



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias Humanas, opción: Teorías y Prácticas de la Educación

Tesis para defender el título de Magíster en Ciencias Humanas, opción: Teorías y Prácticas en Educación

¿Entre “familias” y liceo? Aproximación etnográfica a los modos de configuración de las relaciones entre referentes adultos con responsabilidades en la educación de adolescentes, en un liceo público de Montevideo (durante la pandemia).

Autora: Gabriela Pérez Machado

Tutor de tesis: Antonio Romano

Montevideo, 21 de diciembre de 2023

Montevideo, 21 de diciembre de 2023

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación

Coordinador académico Dr. Álvaro Silva Muñoz

De mi mayor consideración:

Por la presente, dejo constancia de mi aval a la presentación de la Tesis de Maestría de la que he sido tutor, realizada por Gabriela Pérez Machado. El trabajo se titula “¿Entre “familias” y liceo? Aproximación etnográfica a los modos de configuración de las relaciones entre referentes adultos con responsabilidades en la educación de adolescentes, en un liceo público de Montevideo (durante la pandemia).”

Sin otro particular, atentamente,

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Antonio Romano

A Felipe, entusiasta practicante,
día a día, del descubrimiento de preguntas,
particularmente las que ponen en cuestión
la imposibilidad.

A Hernán, sistemático lector de reglamentos,
manuales y toda forma de letra chica
que trate de pasar desapercibida.

La búsqueda conjunta de las preguntas que interesan tanto al investigador como a los habitantes de cada localidad, generalmente, apunta hacia afuera y hacia arriba, hacia la comprensión de las fuerzas, los mecanismos y los procesos que expliquen su situación de vida y hacia la invención de tácticas (de Certeau, 1996) que apoyen su lucha cotidiana y sus múltiples resistencias frente al poder.
Elsie Rockwell, 2009, p. 203

AGRADECIMIENTOS

Agradecer en un proceso de estas características, es necesario y es también, aunque figure en el inicio, algo que escribo en el final y algo que supone repasar todo lo transitado, cada tramo. Así, agradecer permite constatar y reconocer cuán colectivo y compartido fue, verdaderamente, el recorrido que resulta en este texto de tesis.

A cada una de las personas que conocí y con quienes compartí la primera pandemia de nuestras vidas en el liceo, hablando, entre otras cosas, sobre la relación con las familias. Cuando el miedo era ambiente y la proximidad una amenaza, abrieron las puertas, las opiniones, los biblioratos con actas, los mensajes y los modos de hacer. Orgullosas de lo que hacen, cansadas de lo que tienen que hacer, discrepando con lo que les piden hacer, pidiendo algún retorno sobre si es eso lo mejor que hay para hacer. A la directora, particularmente, por habilitar la estadía en el liceo, teniendo todo, más que nunca, para plantear la imposibilidad. No hay forma de que pueda transmitirles aquí mi agradecimiento por la generosidad, la confianza y la valentía.

A Antonio Romano, tutor de este proceso, por compartir e insistir sin dimitir, ni una sola vez, en un tipo de relación con las preguntas, con el hecho de preguntarse, de buscar con precisión y sin apuro qué hay para decir y cuál es la forma preferible de decirlo. Al dejarme dudar sin resolver rápido las incertidumbres, en la generosidad del pensamiento y las conversaciones cada vez que nos reunimos, en las orientaciones y sugerencias, al acompañar en los tiempos, (cuando la lentitud y también cuando la agilidad), entre y por todo eso, es que deviene esta tesis.

A la Universidad de la República y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por la propuesta de la Maestría, la posibilidad de compartir este recorrido y lo que este proceso significó en mi formación. A Felipe Stevenazzi, en particular, por la apertura y disposición para que esta tesis, con un tema con cierta extranjería, sobre el que podía haber hasta dudas de su pertinencia en términos de Teorías y Prácticas en Educación, se alojara en la Línea Estudio de las alteraciones

a las formas escolares y el lugar de las posiciones docentes. Esa aceptación fue el principio, el inicio de “abrir el campo” y la posibilidad cierta de que fuera viable un emplazamiento adecuado para el trabajo allí. En una aproximación que quiso ser desde la perspectiva etnográfica decir “el inicio de abrir el campo”, es decir algo que fue muchísimo y muy importante. A Victoria Díaz, por los intercambios, la experiencia compartida y el ánimo, etapa a etapa. A Álvaro Silva, por la seriedad y dedicación desde la coordinación de la Maestría. A Agustín Cano, por la disponibilidad, la atención y el impulso cuando fue más necesario.

A Reyna Torres, docente e investigadora, que con enorme generosidad compartió conmigo el acceso al archivo completo de Circulares de Educación Secundaria. Los intercambios con ella, su riguroso trabajo de tesis de Maestría fueron puntos de apoyo centrales en este proceso y movilizaron buena parte del contenido de este trabajo.

A Clarisa, compañera de pensamiento, de producción académica y de vida cotidiana en el liceo. Compañera, en general. La referencia e interlocutora más frecuente de estas páginas y de todo lo pensado y sentido alrededor de ellas. Cada conversación me ayudó a aclarar y me animó a seguir andando.

A Marcelo, compañero de equipo y de ideas, por la ayuda en las conversaciones continuas, las que fueran necesarias. Por abrir proyectos a compartir, otro sentido más para concretar el cierre de esta etapa.

A la formación en educación social, al largo y profundo proceso que nos une y a los encuentros a partir de ella. Lo recorrido allí, desde el 2000 hasta hoy, tiene muchísimo que ver con lo que haya podido desnaturalizar y preguntarme. A las personas con las que en ese recorrido fui compartiendo, intentando construir. A los y las estudiantes con quienes compartí y comparto clases, supervisiones de prácticas, tutorías, proyectos, me ayudan a pensar, a conocer, a preguntarme, son el motor e interlocución permanente de pensamiento e ideas sobre la enseñanza en la formación y el ejercicio profesional.

A “profes”, adscriptas, directoras, subdirectoras, POPs., psicólogas, trabajadoras sociales, psicopedagogas y educadoras sociales; a los y las estudiantes y los referentes familiares que conocí con quienes compartí como “profe” y como

educadora social sobre el estar, hacer y pensar la vida en los liceos. Sin poder decir a partir de quién, qué, mucho de lo que pensé en este proceso y también de lo que queda escrito tiene que ver con esos encuentros.

A mi madre y mi padre. A ella, por enseñarme sobre la tenacidad y el persistir en los intentos. A él, por enseñarme a abrazar la lectura y a disfrutar de pensar y escribir en silencio. Todo eso es mucho más que suficiente.

A familiares, amigas y otros afectos y cercanías, que en los últimos meses (o años) me escucharon hablar de esta tesis y de postergar encuentros, seguramente más que de cualquier otro tema. A Cecilia, Laura y Adriana, especialmente.

A Felipe y Hernán, por llenar el tantísimo tiempo que este proceso llevó, con confianza, gestos, infinitas formas de apoyo y compañía. El amor es, entre otras cosas, también una forma de relación con el tiempo. Me prestaron su convicción tranquila y firme de que esto era posible, todas y cada una de las veces en que dudé. Eso, en inmensa medida, me trajo hasta acá. Gracias.

RESUMEN:

La presente investigación se centra en el estudio de las relaciones entre referentes adultos con responsabilidades en la educación de adolescentes. Específicamente, esto remite a las relaciones entre referentes vinculados a dos ámbitos: por una parte, quienes se desempeñan en la institución educativa, en este caso de Educación Secundaria, y por otra, referentes externos que provienen de la red de educación y crianza (Cerletti y Santillán, 2018; Cerletti, 2014; Santillán, 2017) de los estudiantes. Especialmente se hace énfasis en los modos en que se configuran esas relaciones desde las perspectivas y prácticas de los referentes liceales, docentes y no docentes.

Se parte de la consideración del panorama actual como un tiempo de transformación del modelo bajo el que se desarrolló la escolarización en sus distintos niveles, particularmente en Educación Secundaria. El cambio de modelo conlleva, entre otros aspectos, un desplazamiento en las responsabilidades por el (in)cumplimiento del derecho a la educación. De la responsabilización individual que primaba en el funcionamiento del modelo tradicional, a la consideración que asume al sistema y su funcionamiento como parte de lo que incide en el (in)cumplimiento del derecho (Terigi, 2009). Se vuelve necesaria la interpelación, cuestionamiento y desarticulación del orden simbólico tradicional que debe ser revisado para desmontar mecanismos y procesos que obstaculizan el cumplimiento del derecho a la educación (Viscardi, 2015; Viscardi et al., 2023; Rivero, Viscardi y Habiaga, 2021; Martinis y Falkin, 2017). Parte de lo que entra en revisión es la relación entre el liceo y las familias (Romano, 2015a).

Para indagar en ello se opta por una metodología de carácter cualitativo, desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009), buscando que la inmersión en la vida cotidiana del centro educativo permita el registro de los sentidos, significaciones, prácticas y maneras de hacer (De Certeau, 2000), que construyen quienes participan del funcionamiento y dinámica día a día. El trabajo de campo se desarrolló en un liceo público de la ciudad de Montevideo, entre 2019 y 2021. La cotidianeidad del centro tuvo modificaciones sustantivas en el contexto de

emergencia socio-sanitaria por Covid-19 y las disposiciones de no presencialidad y retorno paulatino en las actividades. Este acontecimiento fue incorporado y considerado en la investigación. Un eje transversal en la estructuración y contenido del texto son las relaciones entre políticas y prácticas, incorporando material empírico de entrevistas, registros de observación participante y revisión de documentos.

Palabras clave: Educación Secundaria - Familias - Política educativa – Apropiación

ABSTRACT

This research focuses on the study of relationships between adult role models with responsibilities in the education of adolescents. Specifically, this refers to the relationships between referents linked to two areas: on the one hand, those who work in the educational institution, in this case Secondary Education, and on the other, external referents that come from the education and upbringing network (Cerletti and Santillán, 2018; Cerletti, 2014; Santillán, 2017) of the students. Special emphasis is placed on the ways in which these relationships are configured from the perspectives and practices of high school referents, teachers and non-teachers.

It starts from the consideration of the current panorama as a time of transformation of the model under which schooling was developed at its different levels, particularly in Secondary Education. The change in the model entails, among other aspects, a shift in responsibilities for (non)compliance with the right to education. From the individual responsibility that prevailed in the operation of the traditional model, to the consideration that it assumes to the system and its operation as part of what affects the (non)compliance of the law (Terigi, 2009). It becomes necessary to challenge, question and dismantle the traditional symbolic order that must be reviewed to dismantle mechanisms and processes that hinder the fulfillment of the right to education (Viscardi, 2015; Viscardi et al., 2023; Rivero, Viscardi and

Habiaga, 2021; Martinis and Falkin, 2017). Part of what is under review is the relationship between the high school and families (Romano, 2015a).

To investigate this, a qualitative methodology is chosen, from an ethnographic perspective (Rockwell, 2009), seeking that immersion in the daily life of the educational center allows the recording of meanings, meanings, practices and ways of doing things (De Certeau, 2000), built by those who participate in the day-to-day functioning and dynamics. The field work was carried out in a public high school in the city of Montevideo, between 2019 and 2021. The daily life of the center had substantive changes in the context of the socio-sanitary emergency due to Covid-19 and the provisions of non-attendance and gradual return in the activities. This event was incorporated and considered in the investigation. A transversal axis in the structuring and content of the text are the relationships between policies and practices, incorporating empirical material from interviews, participant observation records and document review.

Keywords: Secondary Education - Families - Educational Policy - Appropriation

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN GENERAL.....	1
1. Tema y fundamentación	3
2. Antecedentes.....	6
2.1 - Espacios formativos:	6
2.2 - Investigaciones relevantes	7
3. Problema de investigación.....	24
4. Preguntas de investigación	25
5. Objetivos general y específicos	26
CAPÍTULO 2 - RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y LICEO: REFERENTES TEÓRICOS Y ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	28
2.1 - Referentes teóricos.....	28
2.1.1 – “Familias” y nociones asociadas.....	28
2.1.2 - Educación y educación secundaria.....	29
2.1.3 - Retóricas y sentidos sobre “crisis”	34
2.1.4 - Relaciones entre “familias” y liceos: trayectorias y tensiones	38
2.1.5 Políticas, prácticas y procesos asociados: políticas de procedimiento, procesos de producción y apropiación, maneras de hacer.....	48
2.2 - Abordaje metodológico.....	56
2.2.1 - Enfoque cualitativo.....	56
2.2.2 - Perspectiva etnográfica.....	58
2.2.3 - Perspectiva etnográfica en educación.....	60
2.2.4 - Trabajo de campo	62
2.2.5 - Implicación.....	72
2.2.6 - Consideraciones éticas.....	73
CAPÍTULO 3 - MAPAS: LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y LICEOS EN LOS DOCUMENTOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	79
3.1 La relación con las familias en los documentos de la política educativa	80
3.1.1 Consideraciones generales y criterios de agrupamiento de los documentos de la política que hacen referencia a las familias	82

3.2 Formas institucionales previstas.....	84
3.2.1 - Formas institucionales previstas, no vinculadas a las trayectorias estudiantiles individuales.....	84
3.2.2 - Formas institucionales previstas, vinculadas a las trayectorias estudiantiles individuales.....	99
3.3 - Síntesis del análisis de documentos de la política.....	121
CAPÍTULO 4 - TERRITORIO: LAS RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y LICEO EN LA COTIDIANEIDAD.....	125
4. 1 - Imágenes del inicio: notas a modo de preámbulo.....	125
4.2 - Consideraciones generales, temporalidades y organización de la descripción analítica.....	130
4.3 -Relaciones entre familias y liceo en la cotidianeidad (I). Sentidos, prácticas y sus relaciones con la política.....	133
4.3.1 - Sentidos y características de las relaciones entre el liceo y las familias	134
4.3.2 - Modelos y referencias para la relación: “lo burocrático”, “lo familiar” y “lo privado”.....	141
4.3.3 - Sobre los alcances y límites de la relación y del hacer.....	145
4.3.4 - Sobre los sujetos en relación y los modelos: entre “las familias del liceo” y “no todos son como vos o como yo”.....	151
4.3.5 - Las prácticas y sus modulaciones.....	165
4.4 - Relaciones entre familias y liceo en la cotidianeidad (II). El contexto que acontece: de repente, pandemia.....	182
4.4.1 - De estar como siempre a estar como nunca.....	182
4.5 - Relaciones entre familias y liceo en la cotidianeidad (III). ¿Entre una “política del intento” y un “intento de política”?.....	191
CAPÍTULO 5 - REFLEXIONES FINALES	201
5.1 - La política: lo que ofrece y su lugar como referencia en la construcción de significados, perspectivas y modulaciones a las prácticas	202
5.2 - Prácticas y perspectivas. Entre la política del intento y el intento de política.....	205

5.3 - Formas de afectación del contexto de emergencia socio-sanitaria: ver, preferir no haber visto y seguir haciendo.	208
5.4 - Síntesis del panorama desde la aproximación etnográfica, complejidades y desafíos que quedan planteados.....	211
5.5 - Aperturas y líneas de continuidad para próximos estudios.....	214
EPÍLOGO.....	217
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	222
FUENTES CONSULTADAS	235
ANEXOS.....	238

CAPÍTULO 1 - INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo se presenta como Tesis de Posgrado de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). Surge como producto de un proceso de investigación cuyo tema son las relaciones entre “familias”¹ y “liceos”, indagadas desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009). El trabajo de campo se desarrolló en un liceo de la zona oeste de Montevideo entre diciembre de 2019 y abril de 2021 y se inscribió en el marco de la línea Estudio de las alteraciones a las formas escolares y el lugar de las posiciones docentes, del programa de investigación Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual (FHCE, CSIC-UdelaR)².

En cuanto a su organización, esta tesis se estructura en cinco capítulos. Este primer capítulo propone una introducción general en la que se presentan: el tema en el que se enmarca el objeto de estudio y algunos elementos que fundamentan la elección, los antecedentes del problema, la descripción y pertinencia del objeto de estudio, las preguntas y objetivos iniciales (así como las modificaciones definidas sobre ellos).

¹ El uso de las comillas viene a dar cuenta de una complejidad inicial: la de los modos de nombrar. En particular, la categoría “familias” -aún en su forma plural- presenta debilidades a la hora de intentar referir y abarcar a una diversidad de formas de vinculación y sujetos que asumen funciones y responsabilidades en la educación y el cuidado de los y las adolescentes. Cuando se trata de enunciados propios, de forma provisoria y siempre en un sentido amplio (no referido a un tipo de arreglo particular) se recurre al uso de las comillas como forma de señalar al término en su carácter de categoría social (Rockwell, 2009; Cerletti y Santillán, 2018). Cuando se utilice el parafraseo, se conserva el modo del texto original (con o sin comillas). Los sentidos de uso del término, así como las restricciones que ofrece, las modalidades sociohistóricamente configuradas a las que se ha asociado y los modos de nombrar por los que se opta en los capítulos de análisis, serán asuntos a desarrollar en páginas siguientes y, con mayor detenimiento, en el Capítulo 2.

² La línea de investigación Estudio de las alteraciones a las formas escolares y el lugar de las posiciones docentes, de la que participé desde diciembre de 2019, es coordinada por el Prof. Felipe Stevenazzi y pertenece al Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

El segundo aborda el marco referencial de la investigación. En él se presentan referencias sobre tres asuntos: el abordaje metodológico, la posición que se sostiene en relación a los significantes “familias” y liceos y aquellas claves de lectura necesarias para el posterior análisis. Entre ellas, se desarrollan reflexiones en torno a los procesos de producción, apropiación e implementación, las políticas de procedimiento, las prácticas y los modos de hacer, la idea de crisis, las categorías de confianza, legitimidad y comunicación (Siede, 2021), interpelación pedagógica y escolarización de la vida doméstica, son las principales claves de lectura.

Los dos capítulos siguientes se centran en el análisis del material empírico. En el tercer capítulo se recupera y analiza el “mapa” de documentos de la política, incorporando la perspectiva histórica, desde la consideración de la trayectoria de la política. Con el propósito de dar respuesta a qué es lo que establece la política institucional, qué es aquello que se prescribe en los documentos oficiales (en tanto aspecto que, eventualmente, interviene en la configuración de las relaciones entre “familias” y liceo), se recurre a la historización y análisis de documentos oficiales vigentes de diferente naturaleza (leyes, resoluciones, reglamentos, estatutos) que contienen los principios, normativa y procedimientos al respecto. El cuarto capítulo está dedicado a presentar y analizar la relación entre “familias” y liceo a partir de la cotidianeidad, centrándose en las perspectivas y prácticas de los referentes liceales.

Finalmente, en el quinto capítulo se sintetiza lo que se entiende más significativo del proceso y producto de la investigación desarrollada, incorporando elementos de lo teórico, lo metodológico, hallazgos y asuntos que se visualiza quedan abiertos y son susceptibles de ser considerados para futuros estudios sobre el tema.

Las páginas finales, se presentan como Epílogo y contienen reflexiones y sensaciones que entretejen opiniones personales a partir de articulaciones entre el proceso de investigación en sus momentos de cierre y aspectos coyunturales del contexto educativo local.

1. Tema y fundamentación

El tema de investigación se inscribe en las relaciones entre “familias” y “liceos”³. Desde una perspectiva más amplia, abarcativa, la investigación desarrollada dialoga y se ocupa de una delimitación del campo de problemas vinculado a las relaciones entre “familias” y escuelas⁴. Como se profundizará en el siguiente apartado, los antecedentes dan cuenta de la atención y estudios que han considerado las relaciones entre “familias” y escuelas (más allá de los niveles específicos) desde diferentes enfoques y marcos disciplinares y en una diversidad de contextos territoriales e institucionales.

El interés por el tema surge a partir de mi experiencia de trabajo en liceos y de los intercambios con docentes y otros profesionales⁵ con quienes he compartido el desempeño en estos centros educativos. Me desempeñé en el ámbito de Educación Secundaria desde 1998, inicialmente en el rol docente y luego también como educadora social. Específicamente entre 2015 y 2019, trabajé en contacto directo con los equipos de liceos de Montevideo⁶ en tareas de orientación y coordinación de acciones frente a situaciones grupales o individuales que estuvieran relacionadas con la continuidad educativa de los estudiantes. A ello se agrega otra vía de proximidad con diferentes liceos públicos. Como docente de la formación en educación social, a través del intercambio y supervisión de procesos de práctica del último año de la formación y del desarrollo de proyectos de investigación las relaciones entre “familias” y centros educativos, ha sido un tema presente.

³ El término designa en el ámbito local, a los centros de enseñanza correspondientes a la educación secundaria. Al presentar el emplazamiento del trabajo de campo, en el capítulo siguiente, se amplía información sobre la estructura del sistema educativo, arquitectura institucional en la que se inscriben estos centros.

⁴ El término escuela y la referencia a lo escolar se usa en alusión a los centros educativos vinculados a procesos de escolarización en sentido amplio, ya sea que corresponden a enseñanza primaria o media. Cuando sea necesario referir a uno de los niveles u organismos específicos, se hará alguna referencia expresa que permita la distinción.

⁵ A lo largo del texto por cuestiones de simplificación en la redacción, se ha optado, en algunos casos, por el uso de expresiones que recurren al genérico masculino, sin que ello implique una discriminación de género. Las interlocuciones durante el trabajo de campo en el liceo fueron, en su mayoría, con mujeres. Se opta por enunciar esas instancias recurriendo al genérico femenino, con la expresión “las interlocutoras”.

⁶ Como integrante del equipo territorial del Departamento Integral del Estudiante del entonces Consejo de Educación Secundaria, en la región centro-este de Montevideo.

Estando en la cotidianeidad de distintos centros, son recurrentes expresiones y acciones que dan cuenta de una preocupación de los distintos actores institucionales que remite a las “familias” de los estudiantes. Las conversaciones tanto con docentes de aula como con otros actores del centro (integrantes de equipos de dirección, adscriptos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales) rápidamente devienen en la insistencia por las relaciones con las “familias” de los estudiantes. Las “familias” parecen visualizarse por los adultos del liceo como actores prácticamente imprescindibles. Esa preocupación no tiene un sentido único. En ocasiones se expresa desde el desconcierto respecto los modos en que las “familias” desarrollan ciertas prácticas, en otras se presenta desde la afectación que les produce conocer las circunstancias y situaciones de vulneración de esas “familias”, en otras se manifiesta con molestia frente a lo que parecerían ser expectativas no cumplidas en relación a qué hacen y no hacen las “familias” (o al menos con fuertes discrepancias sobre lo que entienden que las “familias” deberían ser o hacer).

En todo caso, esas diferentes formas convergen en torno a que las relaciones entre las “familias” y los liceos son un factor presente y relevante para los actores institucionales. Sea como problema o como recurso, desde el liceo se expresan cotidianamente preocupaciones que remiten a la necesidad de “contar” con las “familias”. Durante el desempeño ya referido en un rol territorial como educadora social, esa constatación en los intercambios en el marco de las tareas en distintos liceos parecía estar cada vez más y más presente. Esa percepción sobre el protagonismo que tiene el asunto de las relaciones del liceo con las “familias” fue acercándome a preguntas asociadas a esa recurrente preocupación desde los actores institucionales y la configuración que adquieren esas relaciones tan (aparentemente) solicitadas.

Esa curiosidad ligada a particularidades de mi experiencia formativa y laboral, cuenta con fundamentos más allá de los aspectos biográficos. Atendiendo al marco político, institucional, normativo y de concreción de derechos, el tema de las relaciones entre “familias” y liceos encuentra también argumentos sobre la pertinencia e importancia de ser estudiado.

En Uruguay, la educación media constituye parte de aquello que se consagra como derecho a la educación. La concreción de ese derecho aún no se alcanza como logro para toda la población. Parte de los debates y argumentos señalan al momento actual como expresión de una transición entre modelos (Romano, 2015a; Rivero et al., 2021; Viscardi, 2015; Viscardi y Habiaga, 2017). La universalización de la educación media como propósito y derecho supone revisar y reconfigurar supuestos, prácticas, arreglos, agentes involucrados. En ese proceso, particularmente en la administración 2015-2019 se avanza en la referencia e implementación de las denominadas políticas “de enlace”, “de trayectorias”, “de protección” y “de acompañamiento”, en referencia a políticas educativas públicas, de carácter universal, orientadas a apoyar el acceso, permanencia y culminación de la educación obligatoria (ANEP-CODICEN, 2019)

¿Qué sucede con las relaciones entre liceo y referentes “familiares” de los adolescentes, en ese proceso de reconfiguraciones? En esto radica el punto de partida, aquello que activa la pregunta y pone en marcha el interés por el tema de investigación. En el contexto político, normativo e institucional reciente⁷, cómo se configuran y qué dan a pensar las relaciones entre “familias” y liceos, leídas desde las dinámicas locales, acerca de los procesos de acceso y efectivización del derecho a la educación media.

⁷ Cabe precisar que la investigación se desarrolla en un escenario de gobierno y política educativa diferente. Luego de quince años de gobiernos asumidos por el Frente Amplio, el período 2020-2024 supone un cambio de orientación. Con miras a las elecciones nacionales, a fines de 2019, se conforma la denominada “coalición multicolor” fruto del acuerdo electoral y de alianza entre el Partido Nacional, Partido Colorado, Partido Independiente, Partido de la Gente y Cabildo Abierto. Esta coalición gana las elecciones nacionales y asume el gobierno de organismos centrales, entre ellos los del sistema educativo. A partir de la ratificación de la Ley N°19889 (Ley de Urgente Consideración), en marzo de 2022, se pone en marcha la “Transformación Educativa” (Plan de Desarrollo Educativo, ANEP, 2020-2024). En este documento se hace referencia a lo vigente al momento del trabajo de campo. Varias referencias a órganos, estructuración y nominación de los niveles educativos no coinciden con las referencias oficiales y de la política educativa a partir de marzo de 2023.

2. Antecedentes

2.1 - Espacios formativos:

Es un intento complejo, imposible tal vez, el de elucidar qué de la trayectoria formativa atañe o no, ha incidido o no, al momento de definir un tema de investigación. Sin pretender desentrañar esa complejidad, importa resaltar cuatro experiencias particularmente significativas, que se entienden configuran inflexiones y resultan decisivas en las definiciones y selección del tema de investigación.

La formación en educación social es la primera de ellas, primero como estudiante y luego como docente. El proceso de reflexión en el marco de diferentes cursos, así como las experiencias de práctica fueron etapas de revisión, deconstrucción y desnaturalización de sentidos y significados, de transformación de la “mirada” sobre lo que sucedía en el que desde ese momento era el ámbito laboral en el que me desempeñaba. A ello siguió el ejercicio de la docencia y la integración de equipos de proyectos de investigación.

En el marco de estos procesos, dos experiencias formativas fueron particularmente relevantes en relación a la temática de relaciones entre familias y centros educativos. Una, el Seminario-taller “Acerca de las relaciones entre familias y escuela”, desarrollado setiembre de 2018 en el Instituto de Formación en Educación Social, con la participación de la Dra. Laura Cerletti. Esta experiencia fue central en la apertura en forma de preguntas y asociaciones posibles entre aquello que se tematizaba y profundizaba en relación a la escuela primaria y los ámbitos de enseñanza media. Esta instancia formativa fue el punto de partida para empezar a vislumbrar aquellas inquietudes que surgían en el marco de mi práctica profesional y laboral, como un asunto susceptible de ser investigado. Se produce también, en esa experiencia, el encuentro con bibliografía que luego sería relevante para esta investigación, por la temática y el enfoque teórico-metodológico desde el que se investiga. Entre ellos, Cerletti (2006; 2010; 2014; 2017), Santillán (2006; 2008; 2009; 2012), Thisted y Neufeld (2010), Siede (2017), Achili (2010).

La segunda, como integrante del equipo de investigación del proyecto “Intersecciones entre familias y escuela”, desarrollado en el marco de la primera edición de los Fondos concursables de Iniciación a la investigación (PRADINE-CFE, 2019), referenciado por la Dra. Sandra Leopold⁸. Este proceso permitió una primera aproximación a la práctica etnográfica, numerosas instancias de interlocución y reflexión sobre la temática y el (re)encuentro con conceptualizaciones y bibliografía que resultó también relevante en la investigación que esta tesis reporta. Entre ellas, posición docente (Southwell y Vassiliades, 2014; Southwell, 2020), forma escolar (Lahire et al., 1994; Fattore, 2007), individuación de lo social y saber experto en las instituciones vinculadas a la infancia (Donzelot, 2015; 2011), política del cotidiano escolar (Stevenazzi, 2020)

2.2 - Investigaciones relevantes

2.2.1 - Abordajes sobre estructuras familiares y sus transformaciones históricas

Los planteos propuestos por Jelin (2016), Fonseca (2021) y Roudinesco (2013) son referencias en tanto perspectivas que analizan la transformación histórica de las estructuras familiares. Jelin (2016) señala que puede identificarse un sentido clásico asignado a la familia que la ubica como la institución social que regula, canaliza y legitima social y culturalmente dos necesidades de base biológica: sexualidad y reproducción. Esa función predominante ocurre ligada a aspectos organizativos como la convivencia y la economía compartida. A lo largo de las distintas sociedades (y sus diversas formas de organización social, política y productiva) aparecen conformaciones variadas de organización familiar y parentesco. La literatura sobre ellas evidencia un asunto común: por sobre todas sus variantes, son formas de organizar la convivencia, la sexualidad y la reproducción. Es a través de la organización familiar que un conjunto social asegura algunas tareas necesarias: busca encauzar la reproducción de la especie, el alojamiento y cuidado de los “nuevos”.

⁸ Experiencia compartida con Matías Meerovich y Pablo Gatti, docentes del Instituto Académico de Educación Social (CFE-ANEP)

El proyecto moderno de occidente (incluyendo nuestro contexto más próximo) afirma un modo dominante a la organización familiar, consolidando un modelo que se naturaliza: la familia nuclear y neolocal. Esta forma de organización que puede ser leída como engranaje y producto de la sociedad industrial capitalista y que se constituyó en el modelo naturalizado, consiste en que una pareja heterosexual y monogámica convive con sus descendientes en un espacio propio (diferente al de sus redes de parentesco) y funciona bajo cierta división de tareas de acuerdo a roles de género, diferenciando los encargos de producción y cuidados (Jelin, 2016; Neufeld, 2000)⁹.

La naturalización supone que sea percibido desde una doble asignación, como lo natural y lo normal. Otorgarle carácter de natural es ligarlo a una tendencia biológica inapelable y bajo esa consideración toda otra forma de organización aparece como “falla”, como desvío, como algo que escapa a la norma. Así esta forma adquiere carácter hegemónico, instalando una perspectiva desde la cual no se admite la diversidad organizativa, sino que existe un único modelo. La familia moderna, nuclear o restringida, se consolida hasta la primera mitad del siglo XX en nuestra sociedad como el modelo ideal y único posible, en un proceso sostenido en distintos modos de regulaciones estatales sobre la familia (Grassi, 1998 en Cerletti, 2014). De tal manera que la categoría queda ligada de forma unívoca a cierta composición y el adjetivo se vuelve prescindible: familia es sinónimo de familia nuclear. El carácter normativo de esta estructura operó prescriptivamente, ofreciendo una imagen del “deber ser” y, en contraposición, marcando situaciones a las que se las identificaba como desvíos a la norma. Las formas de familia a las que se les atribuya tal condición serán frecuentemente designadas como “deestructuradas” o “disfuncionales”.

El pasaje del modelo nuclear naturalizado a la pluralidad de formas es referido desde distintos discursos bajo el planteo de que la familia está en crisis. La

⁹ Es relevante un apunte a los efectos de desarrollos posteriores en torno al sistema escolar: este modelo familiar coincide con el tiempo en que el Estado toma para sí la educación de las nuevas generaciones. De modo que la configuración de la familia moderna se constituye en base a dos divisiones de funciones y de autoridad en relación a los hijos, por una parte, al interior de la familia, entre padres y madres y, por otra, entre el Estado y los progenitores.

insistencia referir al contexto actual de variadas configuraciones familiares como la expresión de que la familia está en crisis, es principalmente sostenida desde ámbitos religiosos y conservadores y permea a través de distintos canales de expresión, grupos de presión y representación a la política pública (Jelin, 2016). Junto con ello, Jelin (2016) repara sobre aspectos aparejados a nuevas conceptualizaciones a las que se les asigna por una parte, un sentido de apertura, ampliatorio con respecto a lo restrictivo de la idea de familias; a la vez que se le señalan desde resguardos a fuertes críticas, atendiendo a que podrían significar meramente un reemplazo de categorías, a que las mismas podrían representar apenas neologismos sin con efectos “prácticos” en las relaciones entre Estado y familias (efectos en el sentido de aquello que Donzelot (1979 en Jelin, 2016) inscribe en la idea de policiamiento de las familias).

Fonseca (2021) advierte sobre lo anterior y su reflejo en el uso habitual de la apelación a familias “desestructuradas”, que supondría el apartamiento de una estructura “debida”. Plantea que las nociones de familia nuclear, familia patriarcal y crisis, dominan aún hoy el discurso relativo a las familias (estudiando el caso de Brasil) y avanza en argumentos sobre la necesidad de interpelar esas ideas. Pretender abordar una realidad constituida por diversidad de “formas familiares” desde modelos ajenos a ella, descontextualizados, supone permanecer y reafirmar un modo de pensamiento colonial. La “camisa de fuerza del modelo nuclear” (Ibid., p. 163) da paso en la actualidad a otras discursividades, como las “redes de parentesco” y, junto con ellas, al reconocimiento de “nuevas” dinámicas y vínculos que expresan y producen “cambios en la organización práctica, política y afectiva de los grupos domésticos” (Ibid., p.164).

Roudinesco (2013) revisando los aportes de Lévi-Strauss, afirma que lo que asegura la familia es el pasaje de la naturaleza a la cultura, de allí su carácter de fenómeno universal que conjuga alianza y filiación. Entre quiénes y de qué modos se llevan adelante esas tareas son aspectos que varían de un tiempo a otro y de una cultura a otra, admitiendo, en principio, una variedad indefinida de formas de

opciones. No obstante, algunas de ellas aparecen más presentes y duraderas¹⁰. En el marco de transformaciones sociales, económicas y culturales de las últimas décadas, Roudinesco (2013) identifica y analiza, particularmente a partir de la década del '60, la aparición de transformaciones en las tres dimensiones que se entrelazan en el constructo familia (sexualidad, reproducción y convivencia) y junto con ello, se van visibilizando múltiples formas de convivencia y constituciones familiares, que difieren de la apariencia y dinámicas internas establecidas para el modelo nuclear, dando lugar a arreglos variados.

Algunos desarrollos encuentran en las transformaciones en las estructuras familiares y la ampliación de la categoría “familia” nuevos campos de problemas. Parte de los usos, sentidos y debates en torno a la categoría familia en la investigación en el campo educativo son recopilados en Nogueira (2011). Cerletti (2014) ahonda en las múltiples complejidades de la categoría y recupera discusiones en torno a ella. El sentido de larga duración de la familia asociada a bases biológicas, la visión universalista, los desarrollos de otros conceptos (unidad doméstica, grupo doméstico) y la filtración o riesgo, también en ellos, de supuestos naturalistas, universalistas y a-históricos, son abordados en su investigación. Un asunto de particular relevancia para nuestro estudio serán las consideraciones y posicionamiento de Cerletti (2014) en base a Fonseca (2007) y Rockwell (2009; 2018), sobre la categoría familia, su cualidad de categoría social (o nativa) y su oportunidad, potencialidad y limitaciones como categoría analítica¹¹.

De Martino (2020) presenta diferentes abordajes ligados al trabajo social en el ámbito local, entre los que tiene centralidad la exploración de los procesos de familismo (Miotto et al.; 2015 en De Martino, 2020) en las políticas vinculadas a la

¹⁰ Roudinesco (2013) identifica tres grandes períodos que ilustran las transformaciones en las estructuras familiares para el contexto europeo. Un primer momento estaría caracterizado por la familia “tradicional”, un modo útil y propio del régimen monárquico, que tenía por finalidad la transmisión patrimonial. Sin atender a preferencias y aspectos afectivos de quienes participan del matrimonio, todos los acuerdos relativos a esa unión se acordaban entre los padres de los contrayentes, generalmente de poca edad. Volverse familia resulta así un evento semejante a un designio divino; enmarcado en un orden inmutable, definido absolutamente en función del ejercicio de autoridades patriarcales a través de la toma de decisiones que trascienden las consideraciones de los más directamente involucrados. El segundo momento, de la familia “moderna” va consolidándose desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XX.

