”. En algunos de los directivos se visualiza, como vimos en el capítulo 3, un posicionamiento *consciente y situado* de ese legado en el marco de las condiciones contemporáneas y de los mandatos normativos vigentes desde las políticas educativas.

Especialmente por esto último es que interpretamos nuestro caso como agencia escolar, porque consideramos que no se reduce a una gestión institucional o una construcción política frente al “problema” familiar, sino que contiene un agregado. Este *plus* se manifiesta en la apropiación de la cultura institucional que realizan algunos actores, lo que les brinda marcos para percibir, significar la realidad y actuar sobre ella, y que se vincula también con determinadas formaciones culturales e históricas más amplias.

Hay, como dijimos en la *Introducción*, una agencia como construcción cultural, activación de significados, marcos de referencia y sentidos que organizan la realidad. Obviamente, esto no implica que la familia como “problema escolar” desaparezca en términos prácticos. No pueden borrarse las condiciones existentes: la percepción y representación de la anomia familiar entre los agentes, las demandas insatisfechas, la representación de la escuela como un espacio incontaminado, una “cajita de cristal”, etc. Sin embargo, la relación con la familia en términos cotidianos y, por así decirlo, burocráticos, puede tramitarse en un encuadre relativamente definido por la institución. En ese sentido, y retomando la pregunta de uno de nuestros capítulos – ¿frente a las familias o con la familias?– puede concluirse que el “problema” de la familia, tal como se presenta en El Colegio, consiste en un “frente a la familias y con las familias”. Esa conjunción es posible porque hay una intervención institucional que deviene de un empoderamiento de los sujetos que construye autoridad.

Y es en esta última cuestión en la que sí aparece el escenario histórico como un corte transversal en las instituciones educativas y sus contextos, como situación de época: la cuestión de la autoridad y su crisis (Noel, 2009). Frente a la autoridad y autorización social que portaba la escuela (Sarlo, 1994) y que, en cierta forma, venía dada con la institución, el análisis de nuestro caso parece señalar que, en los contextos actuales, la autoridad debe construirse. En ese sentido, parece una ilusión creer que la institución *dona* la autoridad a sus agentes. Por el contrario, y a partir del estudio de nuestro caso, los indicios tienden a confirmar que, en los contextos

escolares actuales, sería harto dificultoso hallar una autoridad que no sea autoridad agenciada. Y que, más allá de un simple juego de palabras, esta situación constituye una agencia autorizada –es decir, legitimada, empoderada–. Es en ese sentido, y en la apertura de este haz problemático, que en esta tesis nos interrogamos por la categoría de agencia para analizar e interpretar algunos de los fenómenos escolares contemporáneos.

## Bibliografía

- Achilli, Elena, (2010), *Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*, Rosario, Laborde Editor.
- Anderson, Benedict, (2006), *Comunidades imaginadas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt, (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt y May, Tim, (2007), *Pensando sociológicamente*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Beck, Ulrich, (1998), *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth, (2003), *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Bottinelli, Leandro, (2012), *Los padres y su participación en la escuela: la mirada de los docentes*, Gonnet, Unipe.
- Bourdieu, Pierre, (1997), “El espíritu de familia” en *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre, (2015), *La nobleza de Estado: Educación de elite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, (1998), *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza*, México, Laia.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, (2009), *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cardemil, C., (1994), *Familia y escuela: Una alianza necesaria y posible. Seminario: “La familia y la escuela: Una alianza posible para mejorar los aprendizajes”*, Santiago de Chile, MINEDUC P-900- PIIE.
- Carli, Sandra (Comp.), (1999), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.