¹¹ Este punto es retomado entre las aproximaciones conceptuales que conforman el Capítulo 2.

matriz de protección, tanto en la agenda actual como en perspectiva histórica. Recalcati (2014) se pregunta por los efectos de esas transformaciones en las funciones simbólicas que padre y madre representan en el modelo de la familia nuclear en relación a la crianza y desarrollo de los hijos, esto es, las funciones de autoridad y cuidado. Parte de la discusión académica coloca el foco en quiénes son y cómo dar cuenta, en una noción, de esos adultos, que no se ciñen a las figuras y roles del modelo nuclear y que asumen funciones y responsabilidades en la crianza infantil y adolescente. Siempre en la “arena” del debate académico, el término familias, aún en plural, remite a vínculos de parentesco y mantiene resonancias de modalidades hegemónicas sobre las que se erigen algunos supuestos, entre ellos, que la filiación determina el cuidado (Cerletti y Santillán, 2018). A la vez, esa condición (la de relación de parentesco) excluye del alcance de la referencia a otros actores y configuraciones que participan y ofician como responsables en la educación y crianza (Novaro et al., 2017; Cerletti y Santillán, 2018).

Desde campos epistemológicos y disciplinas diferentes, otras nociones han sido desarrolladas intentando afirmar las transformaciones, dar cuenta de otras relaciones y modalidades en el sostenimiento de responsabilidades en la educación y crianza e interpelar el “frente discursivo” (Fonseca y Cardarello, 2006) del modelo nuclear. Entre ellas, la idea de “parentalidades” y “competencias parentales”¹² y la de “grupo doméstico” (Fonseca, 2017; 2021). Más recientemente, los estudios vinculados al análisis de políticas, modalidades y experiencias vinculadas al cuidado, han avanzado en la argumentación de nociones que articulan referencias a “redes”, “comunidades” y “referentes con responsabilidades” en la formación, crianza y cuidados (Batthyany, 2020; Aguirre et al., 2014; Rosas y Gil, 2020, Feijoo, 2018, entre otras). Estas nominaciones darían cuenta de

¹² Entre otras, parte de las referencias en las últimas décadas a estas nociones provienen del campo de la salud y la salud mental, en particular a ciertos enfoques desde la psicología (Barudy y Dantagnan, 2005, 2010; Colombo, Alonso y Salcedo, 2018). Roudinesco (2013) desarrolla en extenso los orígenes y trayectoria de sentidos los usos del término, a la vez que plantea aspectos críticos. Otras perspectivas críticas pueden encontrarse en los planteos de Jelin (2016) y De Martino (2014), entre otros. Esquemáticamente, los señalamientos coinciden en el doble carácter de estas - en su momento- nuevas nociones. A la vez que buscaban ampliar, trascender el esquema propugnado como universal y de base naturalista del modelo nuclear, repusieron categorías también normalizadoras, bajo otros significantes.

configuraciones más complejas y más amplias, a la vez que redistribuyen o colocan desde una perspectiva de corresponsabilidad la formación y el cuidado de la infancia.

Algunos de estos planteos se retoman en el marco teórico, particularmente los que refieren a los modos de nombrar a los referentes que provienen del ámbito externo al liceo y los de Fonseca (2021) acerca de las tensiones en las lógicas institucionales para aceptar y trabajar con la diferencia y diversidad de estructuras familiares.

2.2.2 - Abordajes sobre educación secundaria

i - Perspectivas históricas sobre educación secundaria en Uruguay

Nahum (2008) presenta un antecedente de particular relevancia para este estudio, específicamente como contexto para el análisis de los documentos de la política. Desarrolla un estudio con perspectiva histórica sobre la educación secundaria en Uruguay en que da cuenta del marco político, institucional y los debates en los que se inscribe la creación de un marco institucional autónomo para la educación secundaria¹³. En 1935, se emite una ley que crea un nuevo ente autónomo denominado Enseñanza Secundaria, retirando a través del acto administrativo ese campo de acción y disputa de la órbita de la Universidad. Puede ubicarse en ese contexto la oficialización de un modelo que consolida la ambigüedad de mandato que latió y constituyó una tensión para la enseñanza media desde su surgimiento: la doble condición de, por una parte, constituirse a modo de extensión de la enseñanza primaria, profundizando y ampliando el nivel de cultura

¹³ El surgimiento -como la Sección Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República, de acuerdo a lo establecido en la Ley orgánica de 1885- y los primeros tiempos de implementación de la enseñanza secundaria en nuestro país estaban signados por su impronta de estudios preparatorios para el ciclo universitario. A principios del siglo XX, bajo la primera presidencia de Batlle y Ordóñez, comienzan a revisarse algunos principios de ese modo de implementación, así como la cobertura de la oferta estatal en el territorio nacional. Las discusiones al respecto contraponen dos puntos de vista en relación a los fines de la enseñanza media, sucintamente y a riesgo de simplificar: uno de ellos mantenía la sintonía con las condiciones fundacionales encontrando en la función propedeútica la razón de ser de la enseñanza secundaria; mientras que el otro, propugnaba una función de ampliación de la cultura general de la población.

general de la población, a la vez que oficiar de preparatoria para los estudios superiores. Aquella imagen del país común, que a través de ciertos dispositivos transitaría el camino del progreso y desarrollo en un marco de orden e igualdad de oportunidades y consagración de derechos, no sólo tuvo matices y claroscuros en cada momento, sino también un camino de declive y fuerte crisis. Podría ubicarse en la primera mitad del siglo XX el tiempo fuerte de desarrollo y aplicación del modelo, para luego iniciar lo que podría nombrarse como el fin del progreso, que encuentra en el entorno y período de dictadura un tramo histórico que va a afectar fuertemente al dispositivo educativo en lo material y lo simbólico (Nahum, 2008).

Producciones locales recientes (Romano, 2015; Martinis y Falkin, 2017; Viscardi y Habiaga, 2017; Torres, 2018), plantean perspectivas que incorporan la historización de ciertos procesos relativos al panorama actual de debates en torno a la educación secundaria en nuestro país. Partiendo de diferentes delimitaciones temáticas, dan cuenta de la forma en que se configura un escenario actual marcado por ambigüedades, contradicciones, tensiones y opacidades. Dos tendencias se anudan en ellas: una discursividad político-jurídica supra organismo que afirma la perspectiva del derecho a la educación (media) y la universalización; y otra, que conserva rasgos y solicita o admite prácticas que responden al orden tradicional de la educación secundaria, de carácter selectivo y excluyente. La normativa interna del organismo (desactualizada en muchos casos con respecto a los enfoques y lineamientos de elementos jurídicos que las trascienden y a los que deberían ajustarse) opera tanto por lo que explicita como por la omisión de políticas de procedimiento, como factor a considerar en las claves de lectura de aquello que dificulta el cumplimiento del mandato de universalización (Torres, 2018). Martinis y Falkin (2017) advierten cómo el significante “crisis” se ha extendido a la hora de hacer referencia al estado de situación de la educación media en Uruguay en la actualidad y analizan diferentes formas de concebir esa idea, aunque, señalan, en lo frecuente del empleo del significante, no siempre terminan de ser explícitas y claras las significaciones que se le adjudican. De modo que aquello que se alude como “crisis” de la educación media es “la desarticulación del orden simbólico que tradicionalmente ha estructurado la misma, a través de la irrupción del mandato de la universalización del nivel” (Martinis y Falkin, 2017, p.18). Este último es el

sentido y alcance que proponen Martinis y Falkin a la idea de “crisis”, “se reclama que un dispositivo educativo que originalmente fue concebido para dar curso a procesos de selección social adquiera características democráticas y haga lugar a todos aquellos que históricamente no pudieron acceder a su seno” (2017, p.49).

2.2.3 - Abordajes sobre la relación entre familias y centros educativos

i - Sobre las relaciones entre familias y liceos

En el contexto nacional, aparecen algunas investigaciones que se ocupan directamente de las relaciones entre familias y liceos (Vaccotti, 2014; Ryan y Valdez, 2014; Romano, 2014). Esta literatura específica es convergente en torno a la necesidad de esa relación, más aún, queda en evidencia que la demanda de que esa relación exista es, ante todo, una necesidad planteada desde los centros escolares (Ryan y Valdez, 2014; Vaccotti, 2014, Romano, 2014). Estos estudios plantean cierta percepción de déficit en relación a cómo los adultos del centro educativo valoran el nivel de presencia, acciones y dedicación: “Desde las voces adultas las familias parecen ser colocadas en el lugar de “las ausencias”, convirtiéndose en la mayoría de las ocasiones en parte de los obstáculos que los educadores visualizan para el desarrollo de la labor pedagógica.” (Ryan y Valdez, 2014, p. 2). Al repasar en concreto en qué consisten los reclamos hacia las familias, el estudio identifica preocupaciones en torno a “fallas” en la transmisión de pautas de socialización, situación que tendría un doble efecto: por una parte, la llegada de estudiantes adolescentes que “ingresan a los centros sin haber adquirido aquellas aptitudes esperables “de un estudiante”” (Ibid, p.2). Así como cada una de las instituciones ha tenido sus procesos de transformación, la relación entre ambas resulta susceptible a ellos (Ryan y Valdez, 2014).

El antecedente más directo es el reportado por Vaccotti (2014) en el que se analiza la relación entre las familias y la institución educativa de educación media, también a través de una aproximación a las perspectivas docentes. La investigación reafirma lo escaso de la producción al respecto y ubica a ese campo de problemas como una zona a esclarecer. Con esa finalidad, se centra en la indagación acerca de: la importancia que los docentes asignan a la participación de las familias en los

procesos estudiantiles de los adolescentes, las valoraciones de los docentes de la participación de las familias en una lectura comparativa entre los niveles de primaria y secundaria y las consideraciones de los docentes acerca de su propia formación en lo que respecta al trabajo con familias. Los resultados señalan que desde la perspectiva docente se comparte la necesidad del trabajo desde la institución con las familias y la participación de estas para que los estudiantes puedan alcanzar buenos resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A la vez, ubican las dificultades para ello en tres aspectos. Uno de ellos es la ausencia de lineamientos y condiciones institucionales y laborales claras y específicas para desarrollar la tarea. En segundo lugar, la creencia de ambas partes (familia y centros educativos) de que a diferencia de lo que sucedía en la niñez, en la adolescencia los estudiantes ya no necesitan de la participación de la familia para su avance en lo educativo. La carencia de formación específica para el trabajo con las familias, es el otro motivo que los docentes adjudican a las debilidades y lo insuficiente de ese trabajo, aunque en este punto, aparecen diferentes posiciones entre quienes consideran necesario que esa formación ocurra y quienes entienden que no sería un encargo a la tarea docente, sino que es un trabajo que debe sostenerse por parte de otros actores institucionales con los que no siempre se cuenta.

Se considera que la presente investigación encuentra en el estudio desarrollado por Vaccotti (2014) un punto de partida de relevancia. De todos modos, la delimitación y estrategia metodológica definida en ese estudio hace que el conocimiento acerca de las prácticas mediante las cuáles liceos y familias se relacionan, sea un asunto que permanecería sin ser indagado. A partir de este antecedente, se buscó profundizar en el conocimiento sobre la temática, por una parte, indagando las prácticas que se desarrollan y, también, ampliando la perspectiva que sobre las familias y sus relaciones con el liceo portan los referentes institucionales (tanto docentes como otros, entre ellos integrantes del equipo de dirección, adscriptos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, profesores orientadores pedagógicos). La incorporación de otras perspectivas entre los referentes liceales resultan centrales en tanto esos otros roles son los que tienen mayor contacto con las familias de los estudiantes.

Al considerar investigaciones producidas más allá del ámbito local y más

distantes en el tiempo, el conjunto de estudios que refieren específicamente a las relaciones entre las familias y los centros educativos a nivel de enseñanza secundaria es, por supuesto, más amplio, aunque se distancian (entre sí y de nuestra investigación) en aspectos de la delimitación. Parte de los estudios se enfocan en modelizar las relaciones entre familias y escuelas (Epstein, 2011; Martínez y Álvarez, 2005). Más allá de la referencia anterior, cuando se trata de investigaciones centradas en educación secundaria se encuentran mayormente, por una parte, aquellas dedicadas al análisis de la participación de las familias en dispositivos concretos como comisiones o asociaciones de fomento (Echevarriarza et al., 2011; Alguacil y Pañelas, 2009; Moreno, 2010); y por otra, estudios que indagan la incidencia en el desempeño estudiantil de características de las familias y de sus relaciones con los centros educativos (Martínez y Álvarez, 2005; Bolívar, 2006; Chaparro et al., 2016; Peña et al., 2016; Pañelas y Alguacil, 2008, Hernández, et al., 2017). De lo que estos estudios reportan, surge, en síntesis, que la implicación de la familia en los procesos estudiantiles de los adolescentes es una necesidad para el buen desarrollo. Cuando ocurre, cuando el acompañamiento del proceso de los estudiantes ocurre en una lógica de alianza entre familias y centro educativo, hay impactos positivos en los logros estudiantiles. Por el contrario, se cuenta también con evidencia de la relación entre los bajos logros académicos de los estudiantes y organizaciones familiares con niveles bajos de implicación, mostrando conjuntamente, que esto último es independiente de la composición familiar.

Una perspectiva diferente acerca de la relación entre familias y centros educativos (no en todos los casos referida exclusivamente al nivel secundario), es la que aportan aquellos estudios sobre fragmentación y segregación, centrados en las preferencias y estrategias que despliegan los referentes adultos a la hora de elegir el centro educativo para quienes están a su cargo. La cuestión de la “elección” ha sido y es actualmente, parte relevante de las políticas, debates e investigaciones en la región. En este sentido, los desarrollos de la idea de “parentocracia” (Brown, 1991; Van Zanten, 2007) establecieron un mojón en el análisis de las estrategias de elección y relacionamiento entre familias y escuelas, principalmente en investigaciones que abordan la cuestión enfocándose en preferencias y demandas de sectores medios altos y altos. Entre otros, han sido revisados los trabajos de

Gessaghi (2013, 2016), Cerletti y Gessaghi (2017), Ziegler (2007, 2015), Tiramonti y Ziegler (2008) y Di Piero (2016, 2022).

En forma menos directa, en cuanto a la delimitación de su objeto de estudio, aunque también relevantes encontramos las investigaciones locales recientes desarrolladas por Torres (2018), Romero (2018), Viscardi y Habiaga (2017), Rivero et al. (2021) y Ruiz et al. (2014, 2016). Partiendo de temáticas y objetos de estudio diferentes, todas incluyen en el análisis aristas de la cuestión de las relaciones entre familias y educación media. Torres (2018) se propone establecer si las medidas y mecanismos presentes en las normas vigentes resultan favorecedores u obstaculizantes a los efectos de lograr la culminación de los ciclos de educación media (Torres, 2018, p. 12-13). Para avanzar en ello plantea, específicamente, un análisis de las relaciones entre el cumplimiento (no plenamente alcanzado) de la obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país y la normativa vigente como factor en la instrumentación del Derecho a ese tramo educativo. El estudio asume como puntos de partida el planteo de Feijoó (2004) acerca de la responsabilidad por la concreción del derecho y de Espinoza (2009) sobre las dimensiones en que puede ser leída y evaluada una política educativa, junto con el escenario de incumplimiento del mandato legal de obligatoriedad de la Educación Media. Parte de los planteos de Torres (2018) son retomados en los conceptos que estructuran el marco teórico de nuestra investigación.

Romero (2018) estudia los sentidos que tiene la experiencia liceal para jóvenes que siendo la primera generación de sus sistemas familiares que acceden a la educación media, no se han desvinculado. Si bien las relaciones entre familias y liceos no están en la centralidad del tema, la investigación rastrea los sentidos que las familias asignan a la experiencia liceal de los adolescentes y parte del análisis remite a lo significativo en la referencia y acompañamiento del proceso de ciertas figuras familiares (las abuelas, específicamente). Los relatos de los adolescentes plantean la incidencia de las familias en sus procesos educativos. Este aspecto lo ubican en gestos asociados a lo cotidiano y a ciertos “eventos” significativos de las trayectorias escolares. El gesto familiar es señalado por los adolescentes como un sentido valorado en la experiencia liceal, se traduzca en intercambios directos con

el centro educativo o en través de actos cotidianos en el espacio de convivencia, que la familia “se ocupe” se identifica como alentador, como un factor de respaldo en la experiencia. Las relaciones entre las familias y los liceos no constituirían de acuerdo a esta investigación, un asunto que sea experimentado por los adolescentes como indistinto ni no deseado.

Viscardi y Habiaga (2017) parten de la idea, compartida en este estudio, del panorama actual como un tiempo de un orden en disputa en la estructura y dinámicas de la educación secundaria, afirman que “lo que está en juego es la posibilidad de desterrar los sentidos y prácticas de la educación excluyente, de la inclusión en la exclusión” (p. 65). Así, es necesario comprender cuáles son y en qué consisten los procesos que colaboran en generar exclusión y los otros, los que promueven el derecho a la educación. Más allá de una voluntad política propia de las bases fundantes del modelo de educación secundaria (bases que han tenido y aún encuentran continuidad) se verifica también una búsqueda por superar el dilema que la apuesta a universalizar un modelo ajeno a ese mandato instala en la relación pedagógica. La activación de esas búsquedas hace que al explorar perspectivas de actores institucionales y adentrarse en las prácticas de un liceo se vuelvan visibles “dinámicas de resistencia y dinámicas excluyentes” (p.68) que explican aquello que cotidianamente un centro educativo produce y reproduce, incluyendo allí exclusión y desigualdad. A través del análisis de perspectivas docentes relevadas en la investigación, se afirma la necesidad de poner en cuestión la arquitectura política y las dinámicas que sostienen los intercambios cotidianos. Las tradiciones que están en la base del sistema vinculadas a una cultura autoritaria marcada por dinámicas disciplinarias y de control y la ausencia de reconocimiento del otro conforman hoy parte de lo que contribuye a la exclusión. Esto confirma la presencia de aspectos que ““vienen desde adentro”” (p. 89) y actúan produciendo y reproduciendo exclusión y que deben ser pensados para avanzar en desandar el panorama actual.

Rivero et al. (2021) analizan la forma en que se configura una pedagogía excluyente a partir de la exclusión de un adolescente del centro educativo al que asistía. Recurriendo al process-tracing (Rivero et al., 2021), se reúnen y analizan la sucesión de mecanismos, eventos, posiciones en disputa, decisiones y acciones cotidianas que causan la expulsión y judicialización de la situación del adolescente.

Esta investigación continúa una línea sostenida por el equipo, en la que se incluye la referenciada en párrafos previos, con la inquietud transversal acerca de la producción y reproducción de la desigualdad, atendiendo a las formas en que se configuran y manifiestan las pedagogías excluyentes en el centro educativo (Rivero et al., 2021, p.16). A partir de la reconstrucción de posiciones y acciones comprendidas entre lo que nominan como “vertiente incluyente” y “vertiente excluyente” (Ibid.) que nuevamente muestra cómo se manifiestan y configuran en lo cotidiano las pedagogías excluyentes y la disputa de miradas y prácticas. Entre otras aclaraciones sobre aquello que el estudio concluye, importa resaltar una metodológica, relativa a la enunciación de la exclusión. El estudio de tipo etnográfico, plantean, permitió notar cómo las acciones excluyentes resisten ser enunciadas de modo que solo pueden ser identificadas mediante la contrastación de discursos entre sí y con los acontecimientos, aun cuando ninguno de los interlocutores exprese voluntad de excluir (Ibid.). Este y otros aspectos de las conclusiones son retomados en el marco teórico.

Ruiz et al. (2016) se ocupan de rastrear los sentidos que adolescentes, referentes familiares y comunitarios le asignan a la educación. Acerca del proyecto parental y lo que él incluye en relación a la educación media de sus hijos, el estudio refiere que la generación de referentes familiares entrevistados (padre y madres), otorgan un valor unánime a la educación y, especialmente a la educación media de sus hijos. Ese nivel, su recorrido y culminación, no se cuestiona, sí se valora desde diferentes sentidos. Algunos de ellos son: la realización de sí mismo, el desarrollo personal, las mejores posibilidades en el mundo del trabajo, de ingresos económicos y de consumo, u otras dimensiones relativas a lo social y el ejercicio de la ciudadanía.

ii - Sobre las relaciones entre familias y escuelas primarias

Se identifica otro conjunto de investigaciones relevantes entre aquellas producciones que al abordar las relaciones que se establecen entre las familias y los centros educativos, ponen el énfasis en la enseñanza primaria. Esto se expresa tanto en el ámbito internacional más lejano a nuestro contexto (Lahire, 1995; Thin,

1998; Epstein, 2011)¹⁴ como a nivel regional, donde adquiere un predominio aún más notorio (Neufeld, 2000; Santillán, 2009; Achilli, 2010; Cerletti y Santillán, 2011, 2018; Cerletti, 2015, Castro y Regattieri, 2012, Rivera y Milicici, 2006).

Parte de esas investigaciones son, a la vez, antecedentes relevantes también en aspectos metodológicos en tanto comparten con este estudio el abordaje etnográfico. Si bien se enfocan a otro nivel o al menos no se centran exclusivamente en secundaria -y ello reviste particularidades y diferencias en términos de desarrollo histórico, de configuraciones institucionales, sentidos y de prácticas- algunos de sus planteos son retomados en el marco teórico y aportan a pensar la cuestión en educación secundaria. Particularmente relevante en este sentido son los aportes de Cerletti (2014).

Siede (2017) se ocupa de estudiar la complejidad de la relación (así la califica el propio autor). A través de algunas figuras –cuña, prótesis, criada, depósito, guante, cliente y yunta- recorre las formas en que escuelas y familias se han relacionado en el contexto argentino, a través del análisis del discurso pedagógico de los siglos XIX y XX. Las dos últimas figuras, cliente y yunta, describen el momento previo a la pandemia y componen, para el autor, la imagen de un tiempo en el que esas relaciones se encuentran desfiguradas. La figura de cliente, alude a los relacionamientos desde la subalternidad de la escuela con respecto a las demandas familiares, en ellos la escuela queda sometida a un rol de “proveedor de servicios a demanda” (2017, 66). Esta modalidad, que dialoga con la idea de “parentocracia” (Van Zanten, 2007), diluye el diálogo, no hay conversación entre partes, intercambio, hay escucha y consentimiento; la demanda de la familia

¹⁴ En Francia, Bernard Lahire (1998) se ocupa de estudiar las desigualdades en los procesos de escolarización y, en el marco de esa preocupación, sus desarrollos ponen foco en las distintas formas en que pueden identificarse fenómenos de consonancia y disonancia entre las diferentes configuraciones familiares y el universo escolar. En ese sentido, plantea argumentos para la deconstrucción de lo que nombra como el *mito de la dimisión parental*. La expresión alude, según el autor, a una construcción discursiva producida por los docentes a partir de una asociación apresurada que lleva a interpretar la no presencia de las familias en el espacio escolar como indiferencia e inacción sobre los procesos de escolarización. Lahire afirma, en cambio, que en contextos de desigualdad social se pueden verificar numerosas prácticas y modos en los que las familias dedican acción y atención a la escolarización de los niños y adolescentes a cargo. Si bien se trata de una investigación desarrollada varios años atrás, las ideas de *dimisión parental* y *mito de la dimisión parental*, resultan aportes para este trabajo.

se atiende, en esta figura, tal cual se expresa (Siede, 2017). Frente a esta modalidad, plantea Siede, frecuentemente emerge desde los referentes escolares un discurso reactivo, una alternativa discursiva que sintetiza en la figura de la yunta, desde la cual las relaciones con las familias son percibidas como la condena a una unión no deseada, que ni eligen, ni prefieren, que produce sufrimiento y que es sostenida exclusivamente desde la idea de evitar problemas mayores al negarse a esos intercambios. Plantea que las tensiones y oportunidades a futuro de la relación, rondan en torno a cinco asuntos: la confianza, la comunicación, la autoridad, la legitimidad y la cooperación¹⁵.

Al revisar la historia de las relaciones de las familias con las escuelas, en el caso uruguayo, Romano (2014) ubica en el “pacto fundante” que se establece en la Modernidad una construcción discursiva por la que, bajo la apariencia de acuerdos explícitos, aceptación y confianza entre ambas partes, lo que se consolida es un modelo avanzado desde el Estado como soporte a la construcción de la posible República. El modelo, así analizado, se sostiene en la confianza unidireccional, de la familia hacia la escuela, por la cual la primera reconoce y delega en la segunda la legítima rectoría en materia de educación de las nuevas generaciones, a cambio de la promesa de un futuro mejor que el de las generaciones precedentes. Como señala el autor, este movimiento trae aparejado otro reconocimiento: la escuela puede y debe influir sobre las familias (prescribiendo, orientando, vigilando, corrigiendo) en pro de garantizar la formación de los nuevos individuos de acuerdo a los parámetros morales y culturales considerados válidos. Con diversas tecnologías, se afianza el discurso que justifica que en lo educativo prime “el deber del Estado, por encima del derecho de las familias” (Romano, 2014, p. 130). Meirieu (2007) sugiere explicaciones posibles para los crecientes cuestionamientos desde las familias hacia la escuela, en un proceso en el que se evidencia un nuevo escenario para esas relaciones, signado por divergencias y desencuentros. En sus planteos, Meirieu centra las discrepancias en torno a métodos y modelos pedagógicos (en Romano, 2014) mientras que como advierte Romano, para el caso

¹⁵ Estas categorías son retomadas en el Capítulo 2, en el desarrollo de los referentes teóricos.

de América, el problema del desencuentro aparece de modo concomitante con el acceso al sistema educativo de población de sectores sociales que no habían llegado a él hasta ese entonces. La familia pasa de ser considerada en el primer momento desde la demanda escolar de oficiar como el centro en el que deben ocurrir algunas cuestiones en torno a la moral, la cultura y la educación a ser, en este segundo momento, destituida o negada en sus posibilidades, opera la representación desde el déficit para el caso de las familias de sectores pobres. Lo que no “funciona” en los procesos de escolarización, es responsabilidad de la familia y del propio sujeto.

Finalmente, el proceso reportado por Gatti et al. (2021) analiza las relaciones entre familias y escuela (primaria), en una escuela de Montevideo, desde una perspectiva etnográfica. Presenta dos conclusiones que interesa articular con lo anterior y alimentan las conceptualizaciones de la sección siguiente y el posterior análisis. Una de ellas es la caracterización de las prácticas que ponen en relación a la escuela con las familias, a las que se les atribuye tres cualidades: necesarias, híbridas y no formalizadas. Otra, refiere a la constatación de cierto desplazamiento del carácter de la relación, de un patrón signado por lo indicativo (Donzelot, 2011) a lo que aluden como el carácter subjuntivo que presenta la relación en el marco de lo investigado. Las perspectivas analizadas se orientan a una relación concebida como

un asunto necesario (requerido y estimado por las diferentes partes involucradas en ella), contingente (resultante de un proceso particular y situado; no ofrecido, aceptado o instalado a partir de tradiciones, supuestos, mandatos o roles) y en modo subjuntivo (en tanto aquello que conjuga lo que enuncia como deseo, duda, posibilidad, como eventualidad hipotética que se desconoce si acontecerá; a la vez que ubica a quien enuncia el verbo -la escuela, en este caso- en una posición donde la posibilidad de que lo que se entiende mejor efectivamente suceda, queda fuera de su alcance.). (Gatti et al., 2021, p. 14)

El desplazamiento que identifica, plantea, se configura más en los modos de enunciación que en los alcances o efectos prácticos de la acción de enunciar. Lo que antes se establecía como imperativo aparece “bajo una forma más amable, afectivizada, que parte del reconocimiento y expresa como posibilidad y deseo lo que en el otro modo tomaba forma de falta, falla y corrección.” (Ibid. p. 28).

iii - Abordajes sobre la relación entre familias y centros educativos, en el contexto de emergencia socio-sanitaria¹⁶.

Dussel (2020), Caruso (2020), Dussel et al. (2020a, 2020b), Braislovsky (2020) y Terigi (2020) colocan algunas preguntas y consideraciones sobre la conjunción que supuso la emergencia socio-sanitaria y la no presencialidad en los centros educativos, activando un cambio de contexto marcado por la (re)familiarización de las relaciones sociales, entre ellas de las prácticas educativas. Particularmente, Dussel et al. (2020a) identifican en la experiencia vivida de la “domesticación del trabajo escolar” (p.355) un factor de “revalorización del papel de los docentes en procesos básicos o elementales de su trabajo: la explicación, la organización de las tareas, la misma corrección de trabajos que permite aprender de la experiencia acumulada”. (2020a, p.355-356). Esta afirmación aporta a nuestra investigación algunas preguntas posibles, “girando” el punto de vista. ¿Cómo “ven” los referentes del centro educativo a las familias a partir de las vivencias durante la pandemia?, ¿cómo incide la experiencia de acompañamiento en la pandemia en la valoración de los actores liceales sobre los referentes familiares?

Miño y Di Piero (2021) presentan un análisis de desigualdades a partir de observar la interlocución de los gobiernos educativos de las distintas jurisdicciones en que se divide el territorio nacional, apelando a las familias como mediadoras, en lo que las autoras definen como la “domesticación de la propuesta escolar” o “escolarización de la vida doméstica” en un contexto de “virtualización forzosa” (p.43). Muestran como la interpelación a las familias en ese escenario se configura de forma tal que se recrean las desigualdades clásicas, incrementadas por las desigualdades de acceso, apropiación y uso de las tecnologías digitales. El estudio constata la forma en que más allá de que las preocupaciones desde los gobiernos jurisdiccionales refieren a lo que Miño y Di Piero denominan “oficio de estudiante remoto en contexto de emergencia sanitaria” (2021, p.53), los mensajes no se dirigen a ese actor, sino que son “producidos por adultos y dirigidos hacia adultos”

¹⁶ La expresión emergencia socio-sanitaria designa al tiempo y circunstancias ocurridas a partir de marzo de 2020, a causa de la pandemia por Covid-19. Se profundiza en esa situación al explicitar las preguntas, problema de investigación y objetivos, en páginas siguientes y se retoma luego en profundidad en los capítulos siguientes. .

(Ibid.). Señalan que, en los dirigidos a las familias, priman indicaciones sobre hábitos y rutinas de estudio, en una apelación que recrea -pero en definitiva conserva- las ventajas con las que cuentan aquellas familias que puedan disponer de tiempo y dominio de saberes ligados a la propuesta escolar.

Por su parte Siede (2021) retoma categorías abordadas previamente (Siede, 2017) a modo de tensiones básicas que describen la relación entre familias y escuela (en sentido amplio) para preguntarse por los modos en que ellas se reconfiguran y expresan, en el contexto de pandemia, ante lo que identifica como la alteración del “contrato” habitual de expectativas mutuas. Ese “contrato” se vuelve particularmente visible cuando se disloca o se quiebra, como en estas circunstancias. Del estudio surge que, particularmente, lo que refiere a la comunicación y cooperación fueron los campos que tuvieron predominio en cuanto a tensiones y novedades durante el primer año de la pandemia, mientras que los tres restantes (la confianza, la autoridad y la legitimidad) se volverían, en la hipótesis de Siede (2021), los de mayor relevancia en la pospandemia. Los aportes de este trabajo son referencias para el análisis del material empírico, se profundiza en ellos en páginas posteriores.

3. Problema de investigación

Partiendo de la aproximación al tema y sus líneas de fundamentación, la exploración de los antecedentes en sus diferentes vertientes, llevó a definir como propósito inicial el profundizar en el conocimiento acerca de los modos en que se configuran las relaciones entre familias y liceo. Para ello se buscó describir y analizar el conjunto de prácticas, sentidos y procesos que configuran e inciden en la estructura y dinámica de esas relaciones, desde la perspectiva de los actores institucionales.

De modo que el problema de investigación queda definido por los modos en que se configuran las relaciones entre familias y liceo en Ciclo Básico, desde las perspectivas y prácticas de los referentes liceales de un liceo de la zona oeste de Montevideo. El problema se aborda haciendo foco en la identificación, descripción

y análisis de los sentidos, las prácticas y modulaciones que, desde quienes se desempeñan en el liceo, traman las relaciones con las “familias” de los y las estudiantes.

El trabajo de campo se realizó entre los últimos meses de 2019 y primeros meses de 2021, signado por el desarrollo de cursos en el marco de la emergencia socio-sanitaria por Covid-19. Esta circunstancia y lo que de ella fue surgiendo, dieron lugar a redefiniciones del problema inicial y los objetivos propuestos inicialmente, en lo proyectado. De acuerdo al marco teórico-metodológico desde el que nos posicionamos, la particularidad de ese contexto era imposible de desestimar. Por la magnitud de su impacto en la cotidianeidad y en las posibilidades previstas para el desarrollo del trabajo de campo, el contexto de pandemia y el funcionamiento del liceo en él fueron una novedad relevante y un acontecimiento significativo que obligó a revisar y modificar, en parte, lo proyectado. Manteniendo en esencia el problema de investigación definido, la dimensión de la coyuntura es incorporada, dando lugar y atención a la implicancia de la situación de emergencia socio-sanitaria en las relaciones que son foco de la indagación.

4. Preguntas de investigación

La investigación parte de una pregunta central: ¿cuáles son los modos en que se configuran las relaciones entre “familias” y liceo, a partir de las perspectivas y prácticas de los actores liceales?

En torno a ella, la investigación recorrió otras preguntas, en parte formuladas previamente y otras a partir de lo emergente en el contexto y proceso de trabajo de campo. Las principales son: ¿Cuáles son las perspectivas y sentidos de los actores institucionales acerca de las relaciones entre las “familias” y el liceo?, ¿Qué se establece a modo de prescripciones, orientaciones y regulaciones sobre las acciones, asuntos, roles involucrados, temporalidades y modalidades de relacionamiento entre referentes del liceo y referentes familiares?, ¿Qué características tienen las prácticas que se desarrollan desde los actores institucionales en relación a las “familias” de los estudiantes?, ¿Cómo “reacciona”

la institución ante el acontecimiento de la suspensión de clases presenciales en el marco de la pandemia, en lo que refiere a las relaciones con las “familias”? ¿Cuáles son, en lo que refiere a las relaciones con las “familias”, las acciones y respuestas que despliega en ese contexto?, ¿Qué relaciones de continuidad, recurrencia, ruptura, tensión, novedad o creación pueden identificarse en esas respuestas en relación a modalidades previas de relacionamiento con las “familias”?

5. Objetivos general y específicos

La investigación a desarrollar se proponía inicialmente como objetivos:

Objetivo general:

Profundizar el conocimiento sobre los modos en que se configuran las relaciones entre los centros de Educación Secundaria y las “familias” de los estudiantes.

Objetivos específicos:

Indagar las perspectivas de referentes de la institución educativa, familias y estudiantes acerca de las relaciones entre “familias” y liceos.

Describir las prácticas a través de las cuales se relacionan los referentes educativos del liceo con las “familias” de los estudiantes.

Analizar las posibles relaciones entre las perspectivas y las prácticas mediante las cuales se relacionan las “familias” y los referentes educativos del liceo.

Ante la situación de emergencia sanitaria definida por el Poder Ejecutivo según lo establecido en el decreto N°093/020 promulgado el 13 de marzo de 2020 y el posterior decreto N°101/020, del 16 de marzo de 2020, en el que se indica el cierre de los establecimientos educativos y la suspensión de toda actividad presencial en ello sobreviene un escenario inédito que varía, sustancialmente, las

condiciones de desarrollo del trabajo de campo. La primera decisión -a comienzos de abril de 2020, en acuerdo con el tutor- fue sostener un tiempo de observación y espera antes de la decisión definitiva acerca de lo viable o inviable de realizar el proceso de investigación en esas condiciones. Considerando lo que fue sucediendo en las semanas siguientes, las particularidades de la dinámica y la relevancia que va adquiriendo el relacionamiento con las “familias”, se define continuar con la investigación, con la necesaria reelaboración de los objetivos a plantearnos. La reelaboración dio lugar a modificaciones en diferentes sentidos y tenor, desde ajustes que permitieron conservar en cierta medida lo previsto, a supresiones e incorporaciones que representan alteraciones importantes con respecto a lo proyectado.

Los objetivos específicos definidos tras esa reelaboración son:

Indagar las perspectivas de referentes de la institución educativa acerca de las relaciones entre “familias” y liceos y los modos en que estas se configuran.

Describir las prácticas a través de las cuales se relacionan los referentes educativos del liceo con las “familias” de los estudiantes.

Analizar las prácticas y perspectivas de referentes de la institución educativa, referidas a las relaciones entre “familias” y liceo, en el contexto de pandemia.

CAPÍTULO 2 - RELACIONES ENTRE FAMILIAS Y LICEO: REFERENTES TEÓRICOS Y ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO.

El presente capítulo se organiza en dos partes. La primera incluye los referentes teóricos, en primer lugar, los relativos a las dimensiones en que se inscribe el problema de investigación y luego aquellos que sostienen el análisis del material empírico. La segunda parte da cuenta del abordaje teórico-metodológico desde el que se lleva adelante la investigación.

2.1 - Referentes teóricos

2.1.1 – “Familias” y nociones asociadas

Con el objetivo de facilitar la lectura y asumiendo la complejidad y dificultades que la categoría conlleva (Cerletti, 2014), a lo largo del texto se ha venido haciendo y se hará, en ocasiones, referencia a las “familias”. Otras formas de nombrar a las que se recurre con frecuencia en los capítulos siguientes, son: referentes adultos, referentes familiares, referentes del ámbito doméstico, adultos a cargo, adultos o referentes con responsabilidades en la educación y cuidado de los y las adolescentes. Como se refería en el apartado *Investigaciones relevantes*, estas últimas formas aportan una perspectiva más amplia y compleja. Superan asociaciones y supuestos asentados en parte de los significados ligados a la categoría “familia” (que la filiación determina el cuidado o que siempre que un adulto sostiene la referencia sobre el proceso educativo e interactúa con el liceo es porque media una relación de parentesco con los y las estudiantes, entre otros).

Cuando se recurra al significante “familias” será en el entendido de una construcción abierta, como un sistema conformado, caso a caso, por múltiples relaciones entre sujetos y en el que las variables de consanguinidad y convivencia no resultan determinantes. Lo que se configura como familia, puede o no involucrar

vínculos de consanguinidad y de convivencia. Se acompaña el posicionamiento de Cerletti (2014), al diferenciarse de tendencias discursivas y sentidos que asocian el significativo familias a entidades autónomas, eventualmente homogéneas, desde un modelo normativo y, especialmente, a la patologización del alejamiento de ese modelo. Siguiendo sus planteos, nos posicionamos desde la idea de familias como configuraciones complejas, heterogéneas, que solamente pueden ser pensadas en clave relacional y en forma situada, considerando condicionamientos sociales e históricos.

Como se presentaba en páginas anteriores al abordar las transformaciones históricas en las estructuras familiares, los modos posibles de vivir en familia, se configuran actualmente ampliando, diversificando y tomando distancia del modelo nuclear (Jelin, 2016; Cohen y Peluso, 2010).

2.1.2 - Educación y educación secundaria

En Uruguay, la educación es reconocida por el Estado como bien público y derecho humano fundamental. De acuerdo a ello, el sistema educativo dispone y debe asegurar que toda persona acceda, permanezca y logre culminar lo previsto como enseñanza obligatoria. A partir de la aprobación de la Ley General de Educación (LGE), en 2008, la Educación Media -tanto básica como superior- forman parte de ese común, de aquello postulado según Laval y Dardot (2015) como una coactividad, algo que se debe instituirse como inexpropiable e inapropiable. Más allá de las recientes modificaciones al texto de la mencionada Ley, sus artículos iniciales permanecen en la formulación original, es decir, la concepción de la educación como derecho humano fundamental y su universalidad tienen ratificada vigencia. No obstante, la efectivización del derecho a la educación varía según el tramo o nivel dentro del sistema al que hagamos referencia, es decir, la universalización como fenómeno ligado al pleno cumplimiento del derecho, no es algo ya alcanzado en todos los niveles, como se especificaba en el Capítulo 1, al presentar el tema de investigación.

Particularmente en el caso de Educación Media Básica a partir de la LGE se han implementado políticas asentadas en el reconocimiento de la educación desde

una perspectiva de derechos y en una concepción de trayectoria educativa (Terigi, 2009), orientadas a superar la fragmentación por niveles. Esta posición, supone una transformación relevante en la consideración acerca de quiénes intervienen o no en los procesos educativos, así como con qué posibilidades y responsabilidades.

Podría ubicarse, siguiendo a Terigi (2009), una concepción previa en la que acceder, permanecer, aprender y culminar eran posibilidades que ocurrían o no en función de responsabilidades y factores individuales. Esa perspectiva va dando lugar a otra, en la que las posibilidades, responsabilidades y cualidades del desarrollo de las trayectorias educativas tiene que ver con el sistema educativo. En esta nueva perspectiva, el Estado a través del sistema educativo, tiene responsabilidad como garante de su efectivización y, en contrapartida, en la vulneración cuando ello no sucede. Asumir la educación como un derecho supone replantear aspectos tradicionales del diseño e implementación del sistema educativo, reconociendo los límites del acto de educar ligado a un proyecto moderno (Bordoli, 2012).

Una de las dimensiones sobre las que opera ese movimiento de replanteos, es el propio sistema. El sistema escolar a través de sus acciones incide en el (in)cumplimiento del derecho (Terigi, 2009). El pasaje de un modelo asentado en el borramiento de las diferencias (Bordoli, 2012) y en la pretensión de trayectorias teóricas (Terigi, 2009) a uno que incorpore la perspectiva de diversidad y educación como derecho, requiere de revisar y “volver a analizar los marcos conceptuales de los que dispone la política educativa” (Terigi, 2009, p. 10).

Una transformación de tal profundidad no ocurre en un acto, requiere de un proceso, de un tiempo en el que permanencia y novedad conviven, resisten, aparecen, pujan y alternan sus predominios. El cambio de modelo lleva tiempo y contiene disputas. En el caso de la educación secundaria en nuestro país, ese cambio de modelo supone, de fondo y en acuerdo a los planteos de Martinis y Falkin (2017) que desarrollamos anteriormente, desmontar características presentes en el origen mismo de esa estructura, de sus sentidos fundacionales y sus cometidos. El modelo fundacional asentado en la selectividad es tensionado por el mandato de obligatoriedad, que requiere de la democratización del sistema.

La propia idea de acompañamiento de los procesos educativos en la adolescencia y el lugar e importancia que se le otorga a las familias en ello, son preocupaciones recientes y conforman parte de lo que parece estar en revisión (Romano, 2015a).

Hace algunos años Lewcowicz (2004) avanzaba en este sentido proponiendo un cambio en el sentido de las preguntas e interpelando formulaciones de la construcción social del problema: “La escuela ya no es lo que era. Sobre esto no hay dudas. Pero las dudas prosperan en cuanto se intenta pensar ya no lo que era si no lo que es.” (p.19) La invitación consistía en desplazar el pensamiento: en lugar de ubicar las preguntas y reflexiones en la constatación de por qué y en qué lo actual no coincide con lo que el modelo tradicional proponía, centrarse en aquello que sí caracteriza a la escuela hoy¹⁷. Desde esa perspectiva, las nociones de forma y formato escolar nos llevarían a una suerte de imágenes con “píxeles defectuosos”. Acerca de la vigencia de la noción de formato en el momento actual, plantea Southwell:

Se trató de una hipótesis muy productiva, que permitió trascender la lógica eficientista-individualista que concentraba los diagnósticos sobre las dificultades escolares en los estudiantes, las familias, el currículum, etc., y pasar a desarrollar una conceptualización más omnicomprendensiva, que permitiera destacar la potencia modeladora de un funcionamiento sistémico. Sin embargo, vueltos hoy sobre esa hipótesis nos preguntamos por su potencialidad también para este nuevo momento. (2020, p.18)

De modo que aquello mismo que en su momento colocó a la institución y su forma, como una variable que interviene en las dificultades para la permanencia y culminación, actualmente y desde algunas perspectivas, es posicionado en forma diferente, desacoplado y desestimando una relación causal entre continuidad de la forma y resultados. Así lo plantea Dussel y es retomado por Southwell (2020):

[...] la hipótesis de la continuidad del formato escolar debería ser matizada, ya que no presta suficiente atención a las distintas formas en las que las políticas educativas y las escuelas están respondiendo a la nueva situación. Los resultados quizá no sean los esperados, pero eso no quiere decir que se haga lo mismo (Dussel, 2015: 296).

¹⁷ El término “escuela” refiere en este pasaje, nuevamente, a un sentido amplio, no estrictamente centrado en el nivel primario.

(p.18).

Esta cita encierra aspectos dos sustanciales para el posterior análisis de lo apreciado en el trabajo de campo, a la vez que sintetiza la posición que se acompaña en lo que refiere a la concepción sobre educación secundaria y los liceos como sus expresiones organizacionales: la necesidad de matizar la hipótesis de continuidad del formato mas no suprimirla por completo y la afirmación de que aquello que se hace -las prácticas- no son solo repetición de aquellas forjadas y asociables al modelo fundacional¹⁸.

En el contexto local encontramos aportes relevantes que atienden la expresión de esas tensiones entre rasgos de algo tradicional que se repite y permanece, con otros, que movilizan esas tradiciones, que traen novedad y diferencia. Específicamente referidos al abordaje del conflicto en las instituciones de educación media, surgen dos conceptos que son plausibles de articular con el análisis de las políticas y las prácticas referidas a las relaciones entre liceo y “familias”¹⁹. Viscardi (2015) aborda el impacto del fenómeno denominado “violencia escolar” en las prácticas, subjetividades y sensibilidades, a partir de perspectivas y prácticas en centros educativos de nuestro medio. Arriba, en ese estudio, a la identificación de dos tipos de vertientes en tensión, que caracterizan o acentúan respuestas de distinta índole frente al conflicto, oponiendo, de modo sintético, tendencias al castigo y al diálogo (Rivero et al., 2021). Las vertientes de “defensa social” (Pegoraro, 1996 en Viscardi, 2015, p.306) conllevan prácticas disciplinadoras y derivas varias, algunas de corte más preventivo/asistencial y otras directamente ligadas a la aplicación de medidas de seguridad y el recurso habitual de la sanción punitiva. Las vertientes movilizadoras, están “orientadas a la movilización de los actores de la educación en tanto sujetos políticos e integrantes de colectivos, apuntan a la democratización del sistema de enseñanza por vía de la integración de quienes no tienen voz ni voto.” (Viscardi, 2015, p.307). Los efectos de las acciones de una y otra vertiente en las trayectorias educativas son abordados en investigaciones posteriores y dan lugar a las concepciones de vertiente

¹⁸ El apartado *Retóricas y sentidos sobre “crisis”*, en páginas siguientes de este mismo capítulo, retoma y agrega aspectos que complementan las coordenadas de la posición que se acompaña relativa a la educación secundaria en el contexto local actual.

¹⁹ Bajo ciertas consideraciones o matices, que se establecen oportunamente en los pasajes específicos del análisis, en los dos capítulos siguientes.

excluyente (efecto de la de defensa social) e incluye (efecto de la movilizadora) (Rivero et al., 2021; Viscardi et al., 2023).

Viscardi (2015) advierte sobre las formas en que las vertientes que denomina de “defensa social” producen y reproducen discursos de peligrosidad y etiquetamiento, que avanzan en la construcción de un “otro” -algunos adolescentes y sus familias “disfuncionales”- ajeno a la comunidad educativa.

Particularmente, señala algo que resulta central en esta investigación para el análisis de perspectivas y prácticas observadas:

... las derivas del discurso de la inseguridad pueden llevar –como efecto inesperado– a la exclusión de los más vulnerables. Esto es, al rechazo de los malos alumnos, los malos padres o los jóvenes indeseables del barrio, muchas veces, a los ojos de la comunidad educativa. Conllevan, así, el riesgo de consolidar procesos de exclusión presentes anteriormente en el imaginario de la comunidad educativa y ratificados en las dinámicas políticas que legitiman quién puede hablar y quién no, quién puede estar y quién no. (2015, p.308)

La naturalización de la existencia de “sujetos que no” (adolescentes y familias), como también la variedad de procesos de exclusión incluyente (Gentili, 2011) no dejan de ser recursos al servicio de la invisibilización de la violencia que produce y reproduce el propio centro educativo como dispositivo, a través de mecanismos que bajo la forma de regulaciones, dinámicas y prácticas reafirman la idea de que el conflicto “viene de afuera” (Rivero y Viscardi, 2015) y dejan incuestionada la arquitectura política del sistema y sus tradiciones (Viscardi et al., 2023). En contrapartida, se reconocen iniciativas de la política educativa alineadas a las vertientes movilizadoras. Los Consejos de Participación son, potencialmente, una de ellas. No obstante, plantea que las vertientes de defensa social son dinámicas que también inciden en este y otros dispositivos de participación.

Esta disputa entre dos visiones es, en definitiva, por la legitimidad de dos lógicas diferentes en la concepción de la relación entre individuo y Estado, en el ámbito escolar (Viscardi, 2015, Viscardi et al., 2022).

2.1.3 - Retóricas y sentidos sobre “crisis”

La referencia a la idea de “crisis” es relevante -prácticamente transversal- en esta investigación. Interviene tanto en la clarificación de una posición sobre las estructuras familiares y las funciones de referentes adultos, sobre la educación secundaria en nuestro contexto y, también, en la conformación de claves de lectura analítica del material empírico.

Al atender a posiciones discursivas tanto sobre las estructuras familiares como sobre lo educativo (y, particularmente, sobre el sistema de educación pública), aparecen disponibles las referencias al estado de “crisis”. Este trabajo se distancia de aquellas perspectivas y discursos que insisten en la “crisis”²⁰ de la educación y las familias entendiendo que se aproximan a lógicas segregatorias y clasificatorias en términos de normalidad /anormalidad, siguiendo los argumentos reseñados en el capítulo introductorio. Analizar las configuraciones y aquello que sucede en los ámbitos escolares o familiares desde el supuesto de la “crisis” supone identificar un estado de situación –anterior- que ya no mantiene su vigor y ello no debería anunciar más que diferencia, cambio. Sin embargo, en la retórica actual frecuentemente la afirmación de la idea de “crisis” se enlaza con planteos de corte esencialista mediante los cuales la diferencia, aquello que expresa una variación con respecto al modelo previo, pasa a ser considerada como disfuncional, desajustada con respecto a lo que debería ser.

La imagen de la “familia en crisis” frecuentemente aparece seguida de un reclamo por medidas que obstruyan o sancionen las distintas formas emergidas en pro de la restauración del modelo nuclear en su forma y dinámicas de funcionamiento. Posicionarse desde la idea de que la familia está en crisis es, en definitiva, una reivindicación del modelo de la familia nuclear como el necesario y preferible para la mejor organización social (Jelin, 2016; Fonseca, 2021; Cerletti, 2014, Cerletti y Santillán, 2018). Desde estas posiciones se argumenta un sentido de las relaciones entre “familias” y escuela (en sentido amplio): normalizar,

²⁰ Acerca de la idea de “crisis” y otros de sus alcances, también se profundizará en la parte final de este capítulo, articulando este concepto con la coyuntura de pandemia en la que se desarrolló el trabajo de campo.

intervenir para corregir la disfunción. Asumida en términos de lo normal por instituciones como salud y escuela (Jelin, 2016), el modelo de familia moderna y su división del trabajo, va a operar como criterio de demarcación y producción de ciertas prácticas. La escuela tiene, en el escenario planteado, la obligación de incidir en que las familias –especialmente, las madres- asuman y desempeñen las obligaciones morales que se les requieren atendiendo al progreso individual y social. La familia está dentro del área de influencia de la escuela, bajo una perspectiva y cometidos correccionales y desde una operatoria que coloca a la escuela como un “brazo operativo” del complejo tutelar (Donzelot, 2011).

Por su parte, la construcción y empleo recurrente de la idea de “crisis” como diagnóstico de situación del panorama educativo, no es nueva en cuanto discursividad (Romano, 2015). Acarrea el riesgo de colocar la valoración del fracaso y el imperativo de la desestimación del dispositivo actual, en diferentes fragmentos o planos depositarios de la “responsabilidad individual” y la consiguiente desestimación de los actores involucrados (el problema radica en el trabajo docente, en las características/carencias de los estudiantes, en la ineptitud o incapacidad de las familias para encargarse de lo que se le presupone). En lugar de ello, esa alusión a la “crisis” da cuenta de la necesaria interpelación de un orden simbólico e implicancias del modelo original en la producción de la exclusión e incumplimiento del derecho.

La exigencia y expectativa sobre un modelo, de logros que contradicen sus fines, está en la base de lo que se señala como crisis, como lo plantea Romano:

La obligatoriedad de la educación media, que establece la Ley General de Educación aprobada en 2008, comienza a entrar en colisión con el mandato fundacional de selectividad. Eso está haciendo chirriar al sistema educativo. Pero la causa tiene que ver con la reconfiguración de la matriz que estructuró las prácticas cotidianas de la institución. Y esto cuesta cambiarlo. (La Diaria, 3 de noviembre de 2015)

Para avanzar en la concreción del derecho a la educación es imprescindible interpelar ciertas formas, mecanismos, lógicas y prácticas arraigadas en las tradiciones de un esquema disciplinador excluyente, esto es, analizar la economía política del sistema desde su funcionamiento cotidiano (Viscardi et al., 2023)

dejando de lado tendencias que ubiquen la dificultad en lo que “viene de afuera” (Rivero y Viscardi, 2015). En cambio, se requiere asumir que también y entre otros efectos, al interior de cada centro educativo, día a día, se ponen en juego mecanismos y lógicas que responden a vertientes defensa social (Viscardi, 2015), a configuraciones de pedagogías excluyentes (Rivero et al., 2021), que producen y reproducen desigualdad y tienen efectos obstaculizadores o directamente impiden el ejercicio del derecho. No obstante, este sentido no siempre es el que está presente en los discursos críticos respecto a la educación media y, particularmente, a los docentes. Dussel (2018) analiza estas retóricas, a las que inscribe en la crítica anti-escolar. Ese terreno, el de la crítica anti-escolar, aloja y vuelve convergentes perspectivas y formulaciones diferentes, desde la hipótesis del fin de la escuela (Fattore, 2022) al discurso de la tecnocultura y la “customización” de la propuesta en función del poder económico, la demanda de las familias y las lógicas mercantiles ocupando lo público (Dussel, 2018). Señala Dussel:

Da la impresión que muchas de las propuestas críticas, aunque vengan de la izquierda, siguen el mismo movimiento del nuevo capitalismo creativo, reproduciendo las oposiciones entre la durabilidad (el polo negativo) y la movilidad (el polo positivo)... En su rechazo a la perduración, la repetición y la acumulación, la crítica anti-escolar que tuvo su epítome en el '68 aparece hoy alineada, paradójicamente, con instituciones y regímenes de poder que otrora eran sus enemigos (Dussel, 2016). Habría que revisar estas perspectivas críticas, sin caer en la nostalgia por la vieja escuela, inútil e irrelevante en estas nuevas condiciones... p.101-102.

En nuestro medio, algunas de esas perspectivas se inscriben en un entramado discursivo que apela a las ideas de crisis y caos articuladas con operaciones de deslegitimación y responsabilización o culpabilización de las figuras (particularmente los colectivos docentes) de la educación pública. Este trabajo acompaña las perspectivas sobre la necesidad de revisar (Dussel, 2018) y desmontar formas, mecanismos y prácticas de lo tradicional (Viscardi et al.2023; Rivero et al., 2021; Viscardi y Habiaga, 2017) y se distancia tanto de esas otras formas y sentidos de la crítica anti-escolar como de los supuestos sobre los liceos y

su cotidianidad en términos de fijeza, inmovilidad y puro reflejo de procesos de dominación (Dussel, 2018)²¹.

Estos y otros sentidos y alcances de la idea de “crisis” se vuelven particularmente relevantes por lo que aportan a las claves de lectura del material empírico y el contexto de emergencia socio-sanitaria como acontecimiento. A través de un enunciado con rasgos lúdicos publicado en redes sociales, Percia (2020) invita a preguntarnos por la reacción y sentimientos que nos posicionan frente a la crisis, proponiendo cinco opciones:

A: ¡Quiero mi vida como antes!

B: Acepto una nueva normalidad pero si incluye mi vieja normalidad

C: No sabemos lo que vendrá pero hay cosas a las que no queremos volver más.

D: ¡Ojalá cambie algo!

E: Ninguna

Las sensaciones, reacciones, respuestas y relaciones que establecemos personas y estructuras colectivas con tal situación, varían. En tanto idea, crisis se relaciona con interrupción, con desactivación de un conjunto de automatismos. Las diferentes posiciones emergen en función del lugar que se le otorgue a esa interrupción: paréntesis y bisagra, representan dos figuras de una posición primera ante la crisis. La imagen de paréntesis ubica a aquello que sucede a partir de la interrupción como punto de excepcionalidad, como lapso previo al retorno a la normalidad. En otro sentido, la figura de bisagra supone pensar la interrupción y lo que le sigue en su papel productivo, como ocasión, como punto de partida o acontecimiento que abre la posibilidad de algo diferente a lo precedente.

La idea de paréntesis está ligada al anhelo de la recuperación de la vida en condiciones anteriores o, a lo sumo, a la admisión de novedades que no sustituyan lo anterior, sino que se agreguen a ello. La crisis desde la perspectiva de pausa, de

²¹ Los argumentos y consideraciones que Dussel desarrolla a partir del trabajo de Butler (2006) acerca de las *vidas precarias*, así como de las implicancias de la *Teoría del Actor Red* que propone Latour (2005) son particularmente relevantes y acompañados en este trabajo en la construcción de argumentos en este sentido.

detenimiento provisorio y a término, admite que durante ese tiempo se produce un funcionamiento en modo de emergencia y una vez superada la intermisión, se restituye lo anterior, incambiado. Esta perspectiva de restauración -que Percia simula bajo las opciones A y B- supone no aceptar la destitución de los automatismos anteriores.

Asumir la crisis como bisagra es concebirla desde la interrupción de los automatismos y la normalidad delineada por ellos, admitirla como ruptura, significa que atravesar ese tiempo es arribar a algo diferente, a algo nuevo que desinstala lo anterior. Las expresiones que en el enunciado de Percia refieren a la incertidumbre -C y D- suponen, durante un tiempo, “moverse en la brecha” (Arendt, 1996, p. 20). Concebir la crisis como ocasión, apertura y oportunidad requiere, desde la perspectiva de Arendt, no dar respuesta rápida, “cierre” o solución a la crisis, ni restableciendo la tradición, ni apurando respuestas nuevas. Se trata de tomar la ocasión sin apurar un orden, ni el anterior ni el nuevo, suspender el intento de establecer parámetros de normalidad. En tiempos de crisis, va a plantear Arendt, los automatismos a la vez que interrumpidos, sobrevienen, pujan por no desaparecer. En la urgencia de sellar un orden -viejo o nuevo; sea restaurando, sea definiendo la novedad- en la inobservancia de la experiencia y la posición de saltar la vacilación, Arendt advierte el riesgo de la catástrofe:

Una crisis solamente se torna un desastre cuando respondemos a ella por medio de juicios preformados, es decir, por medio de preconceptos. Tal actitud no solamente agrava la crisis como también nos priva de la experiencia de la realidad y de la oportunidad que ella proporciona a la reflexión (1996, p.186)

2.1.4 - Relaciones entre “familias” y liceos: trayectorias y tensiones

Se parte del reconocimiento de las familias y los centros educativos en su carácter de construcciones sociales, desde una perspectiva sobre las instituciones sociales como creaciones que se van produciendo en procesos en los que operan dinámicas tanto de reproducción como de transformación de sus condiciones, funciones y sentidos originales. Adentrarnos en el estudio de ambas construcciones es, ante todo, concebirlas atendiendo a los procesos históricos y sociales en los que

se desarrollan. Este trabajo se aleja de posturas esencialistas o totalizantes sobre esas instituciones, se considera en cambio que ni las familias ni las escuelas adscriben a formas únicas²². Se adscribe también a la incidencia de las prácticas como un factor sustancial en la configuración de estas construcciones y, por tanto, de las relaciones que establecen entre sí²³.

Como se exponía en la presentación del tema, nuestro trabajo tiene como uno de los supuestos subyacentes que parte de la importancia del asunto a estudiar es que está presente como inquietud en el “territorio”. En este sentido, se comparte la perspectiva y argumentos de Siede (2017) que ubica la relevancia y vigencia del tema en la preocupación recurrente que nota –como formador de docentes- en quienes se desempeñan en escuelas (de distintos niveles, tanto del ámbito público como privado)²⁴. Se comparte, también, la posición sobre la necesidad y pertinencia de pensar y producir desde la articulación entre teoría y práctica, en torno a las relaciones entre familias y escuelas:

Se trata, sin dudas, de un desafío político, porque atañe a las relaciones entre sociedad civil y Estado, porque delinea un horizonte que supone una construcción colectiva y porque expresa prácticas de ejercicio de poder que, desde las interacciones menudas, van configurando posicionamientos institucionales. (2017, p.199)

²² El uso del plural para ambos términos es una señal en ese sentido. Con él se busca diferenciarnos a lo largo del texto de la connotación que porta el uso en singular, posicionándonos desde la polisemia de categorías abiertas. No sería posible hacer referencia a “la familia” ni “el centro educativo”, “la escuela” o “el liceo”. Esto no solamente por sus transformaciones en términos históricos; incluso considerando un mismo contexto histórico y social, las configuraciones y expresiones que adquieren ambas instituciones son múltiples.

²³ Más adelante, en este mismo capítulo, se retomará este punto a partir de la idea de los maneras de hacer (De Certeau, 2000) y su relación con la política

²⁴ El autor narra en el texto cómo durante esas jornadas y ante el planteo de que los participantes –referentes de los centros educativos- escribieran una situación acontecida en su experiencia en los centros educativos, que involucrara la justicia escolar y que representara una fuente de preocupación en sus tareas cotidianas. Muchos de los relatos refieren a las tensiones entre las escuelas y las familias. Esas tensiones se estructuran, primordialmente, en torno a: el cuidado hacia y por parte de los adolescentes, los efectos en el proceso estudiantil del acompañamiento familiar –tanto en el sentido que nombra como ausencia o huecos como, por el contrario, en aquellas formas de estar que se perciben desde la escuela como presencias invasivas y amenazantes-, la diferencia de creencias y valores y la disputa por los sentidos y fundamentos (no explicitados desde la escuela) de reglas y normas.

i - El lugar de las experiencias y trayectorias propias en la relación

Siguiendo lo anterior, estrictamente la relación a la que se hace referencia se establece, en todo caso, entre representantes o referentes de la “familia” con representantes o referentes del liceo. Esto es, no deja de ser una relación que se trama entre sujetos. En este sentido, este trabajo se posiciona en acuerdo con Cerletti (2014), desde la intención de “evitar caer en supuestos simplistas que tiendan a ver colectivos homogéneos, “comunidades”, bajo los rótulos de “familias” y “escuelas”, en vez de sujetos atravesados por y constituidos en múltiples experiencias” (p.24). Se comparte junto con lo anterior, un supuesto subyacente:

... la convicción de que las propias experiencias formativas de los adultos se ponen en juego -siempre de manera compleja y no lineal- en estas prácticas y representaciones respecto de los niños. Abrir interrogantes sobre las experiencias y las trayectorias de los sujetos enriquece la mirada sobre la construcción de determinadas demandas, las representaciones sobre lo que se hace -y lo que se cree que se debe hacer- en relación con la educación de los niños (Cerletti, 2014, p.25)

Las experiencias familiares y las trayectorias formativas de los adultos que se ponen en relación (desde la escuela y desde las familias), como parte de aquello que se pone en juego en la producción de las interacciones cotidianas, resultaron una clave de lectura central para el análisis del material empírico. Cerletti (2014) aborda estas cuestiones, planteando que lo biográfico (incluyendo allí las trayectorias formativas) es considerado un aspecto central y al mismo tiempo opaco y variable de acuerdo a la subjetividad (en tanto es impredecible, qué de las experiencias y trayectorias se activa, se hace presente en la determinación de las relaciones). La hipótesis de la centralidad de “las expresiones de las experiencias” (Turner y Bruner, 1996, en Cerletti, 2014, p. 171) que de modo no lineal ni causal aparecen como atravesamientos en las prácticas e interacciones, problematiza y desdibuja los límites de quién es quién, al momento de los encuentros, entre “familias” y “escuela”. Los referentes desde el centro educativo, tienen experiencias familiares y, a su vez, quienes se relacionan con el liceo en tanto referentes familiares, tienen experiencias con el liceo²⁵. La consideración de los referentes del

²⁵ Se entiende en este sentido que, aun cuando se trate de adultos que no hayan transitado por educación secundaria, la experiencia, el registro sobre eso “otro” con lo que se ponen en relación

centro educativo como “sujetos no escindidos” (Cerletti, 2014, p.178), es una intención y posición que se acompaña en este estudio. Junto con ello, la atención a las apropiaciones de la experiencia y trayectorias propias y los “usos de la propia biografía” (Ibid.) como elementos en la configuración y modulación de las prácticas de relacionamiento con los referentes familiares, son incorporados y apoyan una dimensión del análisis de lo compartido en la cotidianeidad del liceo durante el trabajo de campo.

ii - Tensiones (I): la diferencia como incomodidad

Son también relevantes y compartidos los planteos de Fonseca (2021) respecto a la forma en que en las instituciones y sus prácticas se expresa cotidianamente, “la tensión entre el ideal igualitario y la realidad de la diferencia” (Ibid. p.169), actualizando en ello sentidos y disputas entre el modelo nuclear, sus transformaciones y la perspectiva de crisis. La idea de que la diferencia incomoda y es valorada como creadora de problemas, se refleja en lo cotidiano de las instituciones y las prácticas que en ellas ocurren día a día. Esa incomodidad, continua Fonseca, puede apreciarse en acciones en tensión, entre, por una parte, la dificultad para reconocer la diferencia y en otro extremo, que el reconocimiento devenga en omisión, entre “la arrogancia totalitaria (que descalifica todo lo que es diferente) y la complacencia paternalista (que acepta la diferencia como parte del orden natural)” (2021, p.169). Estas ideas apoyan el análisis del material empírico en capítulos siguientes. ¿Qué hay en la base, en qué radica la incomodidad? Fonseca insiste en la necesidad de recordar la idea de “sentimientos de infancia” (Aries, 1981 en Fonseca, 2021) cuando se trata de comprender la dificultad e incomodidad que produce la diferencia en el trabajo con infancia y adolescencias, en las instituciones.

existe. Desde la ajenidad, la exclusión, la imposibilidad, también se configuran supuestos y representaciones.

iii - Tensiones (II): confianza, autoridad, comunicación, legitimidad, cooperación antes y durante la pandemia

En otro contexto, perspectiva y bajo otras formas de enunciación, Siede (2017) analiza algunas dimensiones de las incomodidades de la relación. Identifica tensiones y oportunidades para avanzar en cursos de acción alternativos, buscando aportar a la composición de esas relaciones que caracteriza, en el momento inmediatamente anterior a la emergencia socio-sanitaria, como desfiguradas. Estas categorías apoyan parte del análisis posterior, tanto recurriendo a sus rasgos iniciales (Siede, 2017) como a partir de sus vicisitudes en pandemia (Siede, 2021)

Pasado el primer año de la pandemia, Siede (2021) reflexiona acerca de las afectaciones que este contexto produjo sobre las tensiones básicas de la relación entre familias y escuelas (la confianza, la comunicación, la autoridad, la legitimidad y la cooperación (Siede, 2017)). Como se señalaba en el apartado de *Antecedentes*, en páginas previas, Siede (2021) plantea que en las cinco áreas hubo afectación y cambio, aunque en intensidades y formas diferentes. En el caso de esta investigación, se recurre a los planteos relativos a las tensiones en torno a la confianza, autoridad y la legitimidad (fuera de las circunstancias de 2020) y se enfatizan las tensiones vinculadas a la comunicación y la cooperación como apoyos para el análisis de las transformaciones durante la pandemia.

Confianza, autoridad y legitimidad

Partiendo de la confianza como una suspensión temporal de la incertidumbre sobre las acciones de las personas, una “predisposición a creer” (Siede, 2017, p. 202). Algunas perspectivas advierten que una cuota de desconfianza mutua, cierto grado de resquemor y duda por la idoneidad de la otra parte para desempeñarse acertadamente en sus funciones, ha sido un factor intrínseco a la historia de las relaciones entre familias y escuelas (Siede, 2017; Neufeld, 2000 en Siede 2017). Las tensiones en torno a la confianza surgen, siguiendo a Siede (2017), en los extremos, basados, en cualquier caso, por la entrega total a suposiciones y prejuicios, cuando la relación se propone desde la instalación apresurada de la confianza o la desconfianza, “sin margen suficiente de no

confianza...de tanteos recíprocos en busca de los signos que ayuden a inclinar la balanza” (p.208). Ciertos contralores, cierta atención sobre lo que la otra parte hace y los modos en que lo hace, son necesarios, plantea Siede, sin que esto signifique ubicar a la otra parte bajo sospecha.

Las tensiones en torno a la autoridad, por su parte, tienen cercanía con las complejidades relativas a la confianza, en tanto se asientan en dudas recíprocas, pero en este caso, las dudas surgen en relación a las capacidades “técnicas”, a lo suficiente de las condiciones que muestra cada parte, para el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de sus responsabilidades. ¿Creo que el otro es capaz de intervenir en las cuestiones de las que es responsable (Ibid., p.212)? Esa sería la pregunta que subyace. Siede (2017) recupera y desarrolla bajo la forma de algunas figuras, aspectos y rastros históricos de esas interpelaciones. Parte de las tensiones actuales pueden leerse en clave de desarticulación de una autoridad simbólica, por investidura, a lo que se agrega que la relación entre referentes familiares y del centro educativo no necesariamente supone algo de asimetría (ni generacional, ni de formación). “Atenuadas las distancias formales y desdibujados rituales de sometimiento” (Ibid. p. 214) la autoridad conferida a la otra parte está - más que en otros momentos, pero siempre caso a caso e incidida por los contextos- asentada en una construcción a partir de lo que cada sujeto se dispone y puede aportar a ello, es la propia práctica la que alimenta, acrecentando o disminuyendo, el crédito que la otra parte otorga. El reconocimiento de la autoridad está o, más precisamente, deviene de aquello que se hace o se deja de hacer; no en símbolos, no en enunciados de potestades, no en antigüedad o trayectorias formales (Ibid., p.216). Los medios masivos resultan otra dimensión permea y disputa sentidos en relación a la autoridad del sistema educativo (público) y la autoridad docente, deslegitimándola.

Plantea Siede:

Si la categoría “autoridad” alude a la creencia en la capacidad de cada agente (familia y escuela) para intervenir en las cuestiones de las que es responsable, las tensiones en torno a la legitimidad remiten a la delimitación de esas cuestiones. (2017, p.218)

Las preguntas que subyacen, en este caso, son por quién, qué parte, se debe ocupar de qué, hasta dónde debe hacerlo, cuáles son los límites de eso que debe ocuparse, en definitiva, de qué debe abstenerse. Este es un asunto particularmente relevante para esta investigación, como también el señalamiento acerca de cierta asimilación que se produce, principalmente desde el centro educativo hacia las familias, cuando frente al disenso en torno a las prácticas de crianza, estilos de vida, costumbres, preferencias, maneras de hacer del grupo familiar, desde el centro educativo se coloca la diferencia como defecto o desviación de las responsabilidades. En esto intervienen tanto mandatos y modelos previos provenientes del higienismo social y una moral normalizadora, las relaciones de cada parte con las reconfiguraciones y transformaciones posteriores y, también, la difícil operatoria de deslindar, en algunos casos y asuntos, algo que sea propio o ajeno a cada parte, particularmente cuando se trata de situaciones que revisten daño o vulneración de derechos de los estudiantes.