- Castorina, José Antonio, (Comp.), (2003), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.
- Cerletti, Laura, (2006), *Las familias, ¿un problema escolar?*, Buenos Aires, Noveduc.
- Cerletti, Laura, (2010a), “‘Uno piensa que lo maternal está...’: sobre las ‘madres’ y la escolarización infantil” en Neufeld, M. R., Sinisi, L. y Thisted J., (Eds.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Cerletti, Laura, (2010b), “Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia” en *Intersecciones en Antropología*, 11: 185-198.
- Cerletti, Laura, (2012), “‘Familias’ y ‘Participación’: un análisis comparativo de la ley 1.420, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional”. En *Revista Propuestas Educativas*, 37, Buenos Aires.
- Cerletti, Laura, (2014), *Familias y escuelas: tramas de una relación compleja*, Buenos Aires, Biblos.
- Cerruti, Marcela y Binstock, Georgina, (2010), *La institución escolar de nivel medio en el pasaje a la educación superior*, Buenos Aires, Cenep.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, (1999), *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires, Lumen.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, (2007), *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós.
- Coronado, Mónica, (2012), *Padres en fuga. Escuelas huérfanas: la conflictiva relación de las escuelas con las familias*, Buenos Aires, Noveduc.
- Cucuzza, Héctor, (1986), *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico*, Buenos Aires, Editorial Besana.
- Dabas, Elina, (2005), *Redes sociales, familias y escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Díaz, S. y Gómez, N., (2010), “Las representaciones de los docentes sobre los problemas de aprendizaje de los alumnos y sus causas: ‘guerra entre la familia y la escuela’” en *Familias y escuelas: Interacciones: encuentros y desencuentros*.

*Construcción de acuerdos y consensos*, Revista *Ensayos y experiencias*, 36, Abril, Edición original de 2000.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo, (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Duschatzky, Silvia, (1999), *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Paidós.

Duschatzky Silvia y Corea, Cristina, (2002), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

Duveen, G. y Lloyd, B, (2003), “Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social” en Castorina, José Antonio, (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.

Elias, N y Scotson, J.L., (1994), *The stablised and the outsider*, London, Sage Publication.

Elias, Norbert, (2003), “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”, en Reis, Revista Española de investigaciones Sociológicas, 104: 219-251, España, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Foucault, Michel, (2006), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo, (2008), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo y Faundez, Antonio, (2014), *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Geertz, Clifford, (1987), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Geertz, Clifford, (1994), *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

Gessaghi, Victoria, (2010), “La parte sumergida del iceberg: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación” en Neufeld, M. Rosa, Sinisi, Liliana y Thisted José, (Eds.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Giddens, Anthony, (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Giddens, Anthony, (2000), *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus.
- Grignon, Claude, (1993), “Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular” en *Educación y sociedad*, 12, Madrid.
- Grimson, Alejandro, (2011), *Los límites de la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Grimson, Alejandro, (2015), “Los mitos de la educación” en *Le Monde Diplomatique. Edición especial con Universidad Pedagógica*, Febrero-marzo 2015, Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio, (2014), *Mitomanías de la educación argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Guber, Rosana, (2011), *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jornadas Escuela, familia y comunidad. Disponible en  
<[http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=escuela\\_y\\_familias](http://www.educ.ar/sitios/educar/seccion/?ir=escuela_y_familias)>
- Kessler, Gabriel, (2002), *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE Unesco.
- Leach, Edmund, (1970), *Un mundo en explosión*, Barcelona, Anagrama.
- Lewkowicz, Ignacio, (2004), *Pensar sin estado*, Buenos Aires, Paidós.
- Ley N° 11612 (1995). Ley Provincial de Educación.
- Ley N° 13688 (2007). Ley de Educación Provincial.
- Ley N° 24195 (1993). Ley Federal de Educación.
- Ley N° 26206 (2006). Ley de Educación Nacional.
- Lionetti, Lucía, (2007), *La misión política de la escuela pública en argentina: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Marková, I., (2003), “La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici” en Castorina, José Antonio, (Comp.), *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.
- Martín-Barbero, Jesús, (2008) “Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad” en Tenti Fanfani, Emilio, (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Menéndez, Eduardo L., (2006), “Las múltiples trayectorias de la participación social” en Menéndez, Eduardo L. y Spinelli, Hugo, (Coords.), *Participación social ¿Para qué?*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Narodowski, Mariano y Gómez Schettini, María, (Comps.), (2007), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires, Prometeo.
- Neufeld, M. Rosa y Thisted, José, (Comps.), (1999), *De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- Neufeld, M. Rosa, Sinisi, Liliana y Thisted José, (Eds.), (2010), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Neufeld, M. Rosa, (2010) “Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social” en *Familias y escuelas: Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consensos*, Revista *Ensayos y experiencias*, 36, Abril, Edición original de 2000.
- Noel, Gabriel, (2009), *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*, San Martín, UNSAM Edita.
- Ortner, Sherry, (2005), “Geertz, subjetividad y conciencia posmoderna” en *Etnografías contemporáneas*. Año 1, 1: 25-54. Buenos Aires, UNSAM.
- Ortner, Sherry, (2009), “Resistencia densa: muerte y construcción cultural de agencia en el montañismo himalayo”, en *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. ISSN: 1851-2577. Año 2, 5, Buenos Aires, junio.
- Palamidessi, Mariano, (2006), “La escuela y la tecnología, en el torbellino del nuevo siglo” en Palamidessi, Mariano, (Comp.), *La escuela en la sociedad de redes*, Buenos Aires, FCE.
- Pineau, Pablo, (1994), “El Concepto de "Educación Popular": un rastreo histórico comparativo en la Argentina” en *Revista de Educación* N° 205, septiembre-diciembre de 1994, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Pineau, Pablo, (2011), “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’” en Pineau, Pablo et al. *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.