Comunicación

Tejada a partir de tres niveles -trato, sustrato y contrato- Siede (2017) analiza las tensiones en las comunicaciones entre familias y centros educativos, señalando que la distinción es algo esquemática. Esas tres dimensiones remiten a sustancias con ritmos diferentes, siempre entrelazadas y con incidencias mutuas. Los tratos se modifican día a día, sujeto a sujeto, consiste en intercambios puntuales, se expresa en un plano manifiesto, por vía oral o escrita, reúne las informaciones cotidianas y está, permanentemente, abierto y susceptible a modificaciones (Ibid, p. 234). Por lo escaso o por lo excesivo, por la recurrencia a canales arbitrarios o “alternativas que descalabran el funcionamiento institucional” (Ibid.) (definidos por una de las partes, sin que la otra parte comparta el criterio de uso, generalmente desde las familias hacia los referentes del centro educativo), por la incomodidad que pueden significar las solicitudes de los mensajes (ahora principalmente desde el centro educativo hacia las familias) en los diferentes contextos y circunstancias de los estudiantes, el trato, la comunicación, provee tensiones. El nivel del contrato, refiere al conjunto de expectativas recíprocas (Ibid., p.239), a un plano más sutil, menos manifiesto,

que opera, pero en forma subyacente y que suele emerger en forma explícita ante lo que se estima, por alguna o ambas partes, como incumplimiento. Al respecto, plantea Siede: “La preocupación por explicitar el contrato siempre parece y es insuficiente” (2017, p.240). El contrato es dinámico, pero a un ritmo más lento que el trato. Un señalamiento particularmente relevante para esta investigación, es de las expresiones con carácter universal, más tajantes, afirmaciones generalistas y categóricas sobre algo que se presume forma parte del contrato. Esas generalizaciones, determinantes acerca de la otra parte y su desempeño, “...expresan la existencia de un contrato rígidamente soldado a un conjunto de ideas y valoraciones que un sujeto o grupo considera inamovibles” (Ibid., p. 242), llevan a pensar en el contrato no ya en términos de acuerdo sino de condiciones puestas por una de las partes²⁶.

Un tercer nivel es el del sustrato, conformado por las representaciones y valoraciones, son los supuestos y creencias que llevan a los “términos” del contrato. Las representaciones sociales sobre infancia, educación, crianza, familia, relaciones intergeneracionales (y, agregamos, diferencia y alteridad). El sustrato -siempre implícito en su “letra”, siempre en juego en las prácticas, en las acciones e intercambios cotidianos, de ritmo aún más lento que el contrato- representa, para Siede (2017), el terreno en el que el sistema educativo tiene el desafío político-pedagógico de poder incidir, en lo que se enuncia formalmente, pero, principalmente, en las prácticas.

La comunicación fue de las primeras que cambia en el contexto de emergencia socio-sanitaria. En forma inmediata a la suspensión de actividades presenciales, los canales de comunicación pasan, necesariamente, a ser otros. Algunos de los habituales estaban impedidos de operar y otros, probablemente en aquel momento menos utilizados, no tan explorados previamente, se van habilitando (mensajería en redes, mensajes directos desde y hacia los teléfonos particulares de los referentes institucionales). Estos aspectos, sigue Siede (2021) no

²⁶ En nuestro caso, considerando aspectos históricos de la educación secundaria en Uruguay, cabe preguntarnos por la “autoría” de ese contrato, por la unilateralidad en su formulación, por contenido y su “letra chica”, por la pregunta de Spivak (2003) sobre la posibilidad de hablar del subalterno.

son solamente cambios en los canales, sino que traen aparejados cambios en los códigos, las dinámicas, los tonos, las modalidades, los horarios, la frecuencia, el ritmo del ida y vuelta, la continuidad. Su hipótesis, en este punto es que, al retorno de la actividad presencial lo resultante no será el retorno exclusivo a los canales tradicionales (cuadernos, carteleras, encuentros presenciales y eventuales llamadas por teléfono desde vías institucionales) sino que algo de los canales activados en la pandemia, permanecerá. A los habituales, previos, se agregarán otros, algunos de estos que venían incrementando su uso en los años previos a la pandemia (difusión en redes, plataformas) y, junto con ellos otros, con menos presencia previa e incluso resistidos (grupos de WhatsApp). En síntesis, plantea Siede (2021), se han multiplicado los medios y, junto con el cambio de medios, emergen transformaciones en los mensajes (p.118). Subyace en esto una tensión que reformula, tal vez, tensiones previas en torno a la comunicación. En la base de la efectiva comunicación referida al trato entre personas, está el carácter compartido de los códigos por parte de los interlocutores y el acceso al canal. Ninguno de estos dos aspectos estuvo asegurado ni fue posible de ser abordado y acordado previamente, lo que suscitó, plantea Siede, dificultades y tensiones en la comunicación. Entre ellas, apoyándose en McLuhan y Fiore (1967 en Siede, 2021) la idea del medio de comunicación operando como “masaje”, como flujo de acciones que llegan de forma continua y causan un efecto adormecedor, de saturación y aturdimiento.

Un segundo aspecto afectó durante 2020 tanto a la comunicación como a la cooperación se produce a causa de lo que nombra como “dislocación del contrato” e “interrupción de las negociaciones presenciales que sobre él existían al inicio del ciclo escolar” (Ibid., p.120). Ese “contrato” se basa en expectativas recíprocas y particularmente se vuelve notorio cuando falla, es a causa del malentendido, de expectativas no cumplidas, que se vuelve visible. Las instancias de comunicación deben encargarse de ir clarificando. Los meses de no presencialidad, particularmente los de 2020, significaron un cambio brusco en ese proceso de consolidación y esclarecimiento de acuerdos, pasando, repentinamente, a no tener idea clara de una propuesta. Se disloca el contrato habitual y, en su lugar, la escuela

queda en una posición -novedosa- de un no-saber, sin una idea clara de qué proponer. Frente a esta novedad, identifica escuelas y referentes que dieron respuestas más rígidas y otros que dieron lugar a búsquedas, respuestas tentativas y “contratos provisorios” (Ibid.).

Cooperación

Otras tensiones aparecen también cuando integrantes de las familias y el centro educativo se disponen a “operar solidariamente” (Siede, 2017, p.245), frente a lo que suele denominarse participación de las familias, ya sea en aspectos generales del centro educativo como en otros específicos, de las trayectorias de cada estudiante. El primero de los cinco ejes propuestos en torno a los que se producen las tensiones en torno a la cooperación, está relacionado con la construcción de una cultura política participativa y de los grupos familiares formando parte de los procesos de deliberación sobre lo institucional, particularmente sobre aspectos que atañen a la propuesta pedagógica, forma parte de enunciados formales, iniciativas y procesos con diferentes grados de configuración, en la práctica. Una primera complejidad y fuente de tensión de esa participación es, observa Siede (2017), que no necesariamente significan o adoptan contenidos democráticos. Las voces de “las familias” pueden, también, sostener lo más conservador o lo no democrático, aun cuando se canalice y exprese en dispositivos o procesos que pretenden serlo. Un segundo eje de las tensiones en torno a la cooperación surge desde lo que, en el estudio desarrollado por Siede (2017), los docentes registran como una disposición de las familias a la relación próximas a la demanda de soluciones, al centro educativo como portador y responsable único de resolver y dar solución a las dificultades que surjan (p.248). Un tercer eje de tensiones es el vinculado a las respuestas institucionales frente a situaciones socioeconómicas y necesidades materiales por parte de los estudiantes y las familias, cuando las solicitudes invierten la dirección habitual de los pedidos. Surgen allí tensiones en torno a posiciones al respecto -acerca de lo que desde la institución educativa corresponde o no hacer, se puede o no hacer- y, también, en torno a las formas que adoptan las respuestas institucionales. Siede (2017) plantea un cuarto eje de tensiones remite a

las tareas que involucran la cooperación doméstica en los aprendizajes (desarrolla la idea dando centralidad a la cuestión de las tareas domiciliarias o “deberes” y los debates suscitados en torno a ellos). Finalmente, otras tensiones en la cooperación surgen referidas a los procesos estudiantiles individuales a causa de valoraciones cruzadas y discrepancias, disputas y dificultades para coincidir en estrategias, acciones necesarias o (in)convenientes que requieren de contacto y cierto nivel de coincidencia, no siempre asegurado.

La “dislocación del contrato” que plantea Siede (2021) supuso también una alteración significativa sobre los sentidos y formas de la cooperación, entendida esta última como “el deslinde y la articulación de tareas” (p.121), como las respuestas a la pregunta acerca de qué se ocupa la escuela y de qué la familia. Las tareas que podían considerarse habituales dan paso, al decir de Siede (2021) a una lógica neo-lancasteriana en el que el esquema la escuela enseña/la familia acompaña, deja de funcionar. Este escenario en el que todo es “tarea domiciliaria” (al que como se veía en el apartado de antecedentes, Dussel et al. (2020) y Miño y Di Piero (2021) refieren como “domesticación del trabajo escolar”) se abre la pregunta por la presencia o incremento de la “interpelación pedagógica” (Ibid.).

2.1.5 Políticas, prácticas y procesos asociados: políticas de procedimiento, procesos de producción y apropiación, maneras de hacer.

i - Políticas de procedimiento

Recientemente Torres (2018) realiza un estudio relevante para este trabajo en el que se pregunta acerca de la capacidad de concreción del mandato de obligatoriedad de la educación media, en el escenario normativo vigente. Las disposiciones normativas, plantea Torres (2018) influyen en ese escenario de incumplimiento sin ser el único factor. En las dificultades para el acceso, permanencia y culminación de ciclos inciden múltiples vertientes. Las condiciones de origen, de implementación e individuales, son algunas de ellas y han sido estudiadas desde diferentes perspectivas y enfoques (Filardo y Mancebo, 2012 en Torres, 2018). En clave de complementariedad, Torres (2018) propone considerar lo normativo, su cumplimiento y su potencial facilitador u obstaculizador como un

plano escasamente visibilizado en las investigaciones en nuestro medio y relevante en términos de la capacidad de concreción del derecho a la educación.

El análisis de la normativa que atañe a la concreción de la obligatoriedad (en el período 1966-2016) y de los modelos subyacentes a lo que esa normativa enuncia, va dejando ver algunas características que resultan aquí de interés. Parte de ellas serán retomadas en el Capítulo 3, donde se analizan documentos de la política que refieren a las relaciones entre familias y liceo, específicamente. Interesa en este punto profundizar en la idea de política de procedimiento, abordada por Torres (2018) y señalada como una ausencia de particular importancia cuando se trata de comprender las distancias e incluso divergencias que se producen entre lo que el cuerpo normativo nacional y supra nacional establece y las perspectivas conceptuales a las que adscriben y contenidos de la normativa interna (de Educación Secundaria), que ofician como mecanismos obstaculizadores de la capacidad de concreción de la obligatoriedad.

Feijóo (2004) señala que son los regímenes de gobierno quienes detentan la capacidad y responsabilidad de representar y garantizar los derechos de la población, son estos agentes quienes deben ser capaces de que se concrete el derecho enunciado. La formulación e implementación de las políticas educativas constituyen procesos sustanciales en para esa concreción. Sin embargo, refiere Feijóo (2004), no es así como lo perciben los actores que participan de la cotidianeidad del centro educativo. Lo que se experimenta en la vida diaria del centro educativo parece estar desligado de aquello que está más allá de él, de modo que en la percepción de quienes se desempeñan en los centros educativos se asigna escasa relevancia e incluso ausencia de representación y significación a elementos o constructos como sistema educativo, políticas educativas²⁷. Las referencias y significantes que sustituyen a esas de escala “más allá” del acontecer en el centro tienen un anclaje y alcance local, presente y referido a quienes se encuentran en el

²⁷ Lo difuminado o prácticamente invisibilizado en la percepción acerca del Estado, sus estructuras y políticas más allá del centro como dimensiones con presencia e incidencia en lo que sucede día a día, cambia -se atenúa, según lo plantea Feijóo (2004)- en dos casos: uno, en la consideración de aquellos docentes con mayor participación en actividades sindicales; otro, en las ocasiones en que desde los regímenes de gobierno se proponen modificaciones (transformaciones o reformas educativas que variarían las condiciones o dinámicas institucionales previas).

día a día: los docentes asignados a tal o cual curso, la dirección, el grupo de este año, la o el estudiante y sus referentes familiares (Feijoó, 2003 en Feijoó, 2004). A partir de las ideas anteriores, Torres (2018) considera un sentido de esa ausencia de referencia al Estado en los discursos cotidianos, como es la ausencia de referencia a la norma y desarrolla, partiendo de lo planteado por Feijoo (2004) el concepto de *capacidad de concreción de la obligatoriedad*, que refiere a la capacidad que reside en las autoridades a cargo del ciclo educativo de representar y garantizar la concreción de ese derecho. Esa capacidad se expresa en las *políticas de procedimiento* que se caracterizan por ser localizables en la norma, poner en marcha la política y orientar la conducta humana en la medida que establecen lo que se debe hacer (Torres, 2018).

Para estas elaboraciones, Torres parte de lo referido por Espinoza (2009)²⁸ para establecer que los contenidos de documentos internos, particularmente las Circulares, reflejarían las políticas de procedimiento, es decir, los modos en que se propone la implementación de la política pública. Al respecto, plantea Torres:

la función tuitiva o de guarda del cumplimiento de la obligatoriedad del ciclo medio secundario, debe residir en los mecanismos dispuestos en la norma. Dicho de otro modo, las disposiciones jurídicas pueden albergar las políticas de procedimiento, los modos de implementación o concreción de la política pública; la ausencia de mecanismos de implementación de los mandatos legales deviene en ausencia de guía para la conducta humana y puede constituirse en uno de los factores explicativos del incumplimiento de la universalización de la Educación Media. (2018, p.20)

El uso del condicional en la afirmación anterior (previa a la cita), remite a dos de los principales planteos de la investigación desarrollada por Torres (2018): uno, la ausencia, en ciertos casos, de esas orientaciones y, otro, la discordancia entre

²⁸ Cuando expresa que “Existe consenso entre los defensores de la teoría crítica [...] y de la teoría funcionalista [...] en que la política educacional puede ser dimensionada y/o evaluada desde tres perspectivas diferentes: la retórica de la política, la política que es impulsada legalmente y la política que se implementa en la práctica. [...]. La retórica de la política se refiere a enunciados amplios de metas educacionales que [...] pueden ser encontrados en discursos nacionales de líderes políticos. Las políticas consagradas legalmente son los Decretos o Leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educación. Las políticas efectivamente implementadas son aquellas legalmente impulsadas, modificadas o sin modificar, que se traducen en acciones concretas a través de cambios sistemáticos y programados. (Espinoza, 2009, p. 4)” (en Torres, 2018, p. 19).

lo que establecen las orientaciones en las normas internas y lo que indican otras de mayor jerarquía y, junto con esto último, la omisión en las necesarias acciones continuas de revisión y acorde derogación. Este último punto será retomado en el Capítulo 3, por su importancia para el análisis del tema que nos ocupa.

ii - Procesos de apropiación y producción

La expresión singular que configura cada centro educativo, expresa una trama nunca acabada que articula una diversidad de aspectos, entre ellos, relaciones con la “abstracta voluntad estatal” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2). Las políticas educativas pueden ser también leídas en esa trama. Aquello que es diseñado desconociendo la trama -en abstracto, a distancia, suponiendo un centro que “es y no es, pero, en su concreción, verdaderamente no es” (Ibid, p.1)- luego será articulado, siempre, de formas particulares: a veces absorbido, otras ignorado, otras recreado (Ibid, p.2).

Aquello que sucede en un centro educativo, su dinámica, las prácticas que allí se desarrollan guardan entonces relación con lo que está más allá de ellos, con los contextos en los que se inscriben. Incorporar en la mirada y el análisis esos otros planos, intangibles y presentes, es parte de lo constitutivo de la investigación desde una perspectiva etnográfica: “El reto es entonces problematizar el modo en que a escala particular se presentan fenómenos que remiten a procesos mayores, y atender a las relaciones entre distintas dimensiones.” (Maldonado y Servetto, 2020, p.26). Una de esas dimensiones es la del sistema educativo y sus políticas como marco.

Para el análisis que se busca desarrollar en ese sentido, el concepto de *apropiación* (Rockwell, 1996) y su relación con el de *producción*, son relevantes. Este concepto se inscribe como lo plantea Rockwell, en un campo de debate como lo es el de las posiciones en torno a la interacción entre sujetos y contexto (1996/2018, p.140). Esa interacción, al igual que sucede con el concepto de *apropiación*, puede interpretarse desde perspectivas diferentes. Desde un paradigma reproductivista, a riesgo de que el planteo establezca una simplificación en cierta medida reduccionista, la idea de interacción se desdibuja y adquiere un sentido unívoco, unidireccional, en el que el capital simbólico y la producción cultural es

detentada por los sectores dominantes e inculcada a grupos sociales subordinados. Desde otros marcos, la apropiación se concibe bajo otros esquemas de distribución: se produce por parte de distintos actores sociales, en múltiples direcciones y no necesariamente se ajusta a las relaciones derivadas de un modelo de producción capitalista. En esta segunda perspectiva, la idea de sujeto afirma su capacidad de acción y de agencia. Los sujetos construyen y adoptan sentidos y explicaciones sobre su hacer y estos comportamientos si bien tienen intersección con las características y condiciones de los contextos que les inciden (Giddens, 1984 en Rockwell, 2018), no son determinados por ellos. El carácter más o menos restrictivo o habilitante de contextos y procesos sociales más allá de los sujetos es un factor que interviene, pero no alcanza a producir ni a condicionar de modo pleno y total a los sujetos.

Rockwell señala una diferencia explícita entre los conceptos de apropiación y producción. En la apropiación “el sentido y naturaleza activa/transformadora de la acción humana y el carácter restrictivo/ habilitante propio de la cultura” (2018, p. 141) se conjugan y son atribuidos en forma simultánea. A diferencia de ello, en la idea de *producción* opera lo unidireccional, el borramiento de una de las dimensiones -sujeto o contextos- a partir del predominio de la otra.

Rockwell recupera aportes de Chartier respecto a la comprensión de la noción de apropiación y su distinción de otros usos a los que adjudica un sentido más restrictivo. Una primera distinción es la insistencia acerca de lo plural de los usos y lo diverso de los entendimientos de la noción. La apropiación no significa procedimientos de control, imposición o limitación por los que una parte con mayor poder limita o impide a otra con menos poder. Para Chartier la relación entre grupos sociales y prácticas culturales particulares, es dinámica. Así, no es posible asignar correspondencias unívocas entre grupos sociales e identidades culturales, sino que la apropiación cultural se da a partir de procesos de conflicto, donde operan tensiones, negociaciones, preferencias, acuerdos, rechazos de los bienes culturales (Chartier, 1993 en Rockwell, 2018).

Considerado en el sentido que aquí interesan de las interrelaciones entre sujetos y contextos esa relación puede ser concebida de modo tal que lo que ocurre

el centro educativo, ese nivel de lo situado y cotidiano de unas ciertas prácticas, no está ni completamente ajustado ni absolutamente ajeno a la política educativa producida para todo el (sub)sistema. En esa relación, la política educativa general incide, pero no determina. Existe una construcción a nivel de las prácticas, de aquello que solo puede rastrearse en los modos de hacer, en los sentidos e interrelaciones que obedece, transgrede, crea, desatiende, en alguna medida y caso a caso, lo que la política general indica. Como lo señala Rockwell, para Chartier, la apropiación “transforma, reformula y excede lo que recibe” (Chartier, 1991, p. 19 en Rockwell, 2018, p. 142). Esta perspectiva incorpora también un escenario de creación en el que transformar o exceder aquello que la política general indica puede interpretarse como hacer algo allí donde no se solicita nada, puede significar producir acción en ausencia de indicaciones. Esto mismo atañe y explica, aquello que Fattore (2022) refiere como el hiato entre la formulación de las políticas y lo que ocurre en los centros:

... los procesos que se dan en las escuelas no son nunca reflejo de lo que las políticas educativas u otros programas externos pretenden, sino el resultado del modo en que los actores procesan, transforman e intervienen sobre esas intenciones, atravesados siempre por saberes, experiencias, posicionamientos ideológicos, representaciones acerca de su práctica y de la población con la que trabajan” (p.17-18)

Esas modificaciones y la resultante, en cada caso, se van dando por una sucesión de etapas en las que intervienen *sujetos concretos* que participan de ellas en función de los lugares que ocupan en el sistema educativo y de experiencias, saberes y relaciones pasadas y actuales con los contextos y con otros sujetos. Resignificación y recontextualización (Ezpeleta, 2004) son asuntos transversales que traman la apropiación y la implementación de una política (Montesinos y Schoo, 2013) y dan cuenta en la cotidianeidad del *terreno* (y siempre en un momento dado), de la resultante de mecanismos de control, desafío, resistencia, acuerdo, indiferencia, parodia (Rockwell, 2018, pp.142-143).

Observar desde el centro educativo es, al decir de Rockwell y Ezpeleta (1983), acceder a las formas en que el Estado se muestra, se oculta o aparece de

otras maneras, bajo formas “que no coinciden con las auto-imágenes que difunde” (p.7). Esta relación de diferencia e indeterminación presente en los procesos de apropiación (Heller en Rockwell y Ezpeleta, 1983), pone de manifiesto que así como sería necesario que toda reforma de la política educativa general tome en cuenta y construya considerando a actores y espacios donde ocurre cotidianamente la implementación, es igualmente relevante que toda lectura del caso, de lo que ocurre entre actores y en el espacio de un centro, incorpore aquello que establece la política general (no únicamente porque inscribe y contextualiza lo que expresa en el centro sino, principalmente, porque de una u otra manera, subyace en las prácticas y saberes observables). Las modalidades concretas que asume la política y las prescripciones normativas, resultan de un proceso de mediaciones que no es abstracto sino sostenido por sujetos y ocurre en instituciones que ni nacen con la nueva política ni se vuelven completamente nuevas y originales ante su llegada, sino que vienen funcionando en y a partir de una trama sedimentada (Ezpeleta y Rockwell, 1983) de prácticas y sentidos condensados (Fattore, 2022). Para el caso que aquí interesa, ocuparnos de las relaciones entre familias y liceo debe remitirnos a la pregunta acerca de qué lugar otorga la política educativa a nivel de subsistema, a ese asunto y qué ocurre con ese lugar previsto estando en el campo, al “mirar desde abajo” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p.6).

iii - Prácticas y maneras de hacer

Las prácticas como elementos que configuran y concretan las relaciones entre familias y liceo, son un aspecto de particular interés en esta investigación. Este trabajo comparte lo postulado por De Certeau (1999; 2000) acerca de las prácticas. Acordamos tanto con el modo de referirlas, como las ““maneras de hacer” cotidianas” (2000, p. XLI); como en su perspectiva más amplia respecto a la trascendencia que las prácticas cotidianas en la producción sociocultural (De Certeau, 1999a; 2000).

Que las prácticas cotidianas no sean el *fondo nocturno* de la actividad social y que puedan ser articuladas con un conjunto de conceptos. Con esta intención, De Certeau (2000) parte de la pregunta acerca de las *operaciones de los usuarios*, y

pone en cuestión el lugar de pura pasividad y disciplina en el que se ubica a los sujetos desde ciertas perspectivas.

La inquietud, insiste, se sale de planteos e interpretaciones de índole unívoca y cerrada acerca de las relaciones entre lo social, los individuos y el poder, no para centrarse en los individuos sino en los *esquemas de acción*, en cuya condición en esencia creativa, reside y se expresa la capacidad de los *usuarios* de superar la pura pasividad y dominación:

Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la "vigilancia", resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también "minúsculos" y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y sólo se conforman para cambiarlos; en fin, qué "maneras de hacer" forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico. (De Certeau, 2000, XLIV)

Esa posición es relevante y alimenta este estudio. Particularmente en Capítulo 3, el análisis tomará el sentido que propone De Certeau (2000) al señalar que:

no se trata de precisar cómo la violencia del orden se transforma en tecnología disciplinaria, sino de exhumar las formas subrepticias que adquiere la creatividad dispersa, táctica y artesanal de grupos o individuos atrapados en lo sucesivo dentro de las redes de la "vigilancia". p. XLV

Se trata de atender a los modos en que las ““maneras de hacer”...constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural.” (Ibid., XLIV). A cómo los “practicantes” crean en la vida cotidiana -y siempre en forma relativa, fragmentaria y sin desmarcarse en todo de los efectos de dominación- ambientes de antidisciplina en matrices disciplinantes. De Certeau refiere a los aportes de trabajos de Lefebvre sobre la vida cotidiana y toma de ellos el concepto de antidisciplina para ligarlo, justamente, a la producción de esas “tácticas cotidianas”, procesos de apropiación que subvierten, inventan, disputan y tensionan los sentidos de dominación de un orden dado.

Este último aspecto, nos lleva a lo que plantea De Certeau (2000) acerca del interjuego entre las prácticas cotidianas y aquello que representa el orden establecido. Dice De Certeau en relación a las prácticas significantes: “Aunque están compuestas con los vocabularios de lenguas recibidas y sometidas a sintaxis prescritas, esas frases trazan las astucias de otros intereses y deseos que no están ni determinados ni captados por los sistemas donde se desarrollan.” (2000, XLIX). Esta afirmación constituye parte sustancial del sentido del análisis que se presentará en el Capítulo 4, al abordar las relaciones entre la política y las prácticas en lo que refiere a las relaciones entre liceo y familias.

2.2 - Abordaje metodológico

En este apartado se procura dar respuesta a dos cuestiones: cómo se entienden los aspectos centrales de la forma teórico-metodológica en que se llevó adelante la investigación y qué fue lo efectivamente realizado. Para esto, se profundiza en aspectos teórico-metodológicos de la estrategia, principalmente, en una posición conceptual acerca del enfoque cualitativo y etnográfico, se presentan elementos del análisis de implicación, de las herramientas, se describe lo que se hizo durante el trabajo de campo (dónde, qué, con quiénes) y se establecen valoraciones acerca de los límites del diseño y las consideraciones éticas.

2.2.1 - Enfoque cualitativo

Todo es teoría, así enfatiza y sintetiza Sautu (2003) la idea de que una investigación, toda investigación, es una construcción teórica, es decir, que todos los aspectos que la componen, son teóricos. Ese despliegue de múltiples y generales interconexiones donde todo liga con todo, tiene origen en la necesaria articulación entre teoría, objetivos y metodología (Ibid.), esto es, en un enfoque de investigación. Adscribir a un enfoque es asumir ciertos supuestos que configuran las bases de una posición en relación a aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos (Sautu et. al., 2005). Esta investigación se inscribe en

un enfoque cualitativo²⁹. Se parte de la idea de que la “realidad” es algo subjetivo y múltiple, que aquello que se investiga no es algo completamente externo y diferente de quien investiga, sino que, por el contrario, el “investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar. Se asume que la interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la investigación.” (Sautu et al., 2005, p. 40). Este es un asunto distintivo y central en la investigación cualitativa, con influencia y consecuencias directas en aspectos metodológicos (a desarrollar en apartados posteriores).

Es también un rasgo esencial de este tipo de investigación el carácter abierto, provisorio y flexible del diseño y, junto con ello, la necesaria disposición a la revisión del mismo. Estos aspectos han sido verificados y vivenciados en el curso de esta investigación. Al momento de ser aprobado el proyecto de tesis, en febrero de 2020, el diseño consideraba un conjunto de situaciones y condiciones de funcionamiento habituales y previstas por parte del centro educativo donde se desarrollaría el trabajo de campo³⁰. El cambio de condiciones y contexto acaecido el 13 de marzo a partir de la suspensión de actividades presenciales, materializó esas características del diseño y nos situó ante la necesidad de revisarlo (o desistir). Ante la disyuntiva, los rasgos fundamentales de la perspectiva elegida -la etnográfica- fueron señas para avanzar en la decisión de seguir con la investigación. En lo que sigue se desarrollan algunos de esos rasgos y en apartados siguientes se describen los cambios surgidos de la revisión y lo efectivamente realizado.

²⁹ En relación a un posicionamiento más amplio, cuya denominación y especificaciones varían de acuerdo a las diferentes disciplinas y autores desde las que se los formula (Vasilachis de Gialdino, 2006; Abero et al., 2015), la investigación cualitativa de este estudio se enmarca en el enfoque constructivista (Sautu et al., 2005) o paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Este se fundamenta en “la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Gialdino, 1992, p.43 en Vasilachis de Gialdino, 2006, p.48).

³⁰ Actividad presencial, la planificación calendarizada de etapas y eventos que marcan los diferentes tramos del año lectivo y van estableciendo encuentros con referentes familiares, etc.

2.2.2 - Perspectiva etnográfica

El problema planteado -los modos en que se configuran las relaciones entre “familias” y liceo- se aborda desde una perspectiva etnográfica. Ello implica ciertos posicionamientos teórico-metodológicos tanto acerca de la vida social y la escena cultural que se indaga como en relación a aspectos del método para hacerlo (Rockwell, 2009; Achili, 2005, Cerletti, 2014).

Profundizar en aspectos teórico-metodológicos de una perspectiva etnográfica es, rápidamente, acercarse a algunas ideas que en lo personal oficiaron como pistas. A través de ellas fue posible adentrarme en ese proceso de “estar allí”, involucrarme en la cotidianeidad del centro y su periplo, desde la posición de sujeto cognoscente (Guber, 2001). Sorteada la inquietud que produce la recursividad del campo a la mesa (Velasco y Díaz de Rada, 2006), y viceversa, en un primer ejercicio de aproximación a este modo de investigar sin categorías aseguradas, lo que sostiene y orienta son aquellas ideas o “políticas del trabajo de campo” (Willis, 2005, p. 79). Extrañar la mirada, transitar de buscar lo familiar en lo exótico a lo exótico en lo familiar (Da Matta en Guber, 2005), atender a los detalles, sostener - en principio- la utopía holista (Guber, 2005) con curiosidad, atención y asombro por todo lo que ocurre, dejarse sorprender, identificar cómo los cánones y los propios significados se alteran y son confrontados (Willis, 2005), dejar que el campo hable y escucharlo (Stevenazzi, 2020), documentar lo no documentado (Rockwell, 2009), preguntar lo obvio, desechar la propia idea de obviedad, ir distinguiendo lo primordial de lo irrelevante (Guber, 2001), atender a las convergencias pero también a los disensos, a lo que insiste, a lo que se presenta como recurrente, estimar todo aquello que para los interlocutores sea significativo, detenerse en lo que va apareciendo en forma fragmentaria e incluso en lo que parece inconexo (Rockwell, 2009; Cerletti, 2014), preguntarse y preguntar por aquello sobre lo que no se habla.

Rockwell (2009) consigna tres aspectos que, a su entender, permiten contrastar y distinguir una investigación etnográfica de otra que no lo es: la intención principal de documentar lo no documentado, la experiencia y relación entre quien investiga y quienes habitan el ámbito local en el que se sitúa el problema

investigado y el tipo de documento que se produce.

El proceso de “documentar aquello no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p.21) parte de inscribir en lo no-documentado lo familiar, lo cotidiano, lo no explícito (Ibid.). Lo no documentado es también tanto la versión de la construcción de movimientos alternativos, como la parte de la propia realidad que el conjunto de intereses y poderes dominantes “nunca ponen por escrito” (Ibid.). Se trata así de indagar aquello que ocurre en lo cotidiano desde un enfoque relacional (Achili, 2005), dando lugar al trabajo de poner en relación las diferentes dimensiones del asunto que se estudia, incluyendo allí lo que de procesos históricos se manifieste en acciones y significaciones que ocurren en el presente (Ibid). Desde estas perspectivas (y los estudios marxistas de los que ellas toman aportes), se concibe a la realidad social a partir de su constitución por procesos y relaciones sociales que producen los sujetos involucrados (siempre insertos en marcos estructurales, tensionados y limitados por ellos) y a los que son inherentes conflictos, contradicciones, relaciones de hegemonía y subalternidad (Cerletti, 2014; Achili, 2005; Rockwell, 2009).

Por su parte, el trabajo de campo supone la experiencia prolongada de permanencia del investigador en el lugar donde sucede aquello que está investigando y en interacción directa con los sujetos. Ese tipo de trabajo de campo producirá un registro a partir de la observación directa de prácticas y sentidos asociadas al objeto de estudio que, en definitiva, se va construyendo en el campo. Esta modalidad privilegiada, es principal en la producción de datos en estudios de este tipo. Ese “registro de primera mano de las prácticas y los sentidos puestos en juego por los sujetos en su accionar cotidiano” (Cerletti, 2014, p. 43) es, a la vez, característica y condición de la modalidad de trabajo de campo etnográfico. La información producida por la vía de ese registro de campo, se complementa con la que surge por otros medios (análisis de documentos, entrevistas). La investigación va siendo y avanzando en un proceso de retroalimentación que entrelaza en forma continua y desde el inicio, no por etapas diferentes y secuenciadas, observación, diferentes modalidades de entrevistas, análisis, reflexión. Estar, volver, volver y volver a volver. La permanencia y recurrencia (Cerletti, 2014, Velasco y Díaz de

Rada, 2006) como acciones y como procedimiento, están en la base del grado de especificidad y profundidad que pueda alcanzar la investigación.

Como lo advierte Rockwell (2009), ese rasgo distintivo del trabajo de campo en la perspectiva etnográfica no significa reducir la perspectiva a las peculiaridades del trabajo de campo o al tipo de técnicas que incorpora. La perspectiva etnográfica es, centralmente, una posición del investigador, un modo de estar en el “allí” y el “durante”. La recolección de datos y su análisis, son tareas indisociables e indelegables. El investigador es quien toma contacto con la cotidianeidad que involucra a su objeto de estudio, quien permanece un tiempo prolongado intentando conocer cómo viven ese asunto de interés los actores locales³¹. La atención a los significados (Rockwell, 2009, p.22) es también un rasgo común a la investigación desde la perspectiva etnográfica. Se trata de comprender e incorporar en la descripción la “visión de los nativos” (Malinowski citado en Rockwell, 2009, p. 23) o el “conocimiento local” (Geertz, 1994). El tipo de texto que se produce será, de acuerdo a ello, otro rasgo característico del enfoque etnográfico: “el producto del trabajo analítico es, ante todo, una *descripción*” (Rockwell, 2009, p.21). A través de este tipo de texto es que se logra la intención de conservar y destacar las relaciones y formas particulares de lo local estudiado³².

2.2.3 - Perspectiva etnográfica en educación

La perspectiva etnográfica en educación se ha desarrollado y afianzado durante el siglo XX, en diferentes contextos territoriales e institucionales y desde diferentes matrices disciplinares³³. La incorporación del “conocimiento local”

³¹ La centralidad del trabajo de campo en este tipo de estudio se retoma en un apartado siguiente de esta sección, para precisar lo realizado en el desarrollo de este proceso y ahondar en consideraciones acerca de las técnicas.

³² La idea de Geertz (2003) traducida como *descripción densa* expresa el alcance y trabajo teórico que supone lograr una buena descripción o el tipo de descripción a alcanzar en un estudio etnográfico. Ese tipo de descripción trasciende el plano del comportamiento, del repertorio de acciones e incorpora los marcos de interpretación, las tramas explicativas presentes en lo local y en función de las cuales los actores asignan sentidos a esos comportamientos y modulan sus prácticas y preferencias.

³³ A mediados del siglo XX, en Estados Unidos y Gran Bretaña la etnografía en educación aparece como una alternativa a la perspectiva hegemónica positivista-cuantitativa (Levingston et al, 2007). Entre otros, los aportes de Willis (1977) enmarcados en los estudios culturales británicos y los de Ezpeleta y Rockwell y los equipos por ellas referenciados, en el contexto latinoamericano, son

(Geertz, 1994) en la investigación tiene como condición una posición teórica y epistemológica de reconocimiento y valoración de lo que se produce y circula a nivel local, como saberes válidos. Este punto es crucial y representa un posicionamiento político con respecto a la investigación etnográfica en educación.

Las etnografías llevadas adelante en México a partir de 1980 y que encuentran continuidad con otros más recientes desarrollados en Argentina (como lo documentan Levingston (2007), Cerletti (2014) y Cerletti (2017)) y Brasil (de acuerdo a lo que recuperan Bartlett y Triana (2020)), avanzan a partir de la preocupación por la vida escolar cotidiana en su carácter de construcción social. El propósito de esos estudios era el de conocer y comprender los procesos cotidianos que constituyen a la escuela, a la unidad escuela, como “elemento singular ... lugar preciso en donde sucede la educación.” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, s/d). Argumentan que atender a lo que sucede en una escuela es un asunto pendiente, del que se sabe muy poco, en el que se expresan, entre otros aspectos, procesos de control y de apropiación y que dan a ver parte de los diferentes sentidos que han asumido las relaciones entre el Estado y las clases subalternas. Pero, además, afirman Ezpeleta y Rockwell (Ibid.), la mirada a la vida cotidiana de las escuelas permite elaborar una concepción distinta sobre los docentes y los estudiantes, da cuenta del entramado, complejidades y perspectivas ausentes muchas veces en los estudios.

La construcción social de las escuelas (Rockwell, 2009), es una categoría clave en esta posición. En ella Rockwell establece, por una parte, el carácter relacional, complejo, en el que intervienen múltiples sujetos sociales con capacidad de agencia que, día a día, negocian y en los que los desenlaces de esas negociaciones no son sólo ni siempre previsibles (Ibid, p. 140). Junto con lo anterior, aparece la disputa a la idea de la escuela como ámbito y operatoria de pura reproducción cultural, una crítica y señalamiento de los límites del concepto de reproducción. Rockwell (2009) advierte sobre la seriedad de las consecuencias de la reproducción como concepto explicativo privilegiado en la investigación educativa. Insiste en la

fundamentales en lo que refiere al desarrollo de la investigación con perspectiva etnográfica en el campo educativo. En los últimos años, se han consolidado e incrementado las producciones de etnografías escolares en países vecinos. Barlett y Triana (2020) y Cerletti (2017) ofrecen un panorama claro sobre avances y estado de situación en Brasil y Argentina, respectivamente.

ocurrencia de un conjunto de procesos, además de los de reproducción, como son negociación, control, socialización, apropiación, destrucción, resistencia que tejen la vida en las escuelas y la educación *ocurriendo*.

2.2.4 - Trabajo de campo

i - Localización

Un asunto relevante en las definiciones metodológicas para la investigación etnográfica es la decisión acerca del emplazamiento, de la delimitación territorial donde se desarrollará el trabajo de campo. La tesis que se presenta tuvo como localización empírica una unidad de estudio circunscripta (Guber, 2005) dada por un liceo público, perteneciente a la Dirección General de Educación Secundaria, ubicado en la zona oeste de la ciudad de Montevideo³⁴. El liceo se encuentra en un enclave con gran afluencia de transporte desde diferentes barrios. Esto hace que los estudiantes sean tanto de la zona más próxima al centro, como de otras más alejadas. La propuesta educativa abarca los dos ciclos de educación media. Esta investigación se enfoca en la educación media básica (1º, 2º y 3º año). De ella participan adolescentes de entre 12 y 17 años que hayan egresado de educación primaria. El centro funciona en dos turnos, matutino y vespertino, cada uno de ellos está organizado en grupos de clase por nivel (1º, 2º y 3º año) del ciclo que aquí se considera. Según datos oficiales, en 2020 el liceo contaba con 841 estudiantes matriculados, 583 de ellos en el ciclo que consideramos para la investigación, 49% mujeres y 51% varones³⁵. El 36, 5% de los matriculados ese año presentaban al

³⁴ A modo de coordenadas de aproximación al marco político institucional en el que se sitúa nuestro objeto de estudio, se hace referencia a la estructura y “arquitectura” del sistema educativo público uruguayo, vigente al momento del trabajo de campo. Brevemente, el mapa de actores tiene en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UDELAR), tres organismos fundamentales. En la órbita de ANEP se desarrollan la educación de nivel inicial, primaria, media (en este nivel se ubica el objeto de estudio de esta investigación), técnico-tecnológica y las formaciones en educación. Los liceos son los centros educativos dependientes de Educación Secundaria, en los que se desarrollan las propuestas educativas correspondientes a los dos ciclos que componen la educación media: básica y superior, que se implementan a través de diferentes planes de estudio. A partir de la aprobación y posterior ratificación vía referéndum de la Ley N°19889, lo que aquí se señala tiene modificaciones y, particularmente a partir de marzo de 2023, lo que refiere al nivel educativo en el que se enfocó el trabajo de campo, es objeto de transformaciones.

³⁵ Cabe señalar que los datos reportados no incluyen opción ni información en relación a identidad de género, ni otras opciones de sexo que no sean varones o mujeres.

momento de la inscripción una edad cronológica superior a la teóricamente prevista para el grado que cursan. Ese año el centro contaba con diecinueve grupos del ciclo que se considera, con aproximadamente treinta estudiantes en cada grupo. En 2020 trabajaban en el centro educativo en el entorno de cien personas, entre ellos aproximadamente ochenta docentes.

La definición de ese el liceo como locus posible estuvo precedida de algunas consideraciones o criterios atendiendo a las consideraciones sugeridas por Angrosino (2012), Velasco y Díaz de Rada (2006) en referencia a la necesaria existencia en el lugar de contactos que pudieran habilitar el acceso, la permanencia y recurrencia de mi eventual presencia en el centro. Se tuvo en cuenta también una valoración acerca de “la factibilidad del contacto con los informantes y, sobre todo, de obtener su colaboración para que las puertas de su mundo social se abran” (Guber, 2005, p. 114). Este conjunto de consideraciones, se actualizó en particular para este caso, resultando asuntos a tener en cuenta: la dimensión del centro³⁶, la percepción de referentes vinculados al marco institucional y la temática³⁷, el grado de conocimiento directo o posible sobre implicación (Loureau, 1991 en Acevedo, 2002)³⁸ y la presencia de otros investigadores y proyectos de investigación ya radicados en el lugar ³⁹.

³⁶ Se procuró situar el trabajo de campo en un liceo de escala media (es decir, que no sea de los que cuentan con menor matriculación de estudiantes y radicación de referentes educativos), para ello se analizaron los indicadores correspondientes a matrícula y cantidad de grupos de la plataforma Monitor Liceal.

³⁷ Se definieron y consultaron actores que por su rol en Educación Secundaria conocen de modo directo el funcionamiento de los liceos de Ciclo Básico, solicitándoles que sugirieran centros que, desde su percepción, desarrollan un trabajo con “familias” que puede ser valorado positivamente. En este sentido, entre mediados y fines de 2019 se consultó a: Inspectores Regionales, Inspectores de Institutos y Liceos, Referentes regionales del Departamento Integral del Estudiante (todos los roles se inscriben en el entonces Consejo de Educación Secundaria), Directores y ex Directores y docentes.

³⁸ Como docente de enseñanza media y como educadora social, he formado parte en los últimos años de los equipos de algunos de los liceos que fueron inicialmente sugeridos o, al menos, he tenido relación directa con los equipos actuales en tareas de orientación frente a ciertas situaciones y circunstancias de los estudiantes. En varias ocasiones, esos intercambios incluían aspectos del relacionamiento de los liceos con las familias. Si bien el hecho de tener cierto conocimiento previo y vinculación con los integrantes de los equipos podría, desde ciertas perspectivas, no ser un obstáculo para el desarrollo de la investigación, personalmente y en acuerdo con el tutor, se entendió preferible optar por un liceo donde no estén presentes estos atravesamientos.

³⁹ Aunque formalmente no fue considerado como un requisito excluyente, se tuvo en cuenta y se priorizó en la definición el hecho de que en el liceo seleccionado estuvieran presentes otros investigadores (se valoraron como opciones, equipos de Instituto de Educación de FHCE o del IFES-

Ese proceso –iniciado en el mes de julio de 2019- llevó a la decisión de cuál sería, en definitiva, la unidad de estudio. Dos liceos reunían las condiciones de los criterios considerados. La posibilidad de desarrollar una investigación tomando una unidad de estudio con correlato espacial disperso (Guber, 2005) incorporando ambos centros era pertinente e interesante pero poco viable en términos de la disponibilidad que requeriría. Finalmente, fueron determinantes para la selección de uno de los liceos lo propuesto por Velasco y Díaz de Rada (2006) y Guber (2005) en referencia a la búsqueda y preferencia por aquel emplazamiento que, en principio, tenga mayores posibilidades de contradecir la posición propia. El centro identificado reúne todas las condiciones ponderadas para la definición. Tras establecer contacto con integrantes del equipo del Instituto de Educación-FHCE que desarrollaban en el liceo un proyecto de investigación, se acuerda una reunión conjunta con la directora, instancia que se concretó el 5 de noviembre de 2019. La temática fue identificada por la directora como de especial interés e importancia y se cuenta con su aval para el desarrollo de la investigación, en el marco del acuerdo preexistente con la línea Estudio de las alteraciones a las formas escolares y el lugar de las posiciones docentes, del programa de investigación Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual (FHCE, CSIC-UdelaR). Esta investigación y mi aproximación a la experiencia etnográfica deben muchísimo a la disponibilidad y apertura de ambas partes.

ii - Proceso

El trabajo de campo se desarrolló desde diciembre de 2019 a abril de 2021. Lo realizado en ese tiempo tomó parte de lo previsto inicialmente, así como también asumió importantes modificaciones a partir del transcurso del proceso y la ponderación de imprevistos. El principal de ellos, el contexto de suspensión de actividades presenciales. Antes de presentar en detalle las instancias y material concreto que conforma el referente empírico analizado se presentan en lo que sigue, junto con las técnicas y herramientas consideradas, el alcance de las modificaciones

CFE), entendiéndolo que el desarrollo del trabajo de campo en un ámbito compartido facilita el intercambio, amplía el acceso a información relevante y fortalece la posibilidad de la construcción colectiva de conocimiento.

en función del contexto de no presencialidad y alguna limitación relevante que ello establece al alcance del diseño de la investigación.

iii - Técnicas

En cuanto a las técnicas, se recurrió a la observación participante, a la realización de entrevistas abiertas y semiestructuradas y al análisis de documentos.

a) Observación participante

Siguiendo a Guber (2005), se trata de una elaboración reflexiva teórico-empírica a la que se aventura quien investiga sostenido por las relaciones con sus informantes. El ejercicio de papeles múltiples o de esa serie casi infinita de actividades (Guber, 2005) que supone el trabajo de campo tiene en la observación participante su forma de aproximación primordial (Velasco y Díaz de Rada, 2006). Ese modo de observación requiere de un modo de estar allí y tiene, al decir de Guber (2005) “en su supuesta indefinición y ambigüedad, ... más que un déficit, uno de sus recursos distintivos” (p.171). La observación participante se configura como técnica y radica su aplicabilidad en ciertos supuestos acerca de lo que posibilita la presencia. Lo habitual de la presencia en la vida cotidiana -y con ella la percepción y experiencia (Guber, 2005)- es un aspecto constitutivo, pero no único ni suficiente para alcanzar ese modo. Lograrlo conlleva tipos de relaciones que se establecen en el proceso con los interlocutores, el lugar, sus dinámicas asentadas en el ideal dialógico (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p.103). Son estas cualidades las que aseguran la confiabilidad de los datos y el aprendizaje de los sentidos construidos localmente sobre lo que sucede (Guber, 2005). La participación en el campo como fuente primaria de producción de información en el proceso etnográfico supone y refiere más a una intención en juego al estar presente, a un estado de quien observa, que a la producción de cambios en lo observado (Velasco y Díaz de Rada, 2006, p.102-103). Así como no se trata de estar -sin más, de cualquier forma- sino de un modo de estar (Ibid.), se trata también de ligar la experiencia de estar y haber estado con la intención de testificar (Guber, 2005). Lo participante tiene que ver con esos múltiples papeles -en parte buscados, en parte conferidos- que van colocando a

quien investiga en las escenas cotidianas, no para pretender que su presencia no modifique en absoluto la escena sino formando parte de ella sin detenerla, sin producir desarreglos significativos y sin que la intención sea la de transformar los modos y sentidos locales. Se trata, como plantea Guber (2005), de “desempeñarse como lo hacen los habitantes locales, de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más, aunque esto suene un poco ideal.” (p.171).

La práctica de la observación participante sitúa a quien la realiza en la inmersión en tensiones propias de la actividad que actualizan y singularizan las preguntas y debates sobre las posibilidades y límites de conocer “siendo parte” o, su contracara, la imposibilidad de conocer “desde afuera” (Guber, 2005). La construcción de la atención y cuidados sobre la práctica de la observación participante junto con el reconocimiento de tensiones inherentes a su realización, no implica el desplazamiento a un esquema positivista de consideración de la observación y participación desde lógicas del “versus”, desde el antagonismo o la necesaria alternancia. Se trata, en cambio, de dar lugar a un proceso en el que, en el mismo espacio social que se estudia, se producen los intercambios (Rossal, 2013).

Diseño y modificaciones al proceso de observación participante

En diciembre de 2019 y febrero de 2020 se avanza en las primeras etapas del trabajo de campo (Guber, 2005): negociación de la entrada, presentación, primeras identificaciones de informantes, reconocimiento de “quién es quién” (Hermite, 2002 en Guber, 2005). También en febrero de 2020, de acuerdo al planteo inicial, comenzamos el proceso de observación de las prácticas a través de las cuales se relacionan familias y referentes educativos en las semanas previas al inicio del año lectivo (inscripciones y reinscripciones, entrevistas informativas). A partir de marzo, lo previsto en cuanto a frecuencia y modalidad de las observaciones debió ser modificado en función de los vaivenes y condicionamientos de ejecución de la actividad presencial y no presencial a lo largo del año. Así, es posible identificar y sintetizar las modalidades que adoptaron las instancias de observación acompañando los cambios en la dinámica de funcionamiento del liceo, de acuerdo al siguiente cuadro:

Período	Modalidad de funcionamiento	Tipo de instancias	Frecuencia
Febrero - 13 de marzo	Presencial	Inscripciones y reinscripciones, entrevistas individuales, reuniones grupales de bienvenida e inicio de cursos, dinámica cotidiana	Dos veces a la semana, 2 a 3 horas por vez
16 de marzo - Junio	Virtual / Presencial	Reuniones y entrevistas con familias por aplicaciones de videoconferencia, comunicaciones por mensajería en redes sociales y plataforma CREA, encuentros individuales o en pequeños grupos en forma presencial por entrega de canastas y abordaje de situaciones particulares, dinámica cotidiana	Semanal a quincenal, 2 a 3 horas por vez.
Julio - Marzo 2021	Presencial / Virtual	Reuniones y entrevistas con familias por aplicaciones de videoconferencia, comunicaciones por mensajería en redes sociales, encuentros presenciales de entrega de boletines e intercambio con docentes, entrevistas individuales o por nivel.	1 o 2 veces a la semana, 2 horas por vez

Fuente: elaboración propia

b) Entrevistas

Las entrevistas fueron entendidas en todos los casos como situaciones dialógicas y, en definitiva, como prácticas de conversación (Arfuch, 1995). Al desarrollarse desde una perspectiva etnográfica, la entrevista en este estudio es fuente sustancial de producción de información (Guber, 2005; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Rockwell, 2009). Se considera la entrevista de acuerdo a lo que Spradley (1979, p. 9 en Guber, 2005) propone: “en tanto estrategia para que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (p. 75).

Partiendo de ello, el trabajo de campo se desarrolló en base a entrevistas etnográficas (Spradley, 1979 en Guber, 2005) y entrevistas basadas en un guión o semiestructuradas (Yuni y Urbano, 2006). En todos los casos en la realización se tuvieron presentes los procedimientos y rasgos característicos de las entrevistas

etnográficas. Entre ellos y principalmente, la disponibilidad al todo negociable⁴⁰ (Agar, 1980 en Guber, 2005), la atención flotante por parte de la persona que entrevista, la asociación libre por parte de la persona entrevistada, la categorización diferida (Guber, 2005).

Las instancias abiertas (Rockwell, 2009) o de conversación informal, propias de la inmersión etnográfica, se realizaron a referentes variados, en forma continua a lo largo del trabajo de campo y sin posibilidad de ser cuantificadas. En cuanto al número de participantes hubo instancias individuales y grupales (2 a 5 participantes). Si bien la mayor parte de ellas ocurrieron en modalidad cara-a-cara (Yuni y Urbano, 2006), hubo ocasiones en que surgieron en el marco de situaciones de interacción mediadas por tecnologías informáticas (Ibid.)⁴¹.

Las entrevistas semiestructuradas se desarrollaron de acuerdo a Guber (2005), con el propósito de focalizar en ciertas temáticas, desde una modalidad de interacción temporal y espacialmente situada y procurando que la producción de información suceda a partir de ampliar el acceso al universo de significaciones de los referentes, por vía de esas instancias dialógicas. Este tipo de entrevistas se realizaron a once (11) referentes del liceo, específicamente: integrantes del equipo de dirección (2), docentes (4), adscriptas (3), integrantes del equipo técnico⁴² (1) y profesora orientadora pedagógica (1). La selección de los entrevistados se realizó en dos etapas, en base al criterio de significatividad (Guber, 2005, p. 123). En primer lugar, en función del problema y las perspectivas que se entendían indispensables en función de los roles de los referentes del liceo, se elaboró una lista de posibles entrevistados. A partir del contacto y la aceptación de participar en la investigación, los mismos entrevistados fueron sugiriendo e indicando otros

⁴⁰ En el sentido de otorgar potestad a las personas entrevistadas para definir aspectos del rumbo, ritmo y contenido de la entrevista al incidir en ella por vía de la aceptación, rechazo, reelaboración, jerarquización, extensión, usos y denominaciones.

⁴¹ Específicamente, videoconferencia, videollamada y mensajes de audio de WhatsApp. En ningún caso estas fueron las únicas situaciones de interacción, es decir, con quienes se desarrollaron entrevistas abiertas a través de soportes informáticos, tanto antes como después de esas instancias, se mantuvieron otras cara-a-cara.

⁴² La nominación de “equipos técnicos” comprende, en el ámbito de Educación Secundaria, a aquellos profesionales no docentes, específicamente: psicólogos, trabajadores sociales y educadores sociales. Este liceo cuenta con una de esas cuatro figuras profesionales.

posibles referentes que por su rol, su experiencia y tiempo de permanencia en el centro o su perspectiva en torno a algún asunto específico, entendían que era oportuno incorporarlos a la muestra. En el marco de las consideraciones éticas e intentando preservar el anonimato de los entrevistados, se evita identificar las entrevistas con los roles que desempeñan los entrevistados. En cambio, se les asignan números consecutivos, que no responden al orden en que fueron realizadas, ni a ningún otro criterio ordinal (E1, E2, etc.). Este conjunto de entrevistas se realizó entre agosto y diciembre de 2020, todas en modalidad individual y siempre en situaciones de interacción cara-a-cara (Yuni y Urbano, 2006). Se elaboraron pautas semi-estructuradas⁴³, siguiendo la idea de guión o listado tentativo de temas y preguntas que orientan y apoyan el desarrollo de la interacción, sin ser una estructura cerrada ni volverse una limitante a la que someterse en el momento de la realización (Ibid, p.83). El contenido de las pautas variaba en función de la tarea y experiencia de cada entrevistado en la relación con las “familias”. Más allá de esas adecuaciones, así como de lo que surge en la dinámica y singularidad de cada entrevista (preguntas pertinentes no previstas en la pauta y modificaciones en el orden (Ibid.)), las diferentes pautas contemplaban el recorrido por un temario que incluía cinco ejes comunes⁴⁴.

Al momento de la realización, se tuvieron en cuenta diversas y múltiples consideraciones que intervienen en esas instancias de coproducción de información⁴⁵.

⁴³ Ver Anexo I

⁴⁴ i) presentación profesional, recorrido y experiencia en este centro; ii) perspectivas y experiencias en referencia a las familias de los estudiantes, los sentidos, estructura, dinámica y elementos que regulan la relación con las familias, iii) perspectivas y experiencias en relación al lugar de la familia ante situaciones que involucren sanciones, iv) perspectivas y experiencias sobre las relaciones con las familias y sus transformaciones en el contexto de pandemia y v) perspectivas acerca del posible impacto en las relaciones entre familias y liceo a partir de la experiencia de la pandemia.

⁴⁵ Entre ellas, los grados de directividad, la interrelación de los marcos interpretativos propios y de los interlocutores, la situación témporo-espacial en la que se desarrollaba la interacción, la reflexividad necesaria en lo particular de las situaciones de entrevista, la práctica de preguntar y sostener una escucha que permita “descubrir preguntas” (Rockwell, 2009; Guber, 2005), el pedido de aclaraciones y ampliación de ideas, la habilitación de espacios de silencio, la insistencia en preguntas no consideradas en un primer momento por la persona entrevistada, la corroboración de ideas clave mediante síntesis o en forma de preguntas y la presentación de contraejemplos (Cauhé, 1996 en Yuni y Urbano, 2006).

c) Análisis de documentos

El análisis de documentos refiere a una estrategia específica que se orienta a la obtención y producción de información mediante la revisión de documentos con diferente materialidad, con un doble propósito, por una parte, historizar y reconstruir aspectos de aquello que se estudia y, junto con ello, respaldar elementos del análisis (Yuni y Urbano, 2006).

En este caso, la revisión de documentos estuvo orientada a relevar información en relación a los factores institucionales 'extra' prácticas como también a lo que pudiendo estar directamente ligado a las prácticas, refería a condicionamientos o a parte de aquellos aspectos que las modulan, pero resultan inaccesibles a la observación. Se incluyó aquí todo aquello que, en forma de reglamentaciones, disposiciones internas del centro, registros de instancias como pueden ser entrevistas individuales con familias o sesiones del Consejo Asesor Pedagógico, pudieran resultar relevantes en la indagación y, muy particularmente, aquellos que eran colocados como significativos en la interacción con los referentes institucionales.

La posición teórico-metodológica de esta investigación acompaña lo que expresan Ezpeleta y Rockwell (1983) al referirse a las relaciones entre presente y pasado, y sus entrelazamientos en la escena cotidiana escolar:

Cada forma social viva, cada institución, es en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas "huellas recibidas sin beneficio de inventario". (párr.20)

El análisis de documentos tuvo, progresivamente, a medida que avanzaba el trabajo de campo, un lugar de mayor peso. En la experiencia de la relación con las interlocutoras aparecían, cotidianamente, señales de hechos del presente incorporando historia (Neufeld, 1997). Los documentos cobraron cada vez más sentido en la búsqueda de "historizar el presente etnográfico" (Sanjek, 1991 en Neufeld, 1997, p.148), de entender el proceso relacional de transformación y contrastación de significados colocando lo presente como "historia que fluye"

entre el pasado y el futuro” (Ibid.). El acceso al archivo completo de Circulares emitidas por Educación Secundaria a lo largo de su historia, marca un diferencial en el contenido y alcance del análisis resultante⁴⁶.

El análisis de documentos se volvió un elemento de primer orden atendiendo a la alta significatividad marcada por las interlocutoras acerca de la ausencia de documentos referidos a ciertos aspectos o al estilo y tipo de contenido de otros. Sus experiencias, perspectivas y significados construidos dialogaban una y otra vez con lo que los documentos expresan u omiten, volviéndose esto -la relación entre las prácticas y la política- finalmente, uno de los ejes de análisis.

iv. - Límites

La ausencia de las perspectivas de referentes familiares y estudiantes constituye un límite importante en el alcance que finalmente resulta de las modificaciones del diseño. Este cambio en la unidad de análisis representa un cambio relevante a lo previsto inicialmente y una debilidad significativa en la investigación. Si bien algo de las perspectivas de referentes familiares se logró relevar en instancias presenciales donde se convocaba a las familias, cabe señalar que tienen un valor relativo en la medida que el contexto en el que se recaban es el propio liceo, es decir, el atravesamiento simbólico de en qué lugar y ocasión se les solicita esas consideraciones, es un elemento imposible de pasar por alto en el análisis en tanto puede interferir estableciendo un sesgo importante (inhibiendo consideraciones críticas, condicionando temas que se incluyen o excluyen en lo que se aborda, etc.).

Otra debilidad es la de no identificar al centro y las interlocutoras. En un estudio con perspectiva etnográfica, esto puede resultar en cierta forma, contradictorio. Invisibiliza y vuelve anónima la autoría de saberes. Al abordar las consideraciones éticas, en páginas siguientes, se ahonda en los motivos que llevaron a esta decisión. Más allá de ellos, se reconoce en este aspecto uno de los límites del estudio.

⁴⁶ Cabe en este sentido reiterar, como se señaló al inicio, en el apartado *Agradecimientos*, el lugar protagónico que tuvieron en el proceso de investigación los intercambios con Reyna Torres, referente en la materia, cuya apertura y generosidad en el acceso al material e intercambios marcaron un antes y después en el camino.

2.2.5 - Implicación

...hay cosas que no se valen: sobre todo, no se vale negar la presencia de uno en el lugar, con todo lo que uno lleva ahí. El uno que está ahí en ese momento, con lo que le genera —interpretaciones, sensaciones, angustias— el hecho de estar ahí. Elsie Rockwell, 1987, p. 7

La investigación cualitativa asume como característica la consideración de la subjetividad o, planteado de otra manera, el rechazo o afirmación de la imposibilidad de objetividad. No hay, desde este enfoque, pretensión de neutralidad de quien investiga, ni de posibilidad de despojamiento de la subjetividad. Por el contrario, lejos de buscar encubrir la presencia del investigador (Ruiz, 2016), de negar o procurar eludir la subjetividad en la investigación cualitativa se busca considerarla, darle lugar y analizarla. Lo que se despliega de la subjetividad de quien investiga en relación con aquello que estudia -y en situación de estar estudiándolo- debe ser parte de lo que se considera y se examina en la investigación. De esto tratan, por ejemplo, las conceptualizaciones de implicación y análisis de implicación (Loureau, 1991 en Acevedo 2002) y la de reflexividad (Guber, 2001) en un proceso etnográfico.

Guber (2005) plantea esto con claridad, al desarrollar, desde la Antropología, el concepto de reflexividad ligado en el trabajo de campo “al proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales— y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.” (p.56). El procedimiento en sí de la reflexividad es parte de las complejidades de esa necesaria tarea, a desarrollarse a lo largo de todo el proceso de investigación. Bourdieu (2008) propone bajo la idea de *objetivación participante* un trabajo sobre sí, identificando aspectos de los que el ejercicio de reflexividad debe ir dando cuenta. Así, es relevante recorrer y dar cuenta de nuestra posición, nuestras “coordenadas” (edad, género, clase, el marco al que afiliamos conceptualmente, la relación con el tema que se investiga, los supuestos, las expectativas o lo que esperamos conseguir con la investigación, lo que nos va produciendo el trabajo de campo).

El ejercicio de elaboración del análisis de implicación en esta tesis fue realizado considerando dos momentos (Ruiz, 2016). Uno, orientado por la pregunta guía *¿cómo llegué hasta acá?*⁴⁷. Un segundo texto es simultáneo al trabajo de campo, escrito en dos tiempos⁴⁸. Estos tres textos son recuperados como insumos para el análisis, su contenido fue siendo, a la vez, movilizado y movilizador, producido y productor de sentidos y reflexiones sobre lo observado.

2.2.6 - Consideraciones éticas

En la investigación realizada se tomaron en cuenta criterios generales de actuación en este tipo de actividades, así como otros referidos más directamente a la naturaleza y marco de la investigación, a la perspectiva teórico-metodológica o a elementos de la coyuntura.

Entre los primeros, tomando como referencia el Código de ética de la AUAS (2013), se mantuvieron atención y recaudos acerca de los marcos de actuación, el consentimiento informado, la garantía de anonimato, la confidencialidad, la autenticidad y la obtención de información. Acerca de la devolución de resultados, se han establecido acuerdos, sujetos en su implementación a que se complete el proceso de evaluación de la tesis.

Tratándose de una producción académica y de las regulaciones del marco institucional en el que se inscribe, se adhirió a los principios de originalidad y

⁴⁷ En ese texto intenté rastrear y reflexionar sobre aspectos de mi propia historia y recorrido como estudiante liceal, como profesora, como educadora social, como docente e integrante de equipos de investigación en la formación en Educación Social y como madre, intentando detenerme en experiencias significativas y sentidos construidos, que traman los supuestos y contexto subjetivo (Ruiz, 2016) al inicio de esta investigación.

⁴⁸ Se basa en notas de campo y reflexiones posteriores a dos etapas (las semanas de actividades no presenciales y el cierre de las actividades, en diciembre de 2020). Ese texto incluye pasajes relacionados con sensaciones e incertidumbres principalmente en torno a lo que significaban -en la dinámica del liceo, en las interlocutoras y su relación conmigo- aquellos primeros meses de pandemia. La segunda parte fue escrita cuando coinciden la finalización de actividades en el liceo y el cierre de la etapa de entrevistas en profundidad, un tramo intenso y relevante del trabajo de campo. El contenido de este texto se centra en el interjuego entre lo familiar y lo extraño a partir de mi experiencia en un liceo como profesora, como educadora social y, esta vez, ensayando la investigación. Las reflexiones se centran, particularmente, en lo que me sorprendió en estos meses y en la vivencia del planteo de Rockwell (2009) acerca de qué y a quién transforma la etnografía.

prácticas académicas universitarias, señaladas en el Reglamento que atiende los casos relativos a acciones de plagio u otros actos fraudulentos (FHCE, 2018).

La investigación desde la perspectiva etnográfica tiene como fin “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a los otros” (Rockwell, 2009, p. 50). Dar cumplimiento a ello requiere de la escritura, de un documento que se volverá público. En torno al proceso, al fin y al texto al que se arriba, surge otro conjunto de consideraciones éticas orientadas a “trascender una perspectiva autonomista” (Milmaniene, 2013, p.105). Esta perspectiva y acompañar lo que propone una “ética de la protección” (Ibid), orientó reflexiones, decisiones y acciones que pueden sintetizarse en la atención y esfuerzo por desarrollar cada etapa de la investigación intentando no escindir a los sujetos de sus condicionamientos sociohistóricos⁴⁹. Esa preocupación de integrar sujeto y contextos se nuclea, en síntesis, en tres ejes. Uno, la relación entre los modos de hacer de las personas con quienes compartí el trabajo de campo y el intento de analizar en detalle los elementos que ofician de contexto histórico, político y normativo de esas prácticas. El segundo, ligado a la reflexividad y, en particular, a la experiencia directa que mantengo con los liceos y el lugar docente. El tercero, vinculado a lo anterior y también a aspectos de la coyuntura, remite a la deliberación y decisión en relación a la firma de documentos de aceptación de participación.

Junto con ello, se procuró especial atención y cuidado acerca de las formas en que la *violencia epistémica* (Pérez, 2019) puede deslizarse y expresarse en un proceso de investigación con estas características. Si bien los encuentros y el trabajo de campo no situaban, en principio, a las interlocutoras en posición de subalternidad, ese lugar no tiene que ver exclusivamente con variables o condicionantes fijas y anticipables como género, clase social, generación o aspectos étnico-raciales, sino que es también, simbólico, relacional, construido caso a caso y refrendado éticamente en las distintas etapas que desarrolla quien investiga,

⁴⁹ La “ética de la protección” en la investigación es, en definitiva, sostener un modo de relación con “el otro” ligado al pensamiento poscolonial (Milmaniene, 2013). Un modo atento en todo momento del proceso (desde la construcción del problema, las interacciones, los instrumentos y el texto que se escribe), a distanciarse de recursos o lógicas coloniales y clasificaciones binarias desde las que aquello que no es idéntico a lo propio, es exotizado o inferiorizado o, directamente, como plantea Pérez (2019), ignorable.

especialmente, a posteriori de los encuentros. En esos sentidos existían condiciones que reducían o regulaban la asimetría y la situación de privilegio que supone la posición de investigar (Marcus, 1997 en Rockwell, 2009) pero como plantea Pérez (2019) es en lo imperceptible que se fortalece el fenómeno de la violencia epistémica. Aquello que sucede después de los encuentros, con y a partir del material empírico, por ejemplo, se articula con ciertas formas y expresiones de la violencia epistémica. Radi (2019) enumera algunos de los fenómenos -habituales- que traman la desigualdad en las relaciones vinculadas a la producción de conocimiento, entre ellos:

la objetificación epistémica, la desautorización y descalificación epistémica, el extractivismo académico, la dependencia epistémica, la división del trabajo intelectual, la construcción de unx 'otrx', las lecturas inapropiadas y distorsivas, el uso instrumental, las representaciones totalizantes y estereotipadas, y la lógica colonial (Radi, 2019 en Pérez, 2019, p. 82). (El subrayado es nuestro)

Esta investigación se desarrolla en un contexto en el que, como se profundizará en el Capítulo 2, la construcción discursiva acerca de la educación pública, la educación media y, particularmente, los liceos, los docentes y las prácticas que en ellos suceden día a día desde la idea de “crisis” y “fracaso”, tienen efectos de sospecha, deslegitimación y desconfianza, en tanto la carga se vuelve sobre los involucrados en la cotidianeidad del funcionamiento (docentes, estudiantes, referentes familiares) más que sobre un orden simbólico y las connotaciones del modelo original (Romano, 2015; Martinis y Falkin, 2017).

Esto exige a quienes investigamos en estos ámbitos, especial atención y cuidado en el intento de documentar y analizar la complejidad y el entrecruzamiento, en lo cotidiano de un centro, de condicionamientos y agencia (Ruiz, 2021). En los extremos lo que emerge es, por el contrario, una ética de la desprotección, por la omisión de aspectos indisociables que hacen al reconocimiento del sujeto participante. Esto es, que todo sea determinado por condicionamientos externos, previos o más allá del sujeto, o bien, que todo se explique en función de responsabilidades individuales de personas pretendiendo la ausencia de aspectos y contextos que inciden. Una y otra suponen un corrimiento

del sentido ético de toda investigación y se vuelven fisonomías posibles de la injusticia (Fricker, 2017) y violencia epistémica, en tanto establecen, en definitiva, con los interlocutores y el campo, una relación objetizada, instrumental, reducida a reafirmar y verificar construcciones subjetivas apriorísticas, asignando una distribución desigual a la presencia o ausencia de voces y elementos, en función de aquello que reafirma o cuestiona la perspectiva propia. Más allá de las aparentes condiciones de paridad, esto sería lo que configuraría un lugar de subalternidad, siguiendo a Spivak (2003) y lo que a ello agrega Milmaniene (2013), que quienes fueron interlocutoras en este proceso no pudieran “hablar” o no pudieran ser “escuchadas” por quien investiga.

Otras consideraciones éticas las señalaba ligadas a la reflexividad. Esto refiere a la proximidad e inserción directa que tengo en el ámbito liceal, por mi inserción laboral como docente y educadora social. Antes o después, todas las interlocutoras estaban al tanto de esto. Entiendo que ese dato significaba, por momentos, la experiencia del “borde entre lo sincero y lo estratégico...cuando me presento como ignorante en ciertos temas” (Rockwell, 2009, p. 189). En forma recurrente esto supuso la aclaración e insistencia de que no alcanzaba ni importaba lo que yo creyera o supiera acerca de aquello por lo que les preguntaba, sino que lo que interesaba eran sus versiones, sus experiencias. En todo momento el dilema presente fue recordar que justamente fruto de esa proximidad con el ámbito, era necesario en el proceso de reflexividad estar alerta y corroborar que avanzara en base a información producida con las interlocutoras y no a priori de la interacción con ellos, así como volver, repreguntar, ir a buscar lo que fui notando que no había surgido, sin “completar” la porosidad de los registros.