- Puiggrós, Adriana, (1990), *Historia de la educación argentina I. Sujetos, educación y curriculum*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana, (Dir.), (1992), *Historia de la educación argentina II. Sociedad civil y Estado*, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana, (Dir.), (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna.
- Resolución N° 3186 (2007). *Implementación de la Educación Secundaria (ley 13.688) en la Provincia de Buenos Aires*.
- Rockwell, Elsie, (1985), “Etnografía y teoría de la investigación educativa” en *Dialogando*, 8, Santiago de Chile, junio.
- Rockwell, Elsie, (1996), “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico” en Levinson, B., Foley, D. y Holland, D. (Eds.), *The Cultural Production of the Educated Person*, Albany, State University.
- Rockwell, Elsie, (2010), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Santillán, Laura y Cerletti, Laura, (2011), “Familias escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación” en *Boletín de Antropología y Educación*”, Año 2, 3: 7-16, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. Disponible en  
< [http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n03/bae\\_n03a01.pdf](http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n03/bae_n03a01.pdf)>
- Santillán, Laura, (2009), “Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas que cambian”, *Novedades Educativas*, 222, Buenos Aires.
- Santillán, Laura, (2012), *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*, Buenos Aires, Biblos.
- Sarmiento, Domingo Faustino, (2011), *Educación popular*, La Plata: Unipe Editorial Universitaria.
- Sarlo, Beatriz, (1994), “Culturas populares, viejas y nuevas” en *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*, Buenos Aires, Ariel.
- Sarlo, Beatriz, (1998) “Cabezas rapadas y cintas argentinas” en *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.



Sautu, Ruth et al. (s/f), *Manual de metodología en Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de Clacso*. Disponible en <<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>>.

Schmukler, B. y Savigliano, M., (1988), “Cooperación o autoritarismo en el vínculo familias y escuela: las contradicciones de la socialización compartida” en *Cuadernos de antropología social*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Sibilia, Paula, (2012), *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*, Buenos Aires, Tinta Fresca.

Sinisi, Liliana, (1999), “La relación *nosotros-otros* en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización” en Neufeld, M. R. y Thisted, J. (Comps.), *De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Tenti Fanfani, Emilio, (Comp.), (2008), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Tenti Fanfani, Emilio, (2009) *Sociología de la educación*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Tenti Fanfani, Emilio y Grimson, Alejandro, (2015), *Mitomanías de la educación argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Terán, Oscar, (2008), *Historia de las ideas en Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1890*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Williams, Raymond, (2009), *Marxismo y literatura*, Buenos Aires, Las Cuarenta.

Willis, Paul, (1986), “Producción cultural y teorías de la reproducción” en *Educación y sociedad*, 5.

Willis, Paul, (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.