En tercer lugar, se mencionaban consideraciones éticas ligadas a aspectos de coyuntura. Esto refiere, a su vez, a dos vertientes de asuntos. Una, que estuvo presente fue la del contexto de pandemia. La situación marcó un escenario en el que, al menos en las primeras semanas, parte de los dilemas eran acerca de lo oportuno de estar allí y de la confiabilidad de los datos en un contexto tan particular. Por otra parte, la mayor parte del trabajo de campo se desarrolló en una etapa en la que se sucedían y tomaron carácter público una serie de procedimientos

administrativos y judiciales a docentes y referentes institucionales, por diferentes asuntos⁵⁰. Estos aspectos estuvieron presentes y explícitamente planteados por varias interlocutoras y significaron vivenciar las tensiones, diferencias y deconstrucciones posibles acerca de formas de lo consentido y lo requerido (Milmaniene, 2013). Se entendió que las interlocutoras planteaban aspectos que deben ser contemplados y que constituyen una forma en que debemos interpretar la ética de la protección en la investigación en el campo educativo, en este momento en el contexto local⁵¹. En concreto, en el proceso se definió asumir como una debilidad no menor de la tesis que se presenta, el no contar con documentos firmados de aceptación a participar en la interlocución a partir de la consideración de pedidos, condiciones y manifestaciones de temor por eventuales futuras sanciones o represalias en el ámbito institucional. Esto supuso tomar la decisión de aceptar y avanzar en la investigación sin que firmar un documento o autorizar la grabación de una conversación fueran condiciones necesarias o elementos que

⁵⁰ Tres eventos son particularmente ilustrativos en este sentido. Uno, la Circular 12/2020 de CODICEN (Acta N°22, Res. N°28, 7 de mayo de 2020) cuyo asunto es “Fijar criterios claros para el uso de la información que produce la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en cumplimiento de sus cometidos”. El texto recuerda a quienes se desempeñan en la ANEP que “...el uso indebido o mal uso de la información generada así como aquella a la que se accede o conoce en el marco del desempeño de la función puede configurar responsabilidad funcional”. Si bien el contenido de la disposición no es nuevo, sino que remite a las primeras normativas incluidas en el digesto, el “recordatorio” tiene un efecto señalado por algunas de las interlocutoras como “mordaza”. En segundo lugar, en mayo de 2020, CODICEN emite otra Circular, esta vez referida a consideraciones en torno a la laicidad y acciones de proselitismo (tomada por el Consejo de Secundaria a través de la Circular 3532). Esto coincide con el inicio de procesos en la órbita judicial, administrativos y disposición de sanciones a la interna del organismo, así como acciones y debates a nivel parlamentario ligados a la expresión, el ejercicio de la función pública (en particular la función docente en ANEP), la creación de órganos y procedimientos orientados a regular, controlar y sancionar formas de expresión en esos marcos. Entre ellos: la reapertura de la denuncia (anteriormente archivada) realizada por la directora de un centro educativo del departamento de San José a docentes por actividades contra la reforma constitucional propuesta por la campaña “Vivir sin miedo”; los procesos administrativos (con separación del cargo) iniciados a ese grupo de docentes, la creación de una Comisión pre-investigadora en el parlamento por el uso de licencias sindicales durante la administración 2015-2019 (Carpeta 1535/2021) y la propuesta para debate parlamentario de creación de un Consejo de Laicidad. Finalmente, en abril de 2023, se produce la separación del cargo del director de un liceo de Montevideo, el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA). La “insubordinación” es el motivo planteado por las autoridades de la DGES para la decisión a partir de las diferencias en el criterio y procedimiento a seguir en torno a la (re)asignación y uso por parte del gremio estudiantil de un salón

⁵¹ Los desarrollos acerca del fenómeno de “judicialización de las relaciones escolares” y la idea de “miedoambiente”, que proponen Brener et al. (2019), ayudaron a pensar los límites y solicitudes por parte de las interlocutoras.

constituían y configuraban en sí mismos el consentimiento informado o la validez de un testimonio. Se tuvo especial recaudo en que las interlocutoras tuvieran presente y contaran, en todo momento, con la información acerca del motivo y marco de mi presencia en el centro. De ello se entiende que toda participación fue a partir del consentimiento informado, entendido, siguiendo a Milmaniene (2013), desde la perspectiva del abordaje integral. También se procuró especialmente preservar las identidades de quienes participaron, evitando referencias u otro tipo de datos en la presentación del material empírico que permitiera reconocer o relacionar personas, funciones en el centro educativo y opiniones. Si bien se entiende que omitir esta información, protege (además de que fue expresa solicitud de la mayor parte de los participantes), no deja de ser un aspecto dilemático ya que, en la misma omisión, se pierde la “autoría” y reconocimiento de saberes y modos de hacer ⁵².

⁵² Cabe apuntar que, entre las formas de subsanar este punto, está la posibilidad de futuras producciones en co-autoría con las interlocutoras.

CAPÍTULO 3 - MAPAS: LAS RELACIONES ENTRE “FAMILIAS” Y LICEOS EN LOS DOCUMENTOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El presente capítulo busca describir y analizar cómo se configuran las relaciones entre “familias” y liceos en el contexto de los documentos de la política⁵³. Inicialmente la consideración de los documentos tenía un carácter diferente, partía de su aporte en términos de marco o contextualización de las prácticas. Dos aspectos inciden en un cambio en esa consideración. Uno, los propios contenidos, lo que el trabajo en profundidad en el archivo va dejando ver. Otro, las relaciones que las interlocutoras van planteando con esos documentos. De ese modo, a medida que la investigación avanzó los documentos de la política se volvieron con más claridad un asunto con centralidad en el análisis, por lo que expresan y por sus relaciones con las prácticas. En definitiva, por las diferentes formas y sentidos en que intervienen en la configuración de las relaciones entre “familias” y liceo.

Lo que sigue busca aproximarnos a un estado de situación, reflexiones e interrogantes acerca de lo previsto y pautado en términos formales y explícitos, a través de los documentos de la política educativa, en torno a las formas y asuntos que ponen en relación a las familias con los centros de enseñanza media, y con los liceos en particular. En definitiva, se busca especificar qué plantea el texto de la política (Ball et al., 2012).

⁵³ Las referencias a ese corpus y contenidos, varía a lo largo del capítulo, recurriendo a expresiones como “los documentos”, “la normativa” y, en alguna ocasión, a “la política”. En todos los casos, se busca hacer referencia a los textos en tanto discurso oficial que expresan las demandas y restricciones, con miras a constituir y modificar las prácticas (Ball, 2002; Ball et al., 2012). Entendemos que “la política” no son “los documentos”, los incluye y trasciende.

El texto se organiza en tres partes. La primera presenta consideraciones generales sobre el archivo analizado y criterios de agrupamiento y organización de los documentos específicos. La segunda ahonda en las distintas formas institucionales previstas para las relaciones entre “familias” y liceos. La tercera presenta una síntesis de lo hallado.

3.1 La relación con las “familias” en los documentos de la política educativa

...la gestación de lo nuevo se hace desde lo viejo y que muchas veces puede suceder que lo nuevo quede atrapado dentro de lo viejo, que el nuevo orden reproduzca las instituciones del orden anterior.
J.L.Rebellato - La encrucijada de la ética, pág. 183

...es crucial reconocer que las políticas en sí mismas, los textos, no son Necesariamente claros o cerrados o completos. Los textos son el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés). Ellos son típicamente productos canibalizados de múltiples (pero circunscriptas) influencias y agendas. Hay acciones no planificadas, negociación y oportunismo dentro del Estado y dentro del proceso de formulación de la política.
S. Ball - Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica, pág. 21

A punto de partida del trabajo de campo, el primer movimiento en este sentido fue simple: intentar ubicar cuáles son los documentos que expresan el texto de la política (Ball et al., 2012) en la que se enmarca la relación entre liceo y “familias”⁵⁴.

Tan presuntamente simple como de llamativo resultado, esa búsqueda conlleva un primer hallazgo de este proceso. Podemos decir que la relación entre liceo y “familias” presenta un rasgo de particular curiosidad: a la vez que es un asunto ubicado como necesario y de especial relevancia por parte de los referentes institucionales, cuenta con escasas referencias establecidas en forma de regulaciones expresas⁵⁵. A modo de primera aproximación, es pertinente recuperar

⁵⁴ Los detalles del contenido del archivo fueron presentados en el capítulo anterior, en el abordaje metodológico.

⁵⁵ Como figura en lo reseñado en *Investigaciones relevantes*, en el capítulo 1, durante 2019 y 2020 un equipo integrado por docentes y estudiantes de la formación en Educación Social (ANEP-CFE)

lo que plantea Torres (2018) para ilustrar la dimensión de lo escaso: considerando el período completo de su estudio (1966-2016) y de un total de 1065 disposiciones comunicadas por Circular relativas a la función de guarda del cumplimiento de la obligatoriedad que integran el cuerpo de documentos analizados, tan solo 15 -estos es, menos del 1,5%- refieren al nexo con las familias (Torres, 2018, p.69). Sin colocar a la cantidad de referencias como un elemento concluyente en sí mismo, entendemos que esta referencia aporta a ilustrar el escenario que en páginas siguientes se busca documentar en detalle y analizar considerando otras dimensiones.

No es posible entonces decir que no existen documentos que refieran a la relación de las “familias” y el liceo, los hay. Sucede sí que esas referencias documentadas son escasas, dispersas en lo que refiere a los asuntos y temáticas de los documentos que las contienen y tienen, a excepción de una de las formas (los Consejos de Participación), un carácter prescriptivo en el sentido que lo señala Donzelot (2011) acerca de la posición de los expertos en relación a las familias. Se caracterizan por plantear con mayor o menor grado de precisión y consistencia indicaciones en torno a asuntos y formas en los que podrán involucrarse (y otros en los que no deben hacerlo). Esto se aprecia tanto en lo referido al involucramiento de las “familias” en relación al liceo en sentido amplio y general, como en lo que hace al acompañamiento en las trayectorias singulares de los estudiantes.

Las páginas siguientes buscan documentar estas observaciones y poner en diálogo lo que surge de esta indagación con parte de las referencias propuestas en el Capítulo 2.

llevamos adelante el proyecto investigación Intersecciones entre familias y escuela, financiado por PRADINE-CFE en el marco del Programa de Apoyo a la iniciación a la investigación. Los intercambios en ese proceso, reportado en Gatti et al. (2021), tienen puntos de convergencia y dieron insumos para estas reflexiones.

3.1.1 Consideraciones generales y criterios de agrupamiento de los documentos de la política que hacen referencia a las “familias”

Una primera observación es que las referencias a “la familia” (en singular es la forma más frecuente en que se registra la referencia en los distintos textos) aparecen en documentos que tienen diferente jerarquía y naturaleza en términos de normativa, y que han sido producidos en temporalidades -y administraciones- diferentes. Así, como se detallará en páginas siguientes, podemos encontrar referencias que aluden a “la familia” y los procesos educativos de los sujetos en documentos de mayor rango como son la Constitución y la Ley General de Educación, y otros, internos de la Administración Nacional de Educación Pública o incluso emitidos específicamente por el Consejo de Educación Secundaria (actualmente, Dirección General de Educación Secundaria), con carácter de disposiciones internas (Reglamentos, Estatutos y Circulares).

En un primer criterio de organización y agrupamiento podemos diferenciar documentos relativos a formas o dispositivos de participación de las “familias” en actividades, gestiones y decisiones que hacen a la vida institucional general; y otros, que ponen en relación a referentes adultos del liceo y el ámbito doméstico a causa de aspectos directa y específicamente vinculados a los estudiantes -a cada estudiante- y sus procesos educativos, en forma individual. Si bien es este último tipo de documentos el que tiene principal relevancia en relación al objeto de estudio de este trabajo, tomaremos también ejemplos y elementos de los primeros, en tanto aportan a entender el estado de situación y complejidad de la trama de producción e implementación de la política educativa en referencia a las relaciones entre familias y liceo.

De este modo, en primer lugar, se presentan aquellos que refieren a formas y espacios de relaciones entre “familias” y liceo asociadas a asuntos o aspectos generales del liceo y comunes a todos sus participantes. Las formas que abarca este primer grupo de documentos, invocan la presencia de figuras familiares cuya participación no está asociada al proceso de la o el estudiante con el que se relaciona esa figura, esos referentes participan en los espacios que se mencionan en tanto

representantes de clase (por su condición de familiares de estudiantes del liceo). Esto incluye, concretamente, a la Asociación de Padres de Alumnos Liceales (APAL) y los Consejos de Participación (CP).

En el segundo grupo de documentos, ubicamos todos aquellos que refieren a las formas y mecanismos de esas relaciones, pero ahora sí a causa de aspectos particulares de la trayectoria estudiantil, de cada trayectoria estudiantil. En este caso se trata de relevar las menciones a lineamientos previstos que marcan la relación con referentes en función del vínculo con un estudiante y de las particularidades que surgen en ese proceso individual. En este último caso la relación se configura no a partir de ser padre, madre o responsable de estudiantes del liceo “X” sino por la singularidad de ser padre, madre o responsable del estudiante “x”, de “este” estudiante del liceo. En este segundo grupo, se incluyen documentos referidos a procedimientos asociados a ciertos roles institucionales o situaciones en las que se prevé acciones hacia las familias y las referencias al Consejo Asesor Pedagógico (CAP), como órgano. Dentro de estos documentos, desde un punto de vista descriptivo, se distinguen dos tipos de menciones a las “familias” y la relación que se establece con ellas, las *alusivas* y las *categorías*. Las primeras son aquellas en las que las menciones no incluyen información sobre políticas de procedimiento, al contrario de lo que sucede con las menciones categorías. En cuanto al modo de conceptualizar y abordar los asuntos a los que refieren, recurrimos a las conceptualizaciones de Viscardi (2015) y Rivero et al. (2021) de lo analizado surge que, en términos generales, lo categorías se enmarca o al menos evidencia rasgos de una vertiente de “defensa social” con efectos excluyentes, mientras que lo alusivo se aproxima a una vertiente movilizadora con efectos incluyentes. Siguiendo a Torres (2018), según el enfoque y tipo de respuestas que prevean se trata de normas que albergan sentidos y mecanismos que obstaculizan o favorecen la concreción del derecho, en este caso, a través de lo que establecen acerca de las “familias” y las relaciones del liceo con ellas.

3.2 Formas institucionales previstas

Atendiendo a lo anterior, como denominación que refleje esas diferencias en las formas institucionales previstas, se hace referencia al primer grupo de documentos como *formas institucionales previstas, no vinculadas a las trayectorias estudiantiles individuales* y al segundo como *formas institucionales previstas, vinculadas a las trayectorias estudiantiles individuales*.

3.2.1 - Formas institucionales previstas, no vinculadas a las trayectorias estudiantiles individuales

i - Asociaciones de Padres de Alumnos del Liceo (A.P.A.L.)

Las APAL son una de las formas institucionales previstas que contemplan la presencia de las familias. Aun cuando no haya sido objeto del foco de atención en el trabajo de campo, es relevante detenernos en algunos aspectos del proceso histórico de su funcionamiento y regulaciones. Ese recorrido expresa con claridad rasgos de la construcción histórica de las relaciones entre liceos y familias. El proceso relativo a las APAL ofrece así posibles claves de lectura para comprender esas relaciones, trascendiendo lo particular y específico de estas Asociaciones.

La reconstrucción rigurosa del surgimiento y desarrollo inicial de estas Asociaciones exigiría de un rastreo documental, y de otras fuentes, más amplio que el realizado en función del sentido y alcance que la cuestión tiene en este trabajo. A los efectos del objeto de estudio de este trabajo, interesa reseñar algunos aspectos de ese proceso, atendiendo a sus orígenes, cometidos, integración y perdurabilidad en la política.

a) Orígenes y surgimiento

Es posible ubicar referencias que reportan antecedentes de las APAL funcionando, prácticamente, desde la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, en 1935. Concretamente, en el período 1936-1959, se identifican “sociedades de padres” (González et al en Nahum, 2008, p.73) funcionando en 22 de los 35 liceos públicos existentes (Ibid).

La Circular 67 de abril de 1937 presenta consideraciones e indicaciones significativas y tempranas acerca de la organización y creación de las APAL. La década del '30 es un período de particular relevancia en la historia de la educación secundaria en nuestro país. Tras la reforma institucional que da lugar a la nueva institucionalidad desde 1935 se abre paso a un proceso de reforma pedagógica. Quienes asumieron la primera integración del nuevo Consejo⁵⁶ tienen parte protagónica en los hitos y debates que configuran ese proceso (Romano, 2018; Batista, 2016). Durante esa administración, Eduardo de Salterain y Herrera, el entonces presidente y representante docente en el Consejo de Enseñanza Secundaria, es una de esas figuras (Romano, 2018).

De Salterain Herrera asume como director general del Consejo de Educación Secundaria y en abril de 1937 se dirige a los (señores) directores en referencia al relacionamiento de los institutos de Enseñanza Secundaria con los padres de los alumnos. Expresa la “verdadera complacencia” por las actividades desarrolladas por las APAL y AEAL (Asociaciones de Ex-Alumnos Liceales), a las que cataloga de “beneméritas asociaciones protectoras” e insta a que sin dilación las direcciones de los liceos que aún no cuenten con ellas, las funden y organicen aun cuando ya funcionen allí comisiones internas de docentes. La experiencia desarrollada mediante la forma de estas sociedades organizadas es, plantea de Salterain Herrera, “la mejor forma de hacer permanente y eficaz la cooperación de los exalumnos, padres o tutores de los mismos”. Dos son en sus argumentos los sentidos y beneficios de esa cooperación, uno de carácter material y otro, según lo señala el texto, “moral”. El llamado a incrementar y mejorar la relación con las familias supone desandar una tendencia que parece describir el modo habitual del momento:

⁵⁶ La Ley N°9523, aprobada el 11 de diciembre de 1935, define la integración de su Consejo, así como el mecanismo de designación de quien resulte Director General, en cada período. El Consejo era integrado por siete miembros, un Director y seis consejeros honorarios (Art. 3). Los consejeros representaban a distintos organismos y colectivos: uno al Consejo Central Universitario, otro al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, otro al Consejo Superior de Enseñanza Industrial y tres elegidos por los profesores de enseñanza secundaria (Art. 6). El Director General, séptimo integrante, era nombrado por el Poder Ejecutivo, a propuesta de los seis integrantes del Consejo. Eduardo de Salterain y Herrera fue inicialmente uno de los consejeros electos por los profesores y nombrado luego como Director General para el período 1936-1940.

La regla general es que los padres de los alumnos sólo se comuniquen con las autoridades del Liceo con motivo de alguna sanción disciplinaria aplicada a sus hijos, o a propósito de gestiones oficinescas. Si el alumno no da motivo de alarma, lo más corriente es que su padre no conozca al Liceo ni a sus preceptores. Sustancialmente tan completo e inconveniente éste, como el de formar dos mundos aparte.

Es necesario pues, una mayor y mejor vinculación entre las familias y las autoridades docentes, para el bien económico de los Liceos y para el éxito de su función educativa. Circular 67/37

En mayo de 1948, mediante la Circular 530, se reitera la exhortación a la conformación de las APAL en los liceos que no lo hubieran concretado.

Una particularidad de los primeros años de estas organizaciones y el alcance de sus interlocuciones con las autoridades institucionales, aparece reflejado en la normativa emitida a partir de la huelga estudiantil de 1942. Bajo la dirección general de Armando Acosta y Lara, se aprueban Circulares que hacen mención a conformaciones e iniciativas que involucran a las APAL, que entrar en el terreno de lo pedagógico y no ya del aporte y gestión de recursos materiales. Se mencionan allí: la existencia de una Comisión delegada de la Reunión de Asociaciones de Padres de Alumnos Liceales, impulsora de una iniciativa de modificación frente a medidas adoptadas por el Consejo sobre exámenes y régimen de promoción (Circular 288/42); una serie de medidas referidas a los plazos y condiciones para la solicitud del pase a estudios libres en ese año lectivo, a los períodos de exámenes disponibles en función de la situación de promoción o aplazamiento de cursos y la exoneración de faltas disciplinarias aplicadas durante el período de huelga estudiantil. Estas disposiciones revierten declaraciones y decisiones previas, según lo indica la propia Circular 291/42, la nueva resolución se adopta atendiendo a diversas solicitudes de las APAL de Montevideo y de otros departamentos. Tras esa Circular se emiten otras dos cuyo contenido surge como respuesta a oficios presentados por la Comisión de la Asociación de Padres y Alumnos de los Liceos de Enseñanza Secundaria, Oficiales y Habilitados (Circular 292/42) y por la Asamblea de Delegados de la Asociación de Padres de Alumnos Liceales (Circular 293/42).

Del contenido de estos documentos se infiere el de los oficios mencionados que refiere al cómputo de inasistencias individuales y colectivas ocurridas en el período de huelga estudiantil y a aclaraciones de resoluciones adoptadas por el Consejo sobre este asunto. Estos textos dicen sobre tres aspectos. Uno, la existencia de nucleamientos e iniciativas que involucraban a más de una APAL, esto es, actividades y formas organizadas de encuentro, intercambio y acción supra asociaciones de cada centro. Otro, cierto nivel de interlocución con el Consejo sobre definiciones de la propuesta educativa. El tercero, niveles de tensión y diferencia entre la posición y solicitudes de las Asociaciones y sus nucleamientos, y los del Consejo. Estas características dicen de un tiempo y configuración del relacionamiento y alcance de las APAL diferente al que cristalizará en años siguientes, en la reglamentación de su funcionamiento, cometidos y restricciones, tal como rigen hasta el momento actual.

Algunas Circulares de primera mitad de la década del '70 hacen referencia a Asociaciones Cooperadoras (Circulares 1177/71 y 1322/74) y establecen regulaciones en torno a formas de acción y de intervención de esas conformaciones. Estas Asociaciones parecen haber tenido un rol central en particular en lo que refiere a la materialidad, en particular a obras de conservación y reparación del centro, aspectos que en documentos posteriores aparecerá directamente como uno de los cometidos y principales alcances de las APAL.

Un nuevo conjunto de referencias a estas Asociaciones aparece en forma de ajustes de la normativa interna de Educación Secundaria a otros instrumentos jurídicos jerárquicamente superiores, ahora ya redefiniendo el lugar y alcance de la interlocución de las APAL. Específicamente, esas referencias se disponen en una de las varias circulares que recogen lo indicado en la Ley 14.101 (Ley de Educación General), aprobada en enero de 1973. A la indicación expresada en la Circular 1274/73 a las direcciones liceales de obrar con la “diligencia propia de un buen padre de familia” (Artagaveytia et al en Nahum, 2008, p. 150), le preceden y suceden, en los años inmediatos, otras disposiciones de igual rango, emitidas entre 1968 y 1974, la mayoría de ellas bajo medidas prontas de seguridad o ya dentro del

período de dictadura cívico-militar, orientadas a regular y restringir las donaciones destinadas a los centros, el uso de los espacios públicos y el acceso de personas ajenas al centro educativo (Circulares 1044/68, 1053/68, 1176/71, 1232/72).

En julio de 1975, mediante la Circular 1391/75, se regulan los cometidos de las APAL y los requisitos que debían ser cumplidos para postularse a ellas. Los cometidos de las Asociaciones aparecen especificados en el Artículo 2 de esta Circular, donde se establece que serán:

[...] a) Colaborar con la gestión liceal, en lo que refiere a los aspectos de extensión cultural. b) Cooperar en la ampliación y conservación del edificio.

c) Acrecentar el material didáctico y el acervo bibliográfico, bajo la supervisión de la Comisión Asesora de Textos. (Circular 1391/75).

b) Los cometidos y su continuidad

La formulación de cometidos recién citada va a ser, en esencia, la que permanezca hasta la actualidad. Se mantiene en la Circular 1416/75, que presenta un nuevo Reglamento para las APAL pero que conserva como Artículo 3, lo expresado en la cita de la Circular precedente. Reaparece en la versión de octubre de 1984, cuando se emite una nueva Circular (1736/84) referida a las APAL, basada según se indica en el documento en la necesidad de ajustar las normas administrativas que rigen el Organismo y siguiendo lo indicado por una Comisión designada a tales efectos. Poco tiempo después y ya bajo una administración designada por un gobierno electo, en junio de 1985, se aprueba la Circular 1764/85, que mantendrá en su Artículo 3 el mismo texto en referencia a los cometidos de la APAL, agregando un literal que expresa: “ ... d) Mantenerse dentro de los marcos legales -ley 15730- y reglamentarios, de manera de cumplir con los principios de legalidad y laicidad”. Esta Circular, aún vigente, es la que oficia como documento de la relación entre las APAL y el Liceo.

En síntesis, en las dos últimas disposiciones y particularmente en la que se mantiene vigente, se conservan la denominación y cometidos, modificándose la figura de contralor y supervisión en lo que refiere a aportes por parte de la APAL de material didáctico y bibliográfico: lo que en las Circulares de 1975 lo ejercía la

Comisión Asesora de Textos, recae, según lo indican las Circulares de 1984 y 1985, en la Inspección Docente.

Así, un aspecto a observar es, como lo plantea Torres (2018) la continuidad de los cometidos de las APAL desde su reglamentación de 1975 a la actualidad. Prácticamente sin cambios de un texto a otro, los cometidos refieren a un rol general de colaboración o cooperación, dirigido a tres aspectos: la gestión de actividades de “extensión cultural”⁵⁷, la ampliación y mantenimiento edilicio y el incremento del material didáctico y bibliográfico disponible.

El análisis de los cometidos y de aquello en lo que pueden involucrarse las Asociaciones, es indisoluble de otro énfasis y contenidos de los sucesivos Reglamentos. Junto con lo que sí corresponde a las APAL está claramente expresada su contracara, es decir, aquello en que no pueden ni deben participar. El artículo siguiente al que enumera los cometidos de las APAL en las diferentes Circulares, da cuenta del límite y de lo que queda excluido en esa relación. En el texto vigente, esto se expresa así: Artículo 4: La APAL observará una total y absoluta prescindencia en todo lo relativo a los aspectos de la labor técnica, educacional y administrativa del Liceo (Circular 1764/85).

Esta particularidad tuvo un cambio durante la vigencia de la redacción inicial de los Artículos 75 y 76-78 de la LGE, como analizaremos en páginas siguientes.

c) Integración

La misma Circular que en julio de 1975 pauta los cometidos, establece como condición para quienes aspiraran a integrar las Asociaciones, “poseer crédito moral

⁵⁷ Nominación textual de la que no se encontraron otras descripciones, referencias ampliatorias o especificaciones de su sentido más que las previstas en la Circular 1668/81 (que deroga la 1483/76), en la que se consigna la modalidad y procedimiento de “Actos Culturales” cuya programación está a cargo y criterio de las Direcciones liceales, atendiendo a asuntos de “verdadera relevancia”. Otro sentido y desarrollo de la referencia aparece en la Circular 1031/68 (derogada en 1971), en referencia a la implementación del Plan 68 en los Liceos Nocturnos, específicamente en la dinámica particular a proponer los días sábados. En lo que refiere al trabajo de campo, surgen algunas alusiones a instancias que podrían inscribirse en este ítem: implementación de servicio de cantina en actividades extraordinarias del liceo (festivales, muestras, entrega de boletines, celebraciones) y coordinación con referentes temáticos de charlas o talleres sobre temáticas acordadas con Dirección, abiertos a referentes familiares, docentes y equipos de otros centros educativos.

y no haber integrado asociaciones ilícitas disueltas por el Poder Público” (Artagaveytia et al en Nahum, 2008, p.150). Más allá de modificaciones posteriores, las restricciones señaladas van a estar en vigor hasta 1985, cuando se aprueba el reglamento actual. En octubre de 1984, se aprueban modificaciones al reglamento, indicando en los Artículos 9 y 10 lo que refiere a las posibilidades y prohibiciones para la participación en estas Asociaciones:

Artículo 9. De la integración. Previa a la aceptación de la colaboración por parte de la APAL, la misma remitirá a la Dirección del Liceo respectivo, y esta remitirá a la Dirección General, las nóminas de la Comisión Directiva (con sus suplentes) y de los socios. Dichas comunicaciones deberán repetirse cada vez que opera un cambio en las nóminas pertinentes. Circular 1736/84

Artículo 10. No podrán integrar la Comisión Directiva (o sus suplentes) ni la nómina de sus socios quienes integran o hayan integrado asociaciones ilícitas disueltas por el poder público o que atentan contra las bases de nuestra nacionalidad (Decreto 1026/73 y normas concordantes) o quienes han sido destituidos por autoridad competente del Consejo Nacional de Educación... Circular 1736/84

En lo que refiere a este aspecto, como es esperable atendiendo al carácter proscriptivo de los textos anteriores y el contexto en el que estuvieron en vigencia, la formulación actual tiene modificaciones significativas. De acuerdo a lo establecido en la Circular 1764/85, vigente, la conformación de la Comisión Directiva se ajusta a lo que establece el Artículo 9:

La A.P.A.L. remitirá a la Dirección del Liceo respectivo, la nómina de la Comisión Directiva (con sus suplentes), dicha comunicación deberá repetirse cada vez que se opere un cambio en la referida nómina. La elección será por voto secreto y publicitada de manera que todos los padres puedan participar de ella, como elegidos y como electores. (El subrayado es nuestro)

Este aspecto resulta ser el que reviste mayores y claras diferencias entre las versiones anteriores a 1985 y la vigente.

d) Perdurabilidad de las APAL en la política

La continuidad de la existencia y del carácter que le otorgan los documentos de la política institucional, son dos rasgos de estas Asociaciones, según lo plantea Torres (2018):

En materia de vinculación del liceo con las familias, un tópico que se mantuvo durante los cincuenta años estudiados refirió a la organización de asociaciones de padres a fin de colaborar y realizar convenios con otras Instituciones del Estado o particulares, tal como se dispone por Circular 1232/72 p. 33

Ligado a ello, otro punto a observar es la de la normativa, propiamente. En síntesis, la normativa referida a las APAL es producida en “dos actos” acontecidos en 1975 y 1984-85. El primero, definido por dos Circulares, emitidas con poca distancia temporal en 1975 (1391 y 1416); el segundo, compuesto por otras dos Circulares emitidas también con poca distancia temporal entre sí, ahora entre 1984 y 1985, en las que se establecen algunos ajustes a lo expresado por las anteriores y que son, en definitiva, las que reglamentan lo referido a las APAL hasta el presente.

En suma, la aparición “temprana”, la presencia constante y una forma prácticamente incambiada, son aspectos que describen la presencia en documentos de la política relacionados con las APAL. Dentro de lo último un aspecto particular, que también configura un rasgo de estos dispositivos, es el que refiere a los alcances, límites y asuntos que son contemplados o excluidos de la participación de la APAL. La restricción de la participación sobre “la labor técnica y educacional” junto con cierto carácter de “proveedor” asignado a las APAL, constituyen una impronta, establecen una forma, una modalidad y un lugar simbólico presente en la construcción de las relaciones entre familias y liceo. La aproximación al análisis de estos documentos aporta algunas preguntas posibles a considerar desde el objeto de estudio de este trabajo y la observación de las prácticas actuales en un liceo: ¿algo de esta forma, modalidad y lugar simbólico reaparece en las relaciones entre familias y liceo, más allá del ámbito de la APAL?, ¿es posible identificar alteraciones, variantes, rupturas o resignificaciones de estos rasgos en otras formas de la relación entre familias y liceo?

ii - Consejos de Participación (CP)

La Ley General de Educación, N°14837, promulgada en 2008, instauró modificaciones y novedades en diferentes dimensiones del ámbito educativo. Entre ellas, a través del artículo 75 y, principalmente, en los artículos 76 a 78 del Capítulo X, se presenta y detalla una nueva forma que pone en relación a las familias con el liceo: los Consejos de Participación (CP).

Tanto en la versión original de la LGE como en la versión modificada -a partir de la LUC- los artículos 75 y 76 retoman y aluden a las familias⁵⁸ a texto expreso. En el primero de ellos se establece de forma directa, aunque en términos generales, algunas pautas y modalidades que hacen al relacionamiento, asuntos y formas de interacción entre madres, padres o responsables de los educandos. El artículo se divide en sus referencias a derechos y deberes⁵⁹ de madres, padres o responsables de los estudiantes. Entre los primeros se incluye la participación en actividades del centro educativo y la elección de representantes en dos órganos: los CP y las Comisiones Consultivas⁶⁰.

Iniciando el Capítulo X, los Artículos 76, 77 y 78 abordan de lleno los aspectos que definen, organizan, fijan los cometidos de los CP. Como concepto, los CP son un órgano de participación previsto para todo centro de cada nivel educativo en el que confluyen diferentes actores a los que se les asigna pertinencia para el involucramiento en funcionamiento del centro educativo:

⁵⁸ El texto legal no usa la denominación “familias” o “familiares” sino que refiere estrictamente a madre, padre o responsable y, en ocasiones, a madre, padre o responsable legal.

⁵⁹ Retomando, en parte, aquello que en el artículo 7 no termina de quedar especificado y que resulta arena de debate acerca de la continuidad o afectación del principio de obligatoriedad y la responsabilidad de garantizarlo.

⁶⁰ Las Comisiones Consultivas se presentan en el Artículo 71 de la LGE, en el que se plantea: (De las Comisiones Consultivas). En cada Consejo de Educación se integrarán Comisiones Consultivas de funcionarios no docentes, de acuerdo a lo establecido en el artículo 65 de la Constitución de la República, de estudiantes y de madres, padres o responsables. En el Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU) se integrará una o más Comisiones Consultivas de carácter sectorial atendiendo a la diversidad productiva con participación de los diversos actores públicos y privados, trabajadores y empresarios. El Consejo Directivo Central, en consulta con los Consejos respectivos, reglamentará la conformación y funcionamiento de estas Comisiones, a propuesta de los respectivos Consejos. La revisión y consultas realizadas indican que la Comisión correspondiente al Consejo de Educación Secundaria, no se conformó. El Artículo 71 de la LGE es uno de los que queda derogado a partir de la vigencia de la LUC (Artículo 206).

Artículo 76. (Concepto).- En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Media Superior y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes o participantes, educadores o docentes, madres, padres o responsables y representantes de la comunidad. Los respectivos Consejos de Educación reglamentarán su forma de elección y funcionamiento. Los Consejos de Participación de Centros Educativos de Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Técnico-Profesional (UTU) deberán incluir entre sus miembros, al menos un tercio de representantes estudiantiles.

Este artículo es uno de los que resulta modificado a partir de la vigencia del Artículo 167 de la LUC. En este caso, las modificaciones son, por una parte, herederas de cambios en la estructura de la ANEP⁶¹, en segundo lugar, relativas a la proporción de la representación estudiantil en el total de integrantes del CP (se elimina el requisito de un tercio de esta representación) y, finalmente, referidas a la forma y regulaciones específicas de estos Consejos en la órbita de la formación en educación:

Artículo 76 (Concepto). En todo centro educativo público de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Educación Técnico-Profesional, funcionará un Consejo de Participación integrado por: estudiantes, educadores o docentes, funcionarios no docentes, madres, padres o responsables, y representantes de la comunidad. Las respectivas Direcciones Generales propondrán al Consejo Directivo Central la reglamentación de su forma de elección y funcionamiento. En el ámbito de la formación en educación funcionarán los Consejos Asesores y Consultivos previstos por la ley 16.507 de 14 de junio de 1994, en las condiciones establecidas por dicha norma y la reglamentación dictada por el Consejo Directivo Central.

Una primera observación acerca de los CP es que si bien su creación puede considerarse relativamente reciente (2008), cuentan con la particularidad de ser la única forma determinada que pone en relación a las familias y el liceo, a la que se hace mención en leyes nacionales. En términos de instrumentos jurídicos, los CP

⁶¹ También presentes en la referida Ley.

aparecen entonces como elementos instituidos por el instrumento de mayor jerarquía, son elementos supra institucionales.

A la vez, los CP revisten una excepción a la seña que mencionamos como característica constante de los documentos que aluden a las familias y sus relaciones con el liceo. Aquella impronta indicativa y prescriptiva, tiene en los artículos 76, 77 y 78 de la LGE⁶², una marcada diferencia. Ubican a las familias en un lugar diferente de interacción e involucramiento tanto en lo que refiere a la integración del dispositivo (que nuclea a estudiantes, educadores, familias y otros integrantes de la comunidad) como al alcance y asuntos que son de su cometido:

(Cometidos).- A los Consejos de Participación les compete realizar propuestas a la Dirección del centro educativo en relación:

- A) Al proyecto educativo que en ejercicio de su responsabilidad profesional elabore la Dirección y el cuerpo docente del centro educativo.
- B) A la suscripción de acuerdos y convenios con otras instituciones según lo establecido en el artículo 41 de la presente ley.
- C) A la realización de obras en el centro educativo.
- D) A la obtención de donaciones y otros recursos extrapresupuestales;
- E) Al destino de los recursos obtenidos y asignados.
- F) Al funcionamiento del centro educativo.
- G) A la realización de actividades sociales y culturales en el centro educativo.
- H) Sobre todo aquello que lo consulte la Dirección del centro educativo.

Con carácter propositivo, el alcance de los CP incorpora la posibilidad de realizar propuestas a la Dirección relacionadas con el proyecto educativo del centro. El artículo 78 avanza en la potestad y posibilidad de los CP de acceder y producir información relativa a lo que acontece en el centro educativo:

(De la información a los Consejos de Participación). Los Consejos de Participación podrán solicitar informes y realizar propuestas a la Dirección General respectiva.

Las Direcciones de los centros deberán poner a consideración de los Consejos de Participación sus memorias anuales.

Los Consejos de Participación participarán en los procesos de autoevaluación que desarrolle el centro educativo y podrán emitir

⁶² Los dos últimos sin otras modificaciones en la LUC más allá de la relativa a Direcciones en lugar de Consejos.

opinión sobre el desarrollo de los cursos, la enseñanza impartida, la convivencia en el centro, la asiduidad y dedicación de los funcionarios docentes y no docentes, que será recibida por la Dirección del centro y la Dirección General respectiva. Serán convocados por la Dirección o a pedido de la mayoría de sus miembros, sin obstaculizar el desarrollo de los cursos. (El subrayado es nuestro)

Por su configuración y cometidos, los CP proponen un cambio significativo en las relaciones entre familias y liceo, al habilitar no ya acciones de colaboración y cooperación, sino una modalidad de participación de orden político, abierta a la incidencia y definición de orientación y rumbo (Etchevarriarza et al., 2011). En su formulación, en tanto idea e invención, los CP revisten un carácter de novedad, de ruptura con la forma tradicional en que fue habilitada y prevista la participación de las familias. El 'giro' puede ser leído y comprendido en referencia al momento histórico y normativo. Enmarcado en un tiempo de aparente cambio de modelo, estos dispositivos emergen como respuestas adecuadas a la nueva perspectiva. Los CP actualizan y especifican una transformación, que en términos de perspectivas y producción jurídica se inscribe en el pasaje de la Doctrina de la Situación Irregular a la de la Protección integral (Torres, 2018).

Junto con esto, es relevante hacer notar dos cuestiones. Por una parte, el documento que reglamenta la creación e instalación de los Consejos de Participación en los liceos, la Nota Circular N°30/10, de 2010, se contrapone con lo establecido en otro documento anterior como es el Reglamento de las A.P.A.L. (1985), al que debería haber derogado (Torres, 2018). En segundo lugar, esa Nota Circular que propone una versión preliminar de reglamento de los CP, tiene un carácter provisorio. Se trata de una propuesta tentativa, que según se indica en el numeral 4 de lo que se resuelve, una vez alcanzada la formulación definitiva debía entrar en vigencia a partir de 2011 y ser constatado y comunicado por Circular:

4) Determinar que, por el año 2010, este reglamento se aplicará a partir del 1° de julio próximo, durante 6 meses, a los efectos de que el mismo se mantenga abierto a las sugerencias que los centros, Inspección, así como los Consejos de Participación, consideren necesario efectuar, para su mejoramiento y su implementación definitiva, regida por Circular, a partir de 2011. La Administración declara su apertura para recibir todos los aportes que enriquezcan,

desde la práctica y desde los distintos actores, el funcionamiento de este innovador órgano de la vida liceal. (Nota Circular 30/10)

En suma, en términos de la política, los CP -y, por ende, la forma de relación entre liceos y “familias” que sus cometidos habilitan- representan un ejemplo de aquello que Torres (2018) documenta en profundidad y en relación a diferentes asuntos: la ocurrencia de un escenario normativo con “fallas”. El caso de reglamentación de los CP resulta representativo de esas dificultades, presentado un “estado de situación” normativo caracterizado por la conjunción de disposiciones de igual jerarquía que se contraponen, guardan inconsistencias o al menos diferencias en lo que indican, disposiciones de menor jerarquía no integran lo establecido en otras de mayor rango (Circulares que no están en consonancia con principios y precisiones establecidas en Leyes o que no avanzan en reglamentar procedimientos e instrumentar lo necesario para que se produzca) y, como forma extrema de esto último, ausencias de normas internas que den curso y establezcan las políticas de procedimiento necesarias para la implementación de lo previsto por la norma superior.

Esta sección se centra en la presencia en documentos de la política de las formas establecidas que ponen en relación a las familias con los liceos. Sin pretender ahondar en el terreno de la implementación -asunto que excede el alcance y cometidos de este trabajo- importan algunos datos y elementos de análisis que, si bien surgen de observaciones de la implementación, permiten reflexionar sobre el diseño de la política. A nivel de centros, en la práctica, la conformación y funcionamiento de los CP como política encuentra dificultades en su implementación y cobertura. Viscardi et. al (2015), González et al. (2018) y Sosa (2018), reportan y analizan parte de esas dificultades.

En 2012, ANEP realiza el “Primer Censo de Convivencia y Participación”, llevado adelante por un proyecto “Promoción de convivencia saludable”, radicado en CODICEN. Esa indagación releva perspectivas de diferentes actores (entre ellos roles de Dirección, docentes y estudiantes) acerca de una diversidad de asuntos que hacen a la convivencia y participación en los centros educativos de todos los niveles. El Censo dedica un capítulo a la participación y, dentro de él, a los CP

como mecanismo. Allí se revelan datos que dan cuenta del alcance de la instalación de los CP, en cada nivel del sistema educativo. Para el caso de Educación Secundaria, a ocho años de la Ley que los crea, los CP estaban conformados en el 69% de los liceos del país. Como lo señala Silva (2016), ese estado de situación puede leerse como la concreción del primer paso de la utopía real: el pasaje de la declaración, de la aspiración de la ley, a la acción y la existencia histórica en el sistema a través de su constitución en cada centro. No obstante, esa condición -la de efectiva existencia- no produce efectos de nuevo orden (Rebellato, 1995), no “afecta” al sistema (Silva, 2016), en definitiva, no termina de consolidarse como un espacio diferente de relación y participación por su sola conformación. El Censo da cuenta de una frecuencia baja de reuniones (solo en el 10% de los liceos en los que funcionaba el CP se realizaron seis o más reuniones) y de un funcionamiento en el que solo el 32% de los CP liceales abordan cuestiones pedagógicas. En la relación entre estos dos aspectos parece acaecer o ponerse en cuestión el concretar la utopía real. La incidencia en las prácticas históricas es determinante en la afirmación, en el suceso mismo de la utopía real, según lo plantea Silva (2016) retomando a Wight (2007). Atendiendo a registros del Censo acerca de factores como la frecuencia de reuniones y la presencia de asuntos pedagógicos en las agendas de los CP, Silva (2016) señala que, comparativamente, la configuración de los CP como utopía real registra más progresos y ha dado, al momento de ese estudio, más pasos en los niveles de educación media que en el caso de primaria:

se puede esbozar que, en los CES y CETP, la utopía Consejo de Participación pudo avanzar en su carácter real; tal vez la dinámica de los CES y CETP lo requiriera más y la ley vino a alimentar, en un *momento* oportuno, el ámbito que necesitaba; se abordan otras temáticas, postergando lo económico, y dando cabida a lo pedagógico y cultural. (Silva, 2016, p.17)

Ahora bien, ese esbozo se relativiza al consultar estudios posteriores. Como señala Silva (2016), esos primeros trazos de la puesta en práctica de los CP datan de los primeros ocho años posteriores a la ley. A partir de la consulta realizada entre 2012 y 2015 desde la DICE-ANEP, González et al. (2018) identifican algunas características de la implementación, que reposicionan de modo diferente a los CP

y su eventual condición de utopía real, entre ellas: el alcance relativo en la cantidad de liceos que llegan a conformar su CP, las integraciones con constitución parcial (CP funcionando con parte de sus órdenes) y el progresivo desplazamiento de los cometidos y asuntos que aborda (enfocándose en temas del mantenimiento edilicio y articulaciones con recursos de la comunidad).

Por su parte Sosa (2018), desarrolla un estudio local en el que analiza en funcionamiento de dos CP, en clave de dispositivo de participación estudiantil. En él concluye que los CP no resultan un ámbito determinante para el incremento de la participación estudiantil (su objeto de estudio). Junto con ello, describe y constata particularidades del funcionamiento, entre las que se reiteran algunas de las presentadas por González et al. (2018). En relación a la presencia de las familias, Sosa (2018) constata un funcionamiento con disparidades que incluyen desde la ausencia de la representación del orden a la sobre representación por cierta lógica de añadidura, según la cual integrantes de la APAL participan del CP.

En suma, tres aspectos parecen marcar el proceso de creación, desarrollo y actualidad de los CP. En primer lugar, su carácter transformador respecto al alcance y límites en el involucramiento de diferentes actores (entre ellos las “familias” pero también de la “comunidad” y de los propios estudiantes del centro educativo). Junto con ello, la baja instrumentación y, un tercer aspecto, constituido por los desplazamientos o adaptaciones en los modos de funcionamiento con respecto a lo previsto (tendiendo, como lo reportan los estudios más recientes, hacia la asimilación de formas previas o a versiones “atenuadas” respecto al potencial previsto en sus condiciones de creación, tanto en lo que refiere a los cometidos como a las representaciones en la integración). Así, la “biografía” de estos dispositivos ofrece, como se detalló, como primer rasgo llamativo el hecho de que su vigencia y presencia en documentos supra institucionales coexiste con un escenario de poca claridad en términos de validez normativa intrainstitucional. Dos leyes nacionales los mencionan y establecen su vigencia: la LGE, que los crea, y la LUC, que aún con modificaciones, los mantiene. No obstante, la normativa interna disponible remite a la Nota Circular 30/10 del 2010, en la que se propone el proyecto de Reglamento de los Consejos de Participación, que con carácter

provisorio ofrecía lineamientos para la instrumentación de los CP en todos los liceos del país. Este documento provisorio no parece continuar en disposiciones posteriores y de orden superior que reglamenten los CP. Este escenario va acompañado de niveles bajos de implementación, con datos al menos no accesibles para conocer el estado actual de ese proceso. Resulta insoslayable señalar la pregunta por la interrelación de los tres aspectos mencionados, aun cuando avanzar en ella requeriría de un estudio en profundidad que escape y trascienda las posibilidades y delimitación del objeto de estudio de este trabajo. Los estudios a los que se hizo referencia en páginas previas analizan algunos aspectos de las características de la implementación y funcionamiento. En ciertos casos, registran y monitorean el avance en la instalación durante un período. Más allá de ellos, se entiende que tienen pertinencia y validez dos vertientes de preguntas. Por una parte, aquellas que ligan a la indagación sobre los sentidos, experiencias y prácticas presentes en los procesos de apropiación de liceos en los que sí funciona el CP. Por otra, aquellas que surgen de la imposibilidad, en un primer relevamiento, de acceder a estudios que analicen la no implementación, esto es, ¿por qué no se conformaron los CP, allí donde no se conformaron, durante diez años de vigencia de la normativa?, ¿sería posible establecer interrelaciones entre el carácter transformador de lo que los CP habilitan (asuntos y alcance de la participación), con lo obturado de sus niveles de concreción, funcionamiento y supresión?, ¿cuáles son los sentidos, experiencias y prácticas presentes en los procesos de apropiación de liceos en los que sí funciona el CP?

3.2.2 - Formas institucionales previstas, vinculadas a las trayectorias estudiantiles individuales

En lo que sigue se analizan las referencias presentes en documentos institucionales, vinculadas al contacto e interacción con los referentes familiares acerca de asuntos que atañen a lo particular del proceso educativo de cada estudiante. Este conjunto de disposiciones se expresa en Resoluciones, Estatutos y Circulares, que en ocasiones (y tal como sucedía también en las formas

institucionales previstas analizadas en la sección previa) vienen a reglamentar disposiciones presentes en documentos de mayor jerarquía, como las leyes nacionales. En algunos casos esas referencias se expresan con lineamientos amplios, que no trascienden la alusión al contacto con la familia y no ahondan en detalles o niveles más precisos sobre los modos y procedimientos. En cambio, en otros casos, lo anterior contrasta con textos categóricos, con alto nivel de formalización e indicaciones precisas, que señalan el procedimiento a seguir. Mientras que lo categórico trasluce posicionamientos que se pueden asociar a la noción de vertientes de defensa social (Viscardi, 2015), los contenidos de posiciones enmarcables en vertientes movilizadoras (Ibid.) no avanzan más allá de referencias alusivas. De modo esquemático, al analizar el enfoque y contenido de los documentos que refieren a la relación con las familias, aparece una tendencia marcada. Aquellos con rasgos excluyentes avanzan en formulaciones precisas, presentan una política de procedimiento (Torres, 2018), son, en términos descriptivos, categóricos y representan, en clave analítica de su contenido, normas con efectos no democráticos. Por el contrario, entre los que presentan otro enfoque, los que dan cuenta de una perspectiva potencial o aparentemente movilizadora, aquellas normas factibles de efectos democráticos, tienen referencias de tipo alusivo sin mayores niveles de concreción. ¿Tiene esto algún tipo de incidencia en la práctica?, ¿en qué sentido? ¿Cómo significan las interlocutoras y sus prácticas esas insinuaciones (sin procedimientos claros) de la política? ¿Es posible pensar en que lo alusivo debilita o fragiliza el potencial movilizador de lo que los documentos buscan o, por el contrario, es suficiente lo alusivo para encauzar un tipo de prácticas?

i - Lo alusivo

En este conjunto se encuentran referencias en el capítulo V del Estatuto del estudiante (sobre responsabilidades de los funcionarios); en el Reglamento de Pasaje de Grado (RePaG), de enero de 2010; en documentos que describen el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, Res. 80, Acta 95, CODICEN, de diciembre de 2015 y en los documentos que indican y regulan algunas de las

funciones de roles que no son de docencia directa en el centro educativo (Profesor Orientador Pedagógico, Circular 2077/92, Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias, de 2016 y resolución de conformación de “Equipos de referentes de trayectorias educativas” (CODICEN, ACTA N°32 RES. N° 10 EXP. 2017-25-1-003290) y el documento de descripción de roles y funciones de Equipos Educativos y profesionales -Psicopedagogos, Trabajadores Sociales, Psicólogos y Educadores Sociales- del Departamento Integral del Estudiante, Acta N°53, Res. 17/2019, de 2019)

Siguiendo la cronología de aprobación, el surgimiento de la figura del Profesor Orientador Pedagógico, en 1987 se sintetiza en la Circular 1822/87. Allí se hace referencia a los principios fundamentales de la tarea, entre los que se encuentra en el literal d, “la coordinación, realizando los enlaces necesarios entre el hogar y el Liceo...”. Un proceso de revisión y transformación del rol inicial, da lugar a un nuevo documento de perfil del cargo y reglamento de funciones, presentes en la Circular 2077/92, que deroga la anteriormente mencionada. Esta nueva Circular refiere a la figura del Profesor Orientador Pedagógico, en términos generales, como “el nexa entre la realidad educativa y el exterior”. Más específicamente indica entre las áreas de trabajo que esta figura abarca, la de:

Trabajo Social: Conocimiento de la situación económica y familiar del alumno, y asistencia y orientación en problemas relativos a la alimentación, la atención médica y las relaciones familiares. Circular 2077/92

En el mismo documento, al detallar las “condiciones personales necesarias” que se tendrán en cuenta para el ejercicio del rol, se hace alusión al “profundo respeto” por los familiares del educando (entre otros). Más adelante, siempre en el mismo texto, en el Artículo 7 del Reglamento de funciones, señala como el primero de los cometidos del Profesor Orientador Pedagógico, lo que será la referencia más precisa a la relación y que lo convierte en una de las figuras desde la que la política concibe y consigna la relación con las familias cuando se trata de aspectos vinculados a la trayectoria estudiantil individual:

- a) Recabar información relativa a la personalidad de los alumnos y a su situación social y familiar, mediante entrevistas con ellos y con

sus padres. Dicha información deberá consignarse en el legajo acumulativo del estudiante.

Otra disposición en la que se encuentran referencias de carácter alusivo, es el Estatuto del Estudiante de Educación Media. Aprobado el 8 de julio de 2005 por el Consejo Directivo Central de la ANEP, Acta 47, Res. N°2 y rige tanto para Educación Secundaria como para Educación Técnico Profesional. La resolución que lo aprueba y pone en vigencia, establece expresamente la derogación del Acta N° 62 y del Acta N° 14, aprobadas en 1992 y 1996 respectivamente, que habían sido objeto de reparos y solicitud de revisión por parte de colectivos docentes y estudiantiles, tal como se señala en la propia resolución. Parte de lo que se considera en ese proceso de revisión, según lo establece el texto de la resolución es el marco de derechos ratificado por Uruguay en materia de derechos de infancia y adolescencia, particularmente la Convención de los Derechos del Niño (ratificado por Ley 16.137, de setiembre de 1990) y el en ese momento recientemente aprobado Código de la Niñez y Adolescencia (Ley 17.823, de setiembre de 2004).

El Estatuto aprobado cuenta con treinta y ocho artículos, organizados en nueve capítulos y tiene por objetivo de acuerdo lo que establece el Artículo 1 “desarrollar los principios fundamentales tendientes a asegurar al educando el ejercicio de una ciudadanía plena y la inserción en la sociedad, con conocimiento de sus derechos y responsabilidades”

A los efectos de las relaciones entre liceos y familia, interesan en este análisis particularmente dos aspectos del Estatuto. Uno que será abordado en la sección siguiente y otro de ellos, dado por lo que señalan los artículos 6 (continuación) y 19, en los que en términos generales se consignan como oportunidades y responsabilidades cualidades que pre configuran, en cierta medida, representaciones acerca del sentido y énfasis de las interacciones entre familias y liceo:

Artículo 6 El joven deberá tener oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento administrativo que lo afecte, sea directamente o por medio de sus padres o representante legal.

Artículo 19 (en relación a las responsabilidades de los funcionarios del centro)

d) Mantener con los educandos y, si éstos fueren menores de edad también con sus padres o representantes legales, una comunicación fluida y permanente con el fin de informar los hechos o medidas que correspondan así como coadyuvar a la aplicación de las resoluciones que se adopten.

En el contexto de políticas y metas descrito en el capítulo anterior, el CODICEN de la ANEP aprueba en diciembre del 2015 mediante Resolución N° 80 Acta N°95 la creación del Sistema de Protección de Trayectorias (SPTE). El texto expresa en su considerando VII parte de sus intenciones:

Que este sistema hará posible el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar.

El diseño e implementación del SPTE se apoya en dos lineamientos, presentes en la resolución que lo crea, en sintonía con las orientaciones pautadas en la Ley de presupuesto 2015-2019. Ellos son, “la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles” (Considerando IV) y “la conformación de equipos educativos en cada centro de enseñanza, con el objetivo de desarrollar el acompañamiento necesario a aquellos estudiantes que presenten dificultades para lograr la inclusión permanencia y completitud de sus trayectorias.” (Considerando VI). El acompañamiento es conceptualizado en el documento y colocado como una de las estrategias de implementación del SPTE en cada centro educativo. Esta estrategia será desarrollada por un equipo de seguimiento y acompañamiento “con aquellos actores educativos que cuenten con horas destinadas a la Institución (AP, Adscriptos, Equipos de Dirección, docentes de aula, docentes de informática, docentes de laboratorio, encargados de biblioteca, equipos técnicos, referentes de participación, otros).” (CODICEN, 2015, Res. 80, Acta 95). Entre las responsabilidades y tareas específicas de ese equipo, aparece una: “trabajar con referentes familiares (contactar, buscar su involucramiento y apoyo, etc)...” (Ibid.)

Además de lo que refiere al proceso de preinscripción y confirmación de inscripción (en el pasaje de primaria a enseñanza media), el Anexo 2 de este documento presenta un protocolo de actuación vinculado a las Alertas Tempranas⁶³.

En él, se indican una serie de acciones que involucran el contacto (telefónico y mediante entrevista) con referentes adultos de aquellos estudiantes que no asisten al centro educativo o que traspasan determinados límites de inasistencias. Más allá de estas referencias existen otras menos precisas a lo largo del documento, referidas a la necesidad de articulación territorial e interinstitucional que apoyen y oficien como “enlace” en el trabajo con las familias de los estudiantes.

En 2019, mediante Acta N°53, Res. 17/2019, el CES aprueba el documento de funciones de Psicopedagogos, Trabajadores Sociales, Psicólogos y Educadores Sociales y Equipos Educativos que se desempeñan en vínculo con el Departamento Integral del Estudiante. Allí se hace referencia a las acciones a desarrollar por parte de los actores que se desempeñan en los “Equipos educativos” de cada liceo, enumerando roles y funciones según cada disciplina. Para el caso de Psicólogos y Trabajadores sociales, aparecen menciones que refieren a la relación con las familias, con énfasis en “asesoramiento” que se establece en forma directa (la familia es mencionada como “sujeto” de ese asesoramiento en el cuarto punto de la descripción de rol y funciones los Psicólogos) e indirecta (integrando la dimensión familiar en el asesoramiento a los centros educativos como se señala en el segundo punto de la descripción que corresponde al quehacer de Trabajadores Sociales).

ii - Lo categórico

Ubicamos en este tipo de textos, un segundo subgrupo, en el que están aquellos documentos que entendemos tienen la potestad y efecto cotidiano directo de cierta modulación sobre las prácticas. Esos casos remiten a situaciones y

⁶³ Definidas en el documento como “un dispositivo que permite detectar rápidamente a los estudiantes con riesgo de desvinculación que y según su magnitud, desencadena diferentes repertorios de acciones tendientes a promover la permanencia y continuidad de cada estudiante en el sistema educativo formal”

aspectos de las relaciones entre liceo y familias que son de interés directo en este estudio.

Tres textos son particularmente representativos en este sentido: uno, la Circular 1625/79, que establece las Pautas para profesores adscriptos (que rigen actualmente); otro, la Circular 1661/79, que consigna el procedimiento a seguir ante el registro de una inasistencia (en tanto se entiende que matricula, en cierta medida, lo que se disponga al respecto en posteriores Circulares, aun tras la derogación de esta disposición inicial) y el tercero, Reglamento de funcionamiento del Consejo Asesor Pedagógico, dispuesto en los Capítulos VI y VII del Estatuto del Estudiante, vigente. Surge del análisis de estos documentos una primera observación que es la existencia de dos ejes vertebradores de los asuntos en torno a los que se concibe y propone, desde la política, la relación entre familias y liceos: asistencia y disciplina. En base a estos dos ejes se organiza el análisis de los textos referidos, tras unas primeras consideraciones relevantes para comprender el contexto y marco normativo en el que surgen estos documentos (o sus antecedentes más inmediatos y directos, de los que conservan contenido y sentidos).

Las referencias con mayores niveles de determinación están, por lo general, asociadas a intenciones, y en ocasiones también a indicaciones, que se pueden rastrear en las leyes nacionales. A partir de ellas, en cada momento histórico surgen como se señalaba al comienzo del capítulo, disposiciones bajo la forma de Circulares, que reglamentan lo nuevo que establece la ley y que, por lo general, derogan disposiciones anteriores que contravengan estas indicaciones. Al tratarse de asuntos vinculados a las trayectorias estudiantiles, el punto de partida queda establecido en lo que las sucesivas leyes nacionales establecen como deberes y derechos de los padres, madres y responsables, en cada momento y siempre en el marco de procesos de educación obligatoria.

La reforma constitucional que entra en vigencia en 1967, incorpora en el Artículo 70 la obligatoriedad de la Educación Media. Esa prescripción se recoge en la ley 14.101, de enero de 1973. Ese texto junto con una serie de disposiciones internas de Educación Secundaria, algunas previas y otras posteriores a él, contienen indicaciones claras respecto al nexo entre liceos y familias.

Los artículos 33 a 35 de la Ley 14101, establecen con bastante precisión circunstancias y formas en las que los liceos deberían implementar acciones de convocatoria, indicación y efecto sobre referentes adultos de los estudiantes menores de edad:

Artículo 33:

Los padres, tutores y encargados de los educandos menores de edad, tienen la obligación de colaborar en el cumplimiento de esta ley, y de reparar daños morales y materiales causados por el acto o hecho del educando menor de edad en perjuicio de los funcionarios del Ente, de los otros educandos o de los establecimientos de educación (artículos 1320 y 1324 del Código Civil).

Artículo 34.

Los padres, tutores y encargados de educandos menores de edad, cuando lo requieran los directores de los establecimientos de educación, estarán obligados a prestar la máxima colaboración para prevenir daños y hacer desistir a los educandos menores, bajo su dependencia, de cualquier actitud o comportamiento considerado ilícito o prohibido.

Artículo 35.

En caso de inasistencia injustificada a la segunda citación dispuesta por los directores de establecimientos, en cada caso, los padres, tutores o tenedores de educandos quedarán suspendidos en el derecho de administrar la asignación familiar y otros beneficios sociales de que gozan en atención a la tenencia de aquéllos. La reiteración de esa inasistencia se considerará que pone en peligro la salud moral o intelectual del educando, y determinará preceptivamente la elevación de los antecedentes a los Juzgados competentes.

Expresamente, la Circular 1274/73, reglamenta lo establecido en los artículos referidos de la ley 14.101:

Los padres, tutores, y encargados de los educandos menores de edad, tienen la obligación de colaborar en el cumplimiento de [...] Ley N° 14101, [...] y de reparar daños morales y materiales causados por el acto o hecho del educando [...] en perjuicio de los funcionarios del Ente, de los otros educandos o de los establecimientos [...]. Circular 1274/73.

El mismo texto es reiterado en disposiciones posteriores, como las Circulares 1387/75, en la que se condicionan los derechos de asignación familiar y

otros beneficios sociales, al cumplimiento de las reparaciones que se mencionaron (Nahum, 2008, p.150) reglamentando el Artículo 35 de la ley.

a) Asistencia

Junto con lo anterior surge la cuestión de la asistencia como tema de particular relevancia en el nexo con las familias. En febrero de 1979, se aprueba la Circular 1616/79, que expresa en forma pormenorizada, el procedimiento a seguir frente a la constatación de acumulación de inasistencias por parte de estudiantes menores de 18 años. Esta Circular, atiende, según lo expresa:

a la necesidad de que exista una intercomunicación directa y efectiva entre las direcciones liceales y los señores padres tutores de los educandos menores de edad, para que éstos tengan conocimiento cabal de las inasistencias a clase de sus hijos en forma periódica

Para ello, se diligencian acciones progresivas, que involucran a la familia. En un primer momento para ser notificada y, en caso de que el retorno a esa comunicación no se ajuste en forma y plazo a lo estipulado, para ser citada condicionando la posibilidad de ingreso del estudiante a la comparecencia de sus referentes. Así lo establecen los puntos 1 al 3 de lo que la Circular resuelve:

1°) A todo alumno menor de 18 años, de establecimientos Oficiales y Habilitados, que incurran en una o más inasistencias, se le entregará el día de su reintegro a clase, una comunicación dirigida a su padre, madre o tutor, dan cuenta de la providencia confeccionada en la fórmula N°46.

2°) Al día hábil siguiente, el alumno deberá devolver el talón firmado por el destinatario de la comunicación, al funcionario o adscripto encargado del grupo. En caso de no hacerlo, se le aplicará la inasistencia del día, con la obligación de asistir a clase.

3°) Si al tercer día hábil el alumno no dió cumplimiento a su obligación con la devolución del talón firmado, se citará por nota al padre, madre o tutor, no pudiendo reintegrarse a clase hasta que concurra la persona responsable del mismo.

El tópico de la asistencia, efecto de la instauración de la obligatoriedad del ciclo, será parte de lo que perdurará de esa matriz relativa a asuntos y formas que ponen en contacto a familias y liceo. Con una impronta dual, la Circular 1663/81,

insiste en la implementación de medidas que buscando asegurar la asistencia al centro educativo.

El control y vigilancia de este aspecto, entre otros, es consignado como una de las funciones de los adscriptos. Uno de los literales del Artículo 13 del Reglamento para Adscriptos y Ayudantes Preparadores (Circular 1346, del 13 de enero de 1975) expresa con precisión (por primera vez) que una de las funciones implica el contacto entre esta figura y las familias mediante “el contralor de asistencia diaria de los alumnos comunicando a sus padres o tutores las faltas que constaten”⁶⁴.

En 1979 aludiendo a la necesidad de establecer pautas para el desarrollo de las funciones de los Profesores Adscriptos y de jerarquizar su función docente, resuelve aprobar un nuevo conjunto de pautas (Circular 1625/79). Se especifican con suma precisión veintiocho funciones específicas relativas a tareas técnicas, administrativas y de control y vigilancia. En las dos últimas se inscriben las que refieren a la relación con las familias (“padres o tutores”):

3. Confeccionarán la Ficha Individual del alumno, en la que registrarán
 - antecedentes:
 - a) escolar
 - b) salud
 - conducta y rendimiento en el año
 - visita que realicen sus padres al liceo

⁶⁴ Lo que refiere a las funciones de los adscriptos y su regulación, merece al menos un breve comentario. Si bien no es el foco de lo que aquí se investiga, observar algunos aspectos del derrotero del rol y funciones de los adscriptos en la normativa institucional ofrece un panorama con ciertas semejanzas y particularmente ilustrativo. La mención a la figura aparece en las primeras Circulares, en 1936 y 1937 aunque no es hasta 1943 en que se avanza en detalle de sus funciones. La Circular 319/43 recoge una propuesta de Reglamento de Ayudantías Adscriptas, presentada por una comisión de directores. Allí se indica el cometido administrativo y técnico de labor y se establecen los fines que orientan su tarea. Se trata de un texto que propone lineamientos generales, amplios y tiene, puede decirse un carácter flexible en relación a lo que serán versiones posteriores de 1975 y 1979, aún vigente. Este texto ha sido objeto de intentos de revisión, de sucesivos señalamientos y críticas por parte de organizaciones técnicas y sindicales. No obstante, no ha sido sustituido. Más allá de la razonable hipótesis de que no sea tenido en cuenta en lo cotidiano, no deja de ser un texto con fuerte carácter represivo que, en términos formales, permanece válido, constituye la norma. Nahum et al. (2008), Einhorn (2020) y diversos documentos producidos por las Asambleas Técnico Docentes, profundizan en estos aspectos. Las situaciones sucedidas en el IAVA desde marzo de este año en torno a la autorización de uso y ubicación del “salón gremial” y la separación del cargo del director por “insubordinación”, colocaron en el debate público la cuestión de la desactualización y data de la normativa vigente.

12. Comunicarán por escrito a los padres las inasistencias de los alumnos, dentro de las 48 horas de ocurridas y, llevarán un estricto control de las mismas.

Procederán igualmente cuando el alumno deba retirarse del Liceo antes de finalizado el Turno.

13. Confeccionarán los Boletines de Calificaciones, controlando su entrega y devolución firmada por los padres o tutores.

16. Citarán a los padres de alumnos con problemas de rendimiento o de conducta, para informarles de esas situaciones.

La lista, que avanza en el eje que se desarrolla a continuación, expresa cuestiones que podrían conformar aquello que de Salterain y Herrera refería como rasgos tempranos de una relación “sancionatoria y oficinesca”. (Circular 67/37)

b) Disciplina - sanción

Las normas en materia de disciplina tienen, según Torres (2018) la característica de mantener vigencia por largos períodos. Es posible observar que más allá de los ajustes y derogaciones, es notable cómo perdura un posicionamiento desde la perspectiva de la Situación irregular, aún en la normativa vigente.

Un segundo contenido del Estatuto del Estudiante (Acta 47, Resolución 2, 8 de julio de 2005, asumido a la interna del organismo en la Circular 2669/05) en el que importa detenernos es el referido al *Consejo Asesor Pedagógico (CAP)*. Este dispositivo es una de las formas previstas que pone en relación a las familias con el liceo y es, a la vez, ejemplo de esa dinámica de cambios lentos y magros.

En los Capítulos VI, VII y VIII del Estatuto se establecen las condiciones de integración, funcionamiento, cometidos, procedimientos disciplinarios y medidas correctivas en los que entiende el CAP. Una de sus tareas principales es “actuar como órgano de consulta y opinión de la Dirección sobre aspectos del comportamiento de los educandos”, según se indica en el Artículo 22, como primer punto de los cometidos.

Este encargo lleva a considerar a otros dos órganos como antecedentes directos del CAP: el Consejo de Disciplina (CdD) y el inmediato, el Consejo de

Orientación Educacional (COE). La creación del primero, data de 1967 cuando por Circular 1025/67⁶⁵ se aprueba el Reglamento de disciplina para alumnos de Educación Secundaria, se especifica una tipología de faltas (diferenciadas en leves, graves y muy graves) y las sanciones correspondientes y, en el Artículo 17, se consigna el funcionamiento de un Consejo, integrado por dirección y cuatro docentes, que tomará parte en las actuaciones referidas cuando ocurran faltas del tipo muy graves.

El lugar de las “familias” en este proceso se especifica también. En cualquiera de los escenarios de ocurrencia de faltas -leves, graves o muy graves⁶⁶- la “familia” (más específicamente, los padres o el padre, según el artículo que se considere) recibe la información. En el caso de las faltas leves, se les notifica

⁶⁵ Es interesante señalar que esta Circular deroga disposiciones vigentes hasta ese momento, aprobadas en 1916. Esto es, lo que regía hasta 1967 en materia de disciplina era el Reglamento disciplinario sancionado por el Poder Ejecutivo en 1916, cuando todavía la Educación Secundaria funcionaba como Sección de la Universidad de la República.

⁶⁶ Si bien el detalle de qué se incluye en cada tipo de falta no refiere directamente a la presencia y lugar asignado a la familia, indirectamente sí, en la medida que establecen escenarios y situaciones en los que se prevé que los referentes familiares tengan un lugar a distancia y de receptores de información y otro, en el que deberán presentarse en el liceo para recibir las comunicaciones, “hacer descargos” (Art. 24) y suscribir recursos que interponga el estudiante-hijo sancionado (Art.26). De ahí que interese reseñar qué incluye cada tipo de falta. Los artículos 6 al 10 clasifican las faltas con gravedad creciente. El último de ellos anticipa la potestad del Director y el Consejo de Disciplina, a requerimiento del primero, para decidir sobre toda otra conducta que se entienda constituye una falta, aunque no esté especificada en el listado de los artículos 6 al 9. Entre las “faltas leves”, el Artículo 6 hace referencia a “promover el desorden en los patios y demás recintos”, “exceso de familiaridad con el personal de servicio”, “la descortesía o exceso de lenguaje” con funcionarios u otros estudiantes y las “actitudes descomedidas”. El siguiente artículo lista las que se consideran “faltas graves”: la reiteración de faltas leves, la “inobservancia del respeto que merecen” los funcionarios del liceo, promover el desorden, dañar o “deteriorar intencionalmente” partes del edificio, su mobiliario, materiales de enseñanza, útiles, libros que le hayan sido prestados, “invocar autorizaciones no concedidas” para justificar actitudes, ausentarse de clase sin causa justificada estando en el liceo, escribir muros y muebles, “provocar incidentes con compañeros”, “escribir en los muros y muebles”, “faltar deliberadamente a la verdad”, “introducir en el establecimiento bebidas prohibidas, revistas, publicaciones o láminas pornográficas y objetos cuyo uso pueda alterar el orden.”, conductas que se entiendan inconvenientes en zonas adyacentes al liceo, actos o actividades fuera del liceo en las que se participe como estudiante del centro, copiar en trabajos escritos, “la agresión leve por la vía de hecho entre compañeros”. Las “faltas muy graves, establecidas en el Artículo 8, son: “la reincidencia en las faltas graves”, la agresión a cualquier funcionario del liceo, “el porte o uso de armas que puedan dañar la integridad de las personas”, “cualquier hecho o intención inmoral que signifique atentado al pudor dentro del establecimiento o en las ceremonias y lugares determinados en el numeral 2 del art. 7°” (esto último refiere a adyacencias, actos o lugares a los que se concurra en representación del liceo), la adulteración o falsificación de información en documentos liceales.

mediante “noticia escrita” (Artículo 14). El Artículo 16 establece que en caso de “faltas graves” el Director será el encargado de aplicar alguna de las sanciones previstas en el Artículo 15 (la sanción prevista es la suspensión, variando de 1 a 15 o 15 a 30 días de duración, “según los casos”) y que notificará “en audiencia especial” a los padres de las suspensiones que se decidan. Cuando se trate de faltas “muy graves”, el Artículo 17 establece que se adoptarán sanciones de “mayor entidad” que las previstas en el Artículo 15 y que, de ello, se encarga un órgano específicamente creado: el Consejo de Disciplina.

Este esquema se mantiene en documentos posteriores, en particular en el antecedente más directo del CAP, el COE. Este “nuevo” órgano es mencionado por primera vez en la Circular 1170/71, en julio de 1971. Este texto aprueba una moción que parte de la intención expresada en su Artículo 1, donde se plantea “Sustituir la denominación de "Reglamento Disciplinario por la de Régimen de Orientación Educacional y sustituir la denominación de "Consejo de Disciplina", por la de "Consejo de Orientación Educacional””

Incluso cuando este texto sea sustituido por otro un mes después de su aprobación, en clave de aclaraciones necesarias, su formulación incorpora contenido en el que amerita detenerse para comprender tensiones, continuidades y transformaciones en las perspectivas que presentan los documentos de la política en relación a la disciplina, las sanciones y el lugar de la familia en esos casos.

Algunos aspectos significativos de la Circular 1170/71 son el principio pedagógico que postula (Artículo 2), su intento de desmarcarse de una posición punitivista o judicializante de los procedimientos de sanción (Artículos 4 y 6) junto con la persistencia en el propio texto de formas de enunciación que, en cierta medida, van en contra de las primeras intenciones (Artículo 8):

Artículo 2 - Establecer el principio pedagógico de que los alumnos menores de edad no son “adultos en miniatura” y que, así como hay que ayudarlos intelectualmente, hay que ayudarlos en la formación del carácter y orientarlos para que comprendan y acepten sus deberes relativos a la conducta y al comportamiento.

Artículo 4 - Erradicar toda creencia de que, en la enumeración de faltas contenida en la Circular 1025, haya pretendido establecerse un “código de penas” (Circular 1170/71, Artículo 4).

Artículo 6 - Manejar el capítulo de sanciones, de este régimen, también con criterio pedagógico, sobre la base del principio de que siempre es preferible “recuperar” antes que “sancionar”.

Artículo 8 - Como consecuencia de lo expuesto los Consejos de Orientación Educacional podrán atenuar las sanciones establecidas en el Reglamento y aun eximir de las mismas a los culpables....

El texto de este documento, como se decía, va a requerir aclaraciones, que serán expresadas en agosto de 1971, en la Circular 1174/71, la que, en definitiva, crea y consigna en detalle lo que refiere al COE y su funcionamiento. Esta nueva Circular retoma el principio pedagógico expresado en la previa acerca de no considerar a los alumnos como “adultos en miniatura”, como también la preocupación del documento que le precedía de no ser aplicado a modo de “código de penas”. Desde estas premisas, se avanza en detalles sobre su origen, el cambio de filosofía y sentido que subyace tras el cambio de nominación, el funcionamiento, integración y los mecanismos de registro, comunicación y archivo de los dictámenes y fallos. El contenido de esta Circular expresa las tensiones entre tendencias de vertientes de defensa social y movilizadora (Viscardi, 2015). En el planteo de Torres (2018), lo que entra en tensión en términos de la doctrina jurídica, son posiciones enmarcadas en la Situación irregular con otras, de la Protección integral, disputa que, como se verá al avanzar en la historización de estos dispositivos y, particularmente, el lugar de la familia en ellos, se conserva hasta el momento actual.

Al referirse al Consejo de Disciplina como origen del COE, se expresa que aquel

...tenía como características, la de ser un tribunal, que se reunía específicamente, cuando se cometían faltas graves o muy graves y dictaminaba aplicando una especie de "código disciplinario", contenido en el Reglamento. Al cambiar su nombre por "Consejo de Orientación Educacional", se cambia la filosofía del reglamento, que pasa a denominarse Régimen de Orientación Educacional. (Circular 1174/71)

Se expresa en el punto 2, que el cambio supone dar al contenido del Régimen un sentido más amplio, buscando sustituir el concepto de “Código penal

disciplinario”, incluyendo sí el tema de la disciplina como contenido, pero inscribiéndose en una problemática más amplia, la de “formación y orientación del educando”. Serán “la superioridad intelectual”, la “ascendencia moral” y el “liderazgo psicológico de los educadores” las vías para la abordar y manejar “el problema de la disciplina”, disciplina que será aceptada “como consecuencia natural” de esos atributos y formas y no por el recurso de las “exigencias autoritarias y los procedimientos coercitivos”⁶⁷.

De acuerdo a lo que plantea Torres (2018), el Régimen de Orientación Educacional -en el que se enmarca el COE y que sustituye al Reglamento de disciplina 1967- “respondió al modelo doctrinar de la situación irregular, aunque con una visión no expulsiva” (p. 46). El doble carácter preventivo y punitivo (o la pretensión de que así sea), será parte de lo que queda conservado en las sucesivas modificaciones a este Consejo, así como también en su formulación vigente, el CAP. El texto con el que crea al COE, expresa con claridad ese doble carácter, así como la intención de un funcionamiento con activación en clave gradual y diacrónica de cada una de esas facetas:

En tanto que el antiguo Consejo de Disciplina funcionaba cuando tenía que juzgar faltas ya consumadas [...] el Consejo de Orientación Educacional funciona en forma permanente, para prevenir faltas, para orientar a los educandos, para corregir fallas de comportamiento y recuperarlos dentro del proceso formativo [...] Si es necesario el Consejo actúa en última instancia como Tribunal y aplica las sanciones previstas por el antiguo reglamento. Circular 1174/71

Específicamente en referencia a la familia, se menciona al aludir al funcionamiento, señalando que se contará con la presencia de los padres durante la instancia en la que el alumno hace sus descargos y que esto debe ocurrir previo a la toma de decisiones de aplicación de toda sanción. Una puntualización importante es que en relación a lo que expresaba la Circular 1025/67 y mantenía la Circular 1170/71, el sujeto que realiza los descargos parece modificarse, invirtiendo los roles

⁶⁷ Cabe señalar que el texto de la Circular hace referencia a fuentes en las que se basan estas ideas (Nelson Bossing y Jacques Maritain), así como a instancias de formación en las que se han intentado transmitir (Primer Cursillo de Directores).

entre padres y alumnos, de una a otra norma. La primera de las Circulares indica que los descargos son realizados por los padres, en presencia del alumno mientras que, en la última formulación, es el alumno, en presencia de los padres.

Otra particularidad en el contenido de la Circular 1174/71, es el destino y uso consignado a los registros de las decisiones que se adopten:

Copias de los dictámenes y fallos de los Consejos de Orientación Educacional serán elevados a conocimiento de la Dirección General, para que sirvan como antecedentes de un estudio a efectuar por el Consejo, sobre la problemática de la vida liceal en las presentes circunstancias. Circular 1174/71

Sin embargo, las referencias al COE en otras disposiciones, retoman su actuación resaltando su función punitiva en disposiciones que constituyen, según Torres (2018, p.56), parte del corpus de medidas obstaculizadoras de la concreción de la obligatoriedad, entre ellas:

Tampoco podrá ser promovido el alumno cuya conducta, juzgada por el Consejo de Orientación Educacional hubiera originada resolución del mismo que le niegue el derecho a la promoción sin examen. Circular 1317/74.

Siempre ligado a reglamentaciones sobre el comportamiento y la disciplina estudiantil, el COE permanece y reaparece en las sucesivas disposiciones en la materia hasta 1976. Previo a ello, se suceden Circulares entre mayo y julio de 1973 (1278/73, del 14 de mayo de 1973; 1279/73, del 4 de junio de 1973; 1284/73, del 20 de julio de 1973), a causa de consultas y dudas en la incidencia de lo establecido por la LGE 14.101 en el sistema de gradación de faltas, la aplicación del Régimen de Orientación Educacional y la vigencia o modificación del órgano responsable de la decisión de sanciones. En la última de ellas, se establecen aclaraciones y agregados significativos en función del contexto normativo e institucional del momento. Al referirse a la notificación a los padres ante las sanciones determinadas por comisión de “faltas graves”, se señala que:

Los señores Directores al notificar de la suspensión preventiva y su motivación... asignarán “especial relevancia a la “audiencia especial” con los padres de los alumnos menores de 18 años, recordándoles sus irrenunciables deberes morales y jurídicos

respecto a la formación corporal, intelectual y social de sus hijos (Constitución arts. 40 y 41, Ley de Educación General, arts. 33, 34, 35, etc) Circular 1284/73

El cambio de normas de comportamiento a cumplir por los estudiantes, surge de una resolución del Consejo Nacional de Educación, CONAE, en enero de 1976 (Acta N°1, R.I.32) y es incorporada a la normativa interna por la Circular 1432/76. Con ella se derogan todas las Circulares mencionadas y analizadas en párrafos previos. La derogación tiene como efecto la eliminación de los órganos colectivos (CdeD y luego COE). El Capítulo I establece una serie de obligaciones (algunas de ellas son continuidad de las previstas en lo dispuesto en la reglamentación previa, a la vez que se agregan otras que remiten, en síntesis, a lo que la Ley 14.101 declara como ilícito o prohibido). El Capítulo II, menciona las infracciones y sanciones. Todo incumplimiento a cualquiera y cada una de las normas establecidas como “obligaciones del alumno” indicadas en el Capítulo I, configurará una infracción plausible de sanción. Estará a cargo de la Dirección del Liceo la atención al cumplimiento y la administración de sanciones “al (los) estudiante(s) infractor(es)” ante el incumplimiento, siempre que esas decisiones no signifiquen sanciones mayores a 10 días de suspensión. Cuando esto suceda -que equivaldría a cuando en el escenario normativo previo, actuaría el COE- tendrá competencia exclusiva en la decisión directamente el Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior, por delegación de funciones del CONAE. En el nuevo escenario, se mantiene lo previsto en cuanto a la presencia e intervención de la familia. Los artículos 17 y 18, vuelven a hacer referencia a figuras adultas y su rol en el proceso, pero ahora bajo la expresión “padre, representante legal, tutor o apoderado” y, en cualquier caso, convocados para ser notificados de la “suspensión preventiva” del “infractor”, de la exposición de la “gravedad de los hechos”, de la “resolución adoptada” o de que “elevará todas las actuaciones al Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior...” a efectos de la decisión.

A partir de 1985, finalizado el período de dictadura, sobreviene la revisión y actualización de la normativa vigente. En ese marco, el COE, en sí, vuelve a ser refrendado. En setiembre de 1985, la Circular 1766/85 vuelve a poner en vigencia

el Reglamento de Disciplina de 1967 atendiendo a las modificaciones que de él hicieron resoluciones posteriores, hasta 1971. Esto es, vuelve a instituir el COE en su versión y regulaciones inmediatamente previas a su derogación. En los sucesivos ajustes y novedades en las disposiciones que lo rigieron, la Circular 1866/88 y la Circular 2263/96⁶⁸, el lugar y acciones previstas en relación a los referentes familiares de los estudiantes, mantienen sus rasgos previos. En particular la última de las Circulares mencionadas contiene un nuevo Reglamento de comportamiento. En él, persiste como motivo de contacto con referentes familiares aquello que revista una dificultad en el comportamiento esperado, a criterio de la dirección. Ese contacto se expresa en el texto en tres pasajes. El primero, en el Capítulo II, al referirse a las responsabilidades por la aplicación de este reglamento. El Artículo 4 menciona entre las funciones de Directores y Subdirectores:

mantener con el alumno y sus padres o sus representantes legales (caso de menores de edad) una comunicación permanente a los efectos de solucionar e informar las situaciones que se susciten; ... El Director y el equipo de Dirección, informarán a todos los padres los derechos y deberes de los alumnos menores de edad. (Circular 2263/96)

El Capítulo III - Del Consejo de Orientación Educativa, plantea un escenario que combina aspectos previstos en normativa previa acerca de la integración y funcionamiento, con otros que dan continuidad o incluso incrementan las potestades y responsabilidades de los directores en lo que refiere a la vigilancia y aplicación de sanciones. Los cometidos del nuevo COE son:

- a) Actuar como órgano de consulta y opinión sobre aspectos del comportamiento de los educandos, asesorando y apoyando la gestión de la Dirección;
- b) Actuar como orientador permanente previniendo sus faltas y procurando su corrección por procedimientos propiamente educativos;
- c) Reconocer expresamente la actuación de los alumnos que se hayan destacado por su escolaridad dentro y fuera del contexto escolar;

⁶⁸ Disposición, esta última que incorpora a la interna del organismo el Reglamento de comportamiento del alumno, dispuesto según el Acta 14, Resolución 2, aprobada en octubre de 1996 por CODICEN, documento al que se hizo referencia en páginas previas.

d) Como órgano de opinión será oído por la Dirección a quien podrá proponer sanciones de carácter correctivo y medidas de prevención y/o valoración del comportamiento escolar.” Circular 2263/96

Más adelante, el Capítulo V - De las sanciones, vuelve a mencionar acciones centradas en trasladar información, dando cuenta de situaciones o decisiones ya configuradas, junto con el alcance de las potestades de la Dirección:

Artículo 19 - La observación será formulada por el profesor o el ayudante adscripto y comunicado por éstos a la Dirección. Cuando un alumno registre varias observaciones, a juicio de la Dirección, ésta procederá a su amonestación con comunicación escrita a sus padres, tutor o encargado (Circular 2263/96). (El subrayado es nuestro).

El incremento del tenor punitivista de este nuevo texto, conjugado con el rol que se asigna a las direcciones en las decisiones, queda expresado en diferentes pasajes, entre ellos, uno particularmente claro al respecto:

Artículo 21 - Las faltas graves y muy graves podrán ser sancionadas por el Director del establecimiento -sin desmedro de la intervención ulterior del Consejo Desconcentrado respectivo-con suspensión de hasta sesenta días' con imputación de las inasistencias correspondientes y prohibición al estudiante de ingreso al local de enseñanza imputándose, asimismo, la suspensión preventiva si ésta hubiera sido aplicada. Estas sanciones serán aplicadas por la Dirección y comunicadas al estudiante si fuera mayor o a sus representantes. Paralelamente, el Director informará al COE en los casos de sanciones que superen los treinta días y previa vista al imputado o a su representante. Y con la opinión del COE, adoptará resolución definitiva.

Artículo 22 - En el caso que el alumno o sus representantes rehusaren notificarse de la sanción, se labrará Acta con constancia del hecho, bajo firma de la Dirección y dos profesores de antigüedad y solvencia probada.

Artículo 23- Antes de la Resolución definitiva el COE procederá a la investigación de rigor para la debida instrucción del asunto. La referencia a "la investigación de rigor" supone que la misma deberá constar por escrito mediante el levantamiento de acta de todas las actuaciones que comprendan. Los interrogatorios a alumnos menores de edad deben desarrollarse en presencia de algún representante legal del menor, quienes también suscribirán el acta. (Circular 2263/96)

Los pasajes anteriores son elocuentes en relación al lugar pasivo asignado a la familia (o referente adulto que acompañe al estudiante). La posibilidad de que los referentes familiares -u otro tipo de vínculo adulto que acompañe al estudiante en estas circunstancias- expresen consideraciones o aporten información, está prevista en forma de recurso y planteo de descargos, dentro de los cinco días hábiles siguientes a la resolución y siempre que se trate de sanciones a faltas graves o muy graves (Artículo 33, Circular 2263/96).

Recién en julio 2005, con la aprobación del Estatuto del Estudiante que deroga al Acta 14, Circular 2663/96, el COE deja de existir y es sustituido por un nuevo Consejo, el CAP.

En el “Capítulo VII - Del procedimiento disciplinario”, se presentan detalles preceptivos que establecen la actuación del CAP frente a “los casos de conductas estudiantiles que impliquen incumplimiento de las responsabilidades y normas disciplinarias”, como plantea el Artículo 23. La descripción del procedimiento y actuaciones incluye, en cierta etapa del proceso, la presencia de la familia. Esto se prevé en dos momentos:

Artículo 25 Recepción de la prueba testimonial:

Las declaraciones de educandos y testigos se tomarán por separado, recogidas textualmente en un acta por declarante, en la cual se harán constar los datos individualizantes y las generales de la ley. Terminada la declaración se interrogará por la razón de sus dichos, explicándose el significado de esta pregunta, y se leerá íntegramente el acta al declarante, que manifestará si ratifica sus declaraciones, si debe efectuar aclaraciones o precisiones, procediendo a agregarlas, y si tiene algo más que declarar. En ningún caso se enmendará lo ya escrito. Las preguntas deberán ser concisas y objetivas. No se admitirá la lectura de apuntes o escritos, a menos que así se autorice, en los casos en que exista fundamento para ello. Las actas serán firmadas por todos los miembros del C.A.P., por el declarante, y si éste fuere menor por su padre o madre o ambos si estuvieren presentes, o por tutor. En caso de negativa a firmar, se dejará constancia de ello.

Artículo. 26 - Procedimiento cuando exista inculpado.

En la situación de que exista estudiante inculpado, se le informará directa y personalmente de ello, o a través de su representante legal, procediéndose a entregarle una copia del presente Estatuto. En las actuaciones que se lleven a cabo a su respecto, teniendo en cuenta la

edad y su situación personal o familiar, podrá asignarse por parte de la Dirección un asesor adecuado del establecimiento educativo.

El texto tiene en forma y contenido un carácter particularmente llamativo dado por el uso de expresiones e indicación de acciones propias de ámbitos y procesos judiciales y penales, rasgo que se reitera y sostiene a lo largo de los diferentes artículos referidos al CAP y que marca una línea de continuidad con los textos previos, ahora ahondando en precisiones. Esas especificaciones van componiendo una formulación que, por una parte, establece en forma más detallada y minuciosa las acciones y procedimientos a la vez que reafirman y exacerban un estilo propio de la escena judicial, el poder punitivo y los procesos penales.

Cabe señalar que en 2016 desde la XXVI Asamblea Técnico Docente, a partir de lo recomendado por su Comisión de Revisión de normativa vigente, realiza un señalamiento al Consejo de Educación Secundaria, en este mismo sentido, agregando que en la práctica se verifica el énfasis sancionatorio de acuerdo a una tradición punitiva de este dispositivo y los que conformaron antecedentes a él. Se establece la necesidad de reestructurar estos contenidos del Estatuto y revisar el perfil del CAP.

Además de los transcritos en los párrafos previos, son ejemplo de los rasgos que se señalan expresiones en diferentes artículos, entre las que se encuentran: “...presunción de inocencia mientras no se pruebe lo contrario, a través de un proceso que cuente con las garantías de defensa”, “El C.A.P. realizará una investigación tendiente a la averiguación de los hechos realmente acaecidos, en la cual recabará toda la prueba pertinente (documental, testimonial, pericial, etc.)”, “Las declaraciones de educandos y testigos se tomarán por separado, ...”, “En caso de existir inculpado, concluida la instrucción procederá aplicar lo dispuesto por el artículo...”, “se dará vista al o los educandos inculpados de incumplimientos de sus responsabilidades, a fin de que puedan presentar sus descargos y articular su defensa...”, “La suspensión preventiva se descontará, en su caso, de la correctiva que llegare a adoptarse...”

Considerado en perspectiva y particularmente en relación al texto que deroga, el “Acta 14”, refrendada en la Circular 2263/96, lo previsto en el actual Estatuto se enmarca en una perspectiva que se acerca en algunos aspectos al marco de derechos, pierde el carácter represivo presente en la versión que le antecedió (principalmente por la derogación y limitación del alcance de las sanciones y la afectación de ellas a la continuidad y la propia calidad de estudiante). Leído en sí mismo, en función del contexto normativo actual y siendo este uno de las ocasiones y formas más claramente establecidas que ponen en relación a las familias con el liceo, llama la atención la permanencia y vigencia de esta norma, tanto por lo que enuncia como por la forma de procedimiento que pauta.

iii - Lo elusivo

Siguiendo la idea de la política como texto (Ball, 2012), emerge otra categoría que describe, en este caso, lo no documentable. Lo elusivo es aquello que queda soslayado, lo que la política pasa por alto o evita tomar en cuenta, los silencios del archivo. Entre los distintos sentidos y aquello que comprende esta idea de lo elusivo en la política están la expresión y adecuación de los textos a lineamientos conceptuales y perspectivas que recojan y establezcan referencias sobre las reconfiguraciones y transformaciones de las estructuras familiares y están también, en ausencia, las políticas de procedimiento fuera de aquello que se concibe como “problemas”.

Insistiendo en la idea de que lo que sucede en los centros, en la práctica, nunca es reflejo de lo que las indicaciones externas pretendan (Fattore, 2022), lo elusivo deja un escenario aún más abierto en el que cabe preguntarse por la forma en que actúa la política cuando lo hace por omisión, o por elusión. La pregunta central que queda, en este sentido y que se retoma en los capítulos siguientes, es en qué consisten los procesos de apropiación y la implementación de aquello que se elude en los documentos de la política. Justamente porque se parte de que la cotidianeidad no es réplica de lo que los documentos plantean, así como lo que se hace no se ajusta ni responde sólo y estrictamente a la forma en que los documentos

plantean lineamientos e indicaciones, cabe también el supuesto de que se hace, de que hay prácticas, allí donde la letra no indica, elude. La pregunta es qué prácticas se configuran a partir de lo que los documentos eluden.

3.3 - Síntesis del análisis de documentos de la política

En suma, en el cuerpo de documentos que refiere a las relaciones entre liceo y “familias”, cuando se trata de asuntos relativos a las trayectorias estudiantiles individuales, la política alterna en sus grados de generalidad o precisión. Con criterio descriptivo, nombramos esas variedades como lo alusivo, lo categórico y lo elusivo. El análisis lleva a apreciar cierta relación entre los niveles de precisión con los que se solicita e indican los procedimientos institucionales y los tipos de situaciones en las que lo que sucede incumple lo que se espera. Por una parte, aparece la “familia” como un objeto alusivo. Se registran referencias a ella en clave de copartícipe, de parte involucrada y a considerar en el proceso educativo, siempre de un modo general e impreciso. En este tipo de referencias la relación que interesa aquí queda caracterizada por una declaración de importancia que no avanza en orientaciones acerca de las formas de hacer. Junto con ello, pero en un sentido con marcadas diferencias, aparecen referencias con altos niveles de formalización y prescripción detallada de los procedimientos. Predomina aquel rasgo que se señalaba al comienzo de este capítulo: la “familia” como figura a la que se informa o convoca, principalmente, en función de algún grado de configuración de dificultades o “problemas”. En el caso de los documentos con mayores niveles de precisión, donde aparece detallada en forma categórica la política de procedimiento (Torres, 2018), esos “problemas” se concentran en torno a la (in)asistencia, la (in)disciplina y la sanción. Más específicamente, se configuran en torno a la distancia o grado de desajuste entre un “deber ser” (no siempre establecido con claridad) y lo que sucede. Este modo de referencias va ligado a situaciones en las que los referentes adultos externos al centro educativo, son convocados desde el lugar de responsabilización por aquello que el estudiante incumple y que remite, mayormente, a la asistencia y los mecanismos de sanción.

Desde la política, la relación entre liceos y referentes adultos externos al centro, queda entonces asentada bajo la lógica de comparecencia, que se activa y efectúa a partir de “dificultades” o “fallas” en el cumplimiento de ciertos requisitos en los modos de estar en la institución. Frente a estos “incumplimientos”, desde la perspectiva institucional que proponen los documentos, la “familia” ocupa el lugar simbólico de responsable por lo que no logra asegurar y hacer cumplir, a la vez que es llamada a solucionar y corregir eso con lo que de algún modo la institución le está mostrando que no logra hacer bien (Romano, 2014; Donzelot, 2011).

En términos de políticas de procedimiento (Torres, 2018), lo que se pauta da cuenta de acciones orientadas a informar, a notificar de la constatación de estados ya configurados o de decisiones ya tomadas, más que a procesos de abordaje conjunto e interacción. Estas últimas modalidades no solicitadas ni procedimentadas en lo explícito de los documentos institucionales quedan colocadas en otros planos. Por una parte, aquel más amplio, el de las declaraciones de intención presentes en documentos externos a la institución, se alude en forma de derechos y deberes a la pertinencia y necesidad de un contacto “fluido”, “permanente”, “estrecho”. Por otra, el plano más concreto, el de las prácticas, para el que se abre la interrogante central acerca de las decisiones que adoptan sus referentes ante la ausencia de políticas de procedimiento. Examinar aquello que los textos expresan dejó a la vista, en contrapartida, lo que no, aquello que eluden, sobre lo que no hay referencias, sobre lo que la política no se expresa y, junto con ello, la pregunta acerca de los elementos que describirían a las prácticas que se configuran sobre lo elusivo, en términos de Saccone (2019), qué y cómo resuelve el territorio frente a lo que la política omite.

Esquemáticamente, el escenario que resulta propone habilitaciones y condicionamientos diferentes según qué es lo que activa el ponerse en relación. En el marco de lo que se entiende como “problemas”, se establece qué y cómo hacer; fuera de los “problemas” lo que se hace o no y las formas de ello quedan a criterio de los referentes de cada centro educativo. Esto constituiría un segundo hallazgo referido a la relación entre liceos y “familia”, desde los documentos de la política.

Junto con asuntos que se jerarquizan como motivos para ponerse en relación, estos documentos también representan y reflejan un sentido o características de la forma en que se concibe esa relación, delineada, desde los documentos a los que aquí se hace referencia, por una perspectiva tutelar que asigna a la familia una posición subalterna en la relación. Este tipo de indicaciones parecen modelar en el inicio formal de esas relaciones las formas y sentidos de las interacciones, así como los lugares simbólicos asignados a cada parte. A la interna del organismo, en el entorno temporal de promulgación de esta ley, sobrevienen disposiciones que hacen alusión a la relación con las familias en consonancia con los referidos artículos y con la perspectiva indicativa y correccional a la que se hacía referencia. Entre ellas, el Reglamento de Disciplina para los alumnos de 1967 (Circular 1025/67) y una serie de Circulares ya en el período de dictadura cívico-militar, conforman una malla normativa que ubicamos como matriz en lo que refiere a los asuntos, formas y, en ocasiones, políticas de procedimiento previstas, vinculadas a la relación del liceo con las familias en torno a las trayectorias estudiantiles individuales. Esta forma matricial ante todo asigna a las familias un lugar, una posición, en el orden simbólico construido (Martinis y Falkin, 2017) y, junto con ello, unos ciertos sentidos acerca de la relación del liceo con las familias. Lo analizado da cuenta de que estos aspectos han perdurado (siempre remitiéndose a los documentos). En general, los documentos de la política actual mantienen importantes similitudes e incluso tramos textuales de aquellas versiones iniciales⁶⁹. Esto constituirá un tercer hallazgo de esta investigación, en lo que refiere a la relación desde la política.

La recuperación de los textos de la política vinculados a dispositivos cuyos que ponen en relación al liceo y las “familias” tiene, en los CP, una particularidad, proponen algo diferente, que modifica en alcance, cometidos y lugar simbólico, la forma de concebir y proponer la relación con las familias. El análisis del archivo llevó a preguntarnos por la existencia de dispositivos y documentos que presentaran, para el caso del CAP, algo “equivalente” a lo que los CP representan

⁶⁹ En Anexos II y III se presentan tablas que recogen y comparan la evidencia lingüística al respecto.

en relación a las APAL. Es decir, ¿cuál sería, en el texto de la política, el dispositivo que representa un cambio de perspectiva y que adecúa la normativa interna del organismo al marco legal externo, en lo que atañe al abordaje de conflictos que involucren a estudiantes del centro?, ¿existe tal texto? Para el caso de situaciones que involucren el abordaje del conflicto y decisiones referidas a la cuestión de la disciplina y sanciones, no aparece un dispositivo enunciado en el texto de la política que suponga ese 'giro' en la perspectiva. Esto configura un cuarto hallazgo sobre el archivo analizado.

CAPÍTULO 4 - TERRITORIO: LAS RELACIONES ENTRE “FAMILIAS” Y LICEO EN LA COTIDIANEIDAD⁷⁰

Los que transitamos por las instituciones educativas constatamos muchas veces cómo el paradigma de garantía de derechos se enfrenta a lo que persevera como registro simbólico en relación a las percepciones sobre los estudiantes, lo que no se deja conmovir -parafraseando a Graciela Frigerio- por los cuerpos normativos y que perdura no en pocas instituciones; pero también al revés: cómo, a pesar y más allá de políticas y cuerpos normativos, hay actores y prácticas concretas que intervienen para ofrecer y abrir a los estudiantes espacios de igualdad.
Natalia Fattore, 2022, p.19

4.1 - Imágenes del inicio: notas a modo de preámbulo

21 de febrero de 2020

Las inscripciones y reinscripciones constituyen uno de los actos administrativos que encuentra a algún referente adulto de los estudiantes con el centro educativo. Cuando se trata de una inscripción, este es el primer encuentro, o uno de ellos.

En los últimos días de diciembre se concreta una parte importante de las “confirmaciones”⁷¹ de quienes se inscriben a primer año. Ese acto de confirmación

⁷⁰ Lo que se desarrolla en el presente capítulo está elaborado a partir de un volumen de registros tomados a lo largo del tiempo de interlocuciones con referentes del liceo y de diferentes instancias de observación de encuentros entre referentes del liceo y referentes familiares sostenidos de acuerdo a las condicionantes del contexto, como se señalara en el apartado de marco metodológico, en el Capítulo 2. Algunas de las instancias compartidas fueron: inscripciones (2020 y 2021), actividades de inicio y semana de bienvenida a primeros años (2020 y 2021), entrega de boletines (en dos ocasiones, 2020), reuniones en modalidad virtual con familias y estudiantes (en dos ocasiones con cada nivel, 2020), interacciones individuales no planificadas presenciales, telefónicas y por intercambio en redes (múltiples, 2020 y 2021), entrega de canastas de alimentos (en una ocasión, 2020), entrega de tareas y materiales (en dos ocasiones, 2020). A esto se agrega el acceso a registros institucionales de prácticas acaecidas fuera del período observado (actas del CAP de 2018 y 2019).

⁷¹ A partir de 2016, el procedimiento de inscripción en educación media cambia, en el marco de lo dispuesto por las estrategias del Sistema de Protección de Trayectorias (SPTE) - CODICEN - ANEP. A grandes rasgos el procedimiento implica una etapa de pre-inscripción (en la que se manifiestan tres opciones ordenadas por niveles de preferencia, por vía electrónica), la respuesta desde el sistema del centro que en definitiva se asigna a la o el estudiante y la etapa de confirmación, en la que los

es generalmente el primer encuentro cara a cara entre un referente familiar, el adolescente y un referente liceal. Las adscriptas son quienes asumen, mayormente, esas actividades y proceso previo al inicio de cursos. La instancia en sí es llevada adelante por ellas y otros referentes en roles técnicos y de acompañamiento. Lo que sucede en esa instancia, la ´tónica´ del encuentro, las informaciones a incluir en la conversación son parte de reuniones de planificación entre dirección, adscriptas, psicólogo y profesor orientador pedagógico. Cada vez que llega algún adulto y el estudiante, una adscripta los recibe en un escritorio, con sillas para todos quienes llegan. La amabilidad parece ser el rasgo que mejor describe lo que sucede. Se mira a los ojos, se sonríe, se pregunta, se escucha, se responde, circula la palabra. Las conversaciones dejan ver un modo de “abrir la casa”, “invitar a pasar” y, junto con ello, algunas señales de lo esperado, que se expresan en preguntas que parecen tener una respuesta correcta, esperada. ¿Y a vos te gusta estudiar?, ¿te portabas bien en la escuela?, ¿estás con ganas de empezar?, ¿querías venir al (número de liceo)?, ¿te dan ganas de aprender mucho?, ¿vas a estudiar mucho?

Cuando se trata de estudiantes que ya cursaron primer año, el procedimiento es otro. El cartel en la puerta de la oficina parecía reiterar requisitos para ese procedimiento: quiénes podrían inscribirse o reinscribirse, cuál era la documentación necesaria y la presencia de un “adulto referente”. Un funcionario salía de la oficina, preguntaba quién seguía, pasaban a la oficina y luego de unos seis o siete minutos, se retiraban. La presencia de los adolescentes no es un requisito, la del adulto, sí. El procedimiento se reiteró nueve veces. Cada vez que el funcionario salía para que ingresara alguien a su turno, agregaba comentarios de inicio o despedida. En ocasiones, lo cordial: “Estimado, que pase bien”, “Los esperamos la semana que viene”, “tome asiento y nos espera unos minutos que enseguida estamos”.

En otras, el humor como recurso, con un tipo particular de contenido: “a la adscripta la tenemos arriba pintando y no la dejamos bajar”, “te miro serio a ver si me estás mintiendo (risas)”, “no le peguen, no le peguen que no mintió (risas) (a los

adultos referentes deben concurrir al centro con cierta documentación. Con este acto cierra el proceso y la o el estudiante queda efectivamente inscripto en el centro.

padres del adolescente)” “uh, no! no queremos más docentes (risas)” (a una docente que trajo el formulario de designación de horas).

¿Qué hay de planificado o intencionado en esta instancia y en el modo de actuar?, ¿qué hay en común en esos comentarios seguidos de risas, en el recurso de esa forma de humor que insiste en el rechazo, la exclusión, la desconfianza? Algo que parece reiterarse: la posición de mando y su desarmado. ¿Habrá, y en caso de que sí, cuál será el conocimiento local (Greetz, 1983 y 2000 en Rockwell, 2009) acerca de esta práctica?, ¿qué significados le asignan los habitantes del centro a estos gestos reiterados?, ¿Podría ser un modo de decir ‘acá no somos eso’, algo así como un modo de búsqueda de desarmar? ¿Qué sería lo que se desarma, tradiciones, prescripciones de la política, estereotipos, prejuicios, temores, distancias, experiencias personales?, ¿es posible pensar en estos modos como tácticas (De Certeau, 2000)?, ¿cuál sería, en ese caso, la estrategia?, ¿qué viene a hacer, en ese modo y esos casos la invitación a la risa, qué calma, qué desmiente, qué trata de inhumar?, ¿qué pasa cuando no hay otros adultos presentes?, ¿podría haber en la idea de ‘adulto regula a adulto’ una hipótesis de posible característica de la relación entre liceo y familias?

27 de febrero de 2020

Saludos y abrazos. Docentes que conversan en pequeños grupos, conjuntos de tres, cuatro, cinco personas que van entrando al salón donde está por empezar la sala convocada por dirección para dar la bienvenida a quienes toman horas por primera vez en el centro, presentar la propuesta de trabajo para el año y terminar de preparar actividades de bienvenida a la generación de 1er año. Minutos que transcurren con comentarios acerca del descanso, el bronceado, el calor, lo lindo que le quedan los colores vivos y el corte de pelo reciente a la compañera, las ganas de unos días más en Cuchilla Alta, las fotos del parrillero que se pudo terminar durante la licencia y los recuerdos del año que trabajamos juntos con en aquel liceo (que nombran). Entran en tarea. La presentación de la directora historiza un modo de trabajo, presenta resultados del año anterior que destaca por el buen nivel y

asocia a una propuesta pedagógica con la que entiende que los estudiantes se sintieron bien “91% de aprobación en uno de los grupos de 2do, nunca visto. Tiene que ver con que ellos se sintieron bien”. Docentes que participaron de esa experiencia reafirman la idea: “en la cocina se ven ciertas interacciones que en el salón no”, “(el proyecto ‘de la cocina’) refuerza la confianza, al sentirse confiados y seguros y saber que pueden, hacen las cosas”. Vale la duda en todas esas expresiones: ¿quién o quiénes serían los sujetos? Hablan de los estudiantes, ¿pero no hay algo de sí, también? Una descripción que sale del eje de las relaciones entre familias y liceo para mostrar algo del ambiente de los días previos y algunas aproximaciones a las percepciones sobre cómo se trabaja en ese centro. Lo siguiente fue un trabajo en grupos terminando de ajustar la planificación de las actividades durante la primera semana, particularmente para la bienvenida de la generación de 1er año. “20-20 es transformación, 20 es fiesta!” Así animaba la directora a avanzar en esos detalles de planificación. Aparece la primera mención a las familias: tras cuatro días de actividades por nivel y por grupo, se proyecta para el primer viernes un momento de acto y fiesta, convocando a todos los estudiantes:

- “ - Los chiquilines y las familias
- Las invitamos pero en un horario que no puedan venir porque no entran. Si vienen todos no entran!”

2 de marzo de 2020

“En 2020 nos elevamos y nos transformamos para seguir creciendo”. Un gran cartel con esta afirmación cubría el largo de un pizarrón dispuesto apenas pasando la puerta de entrada. Debajo del cartel la imagen de un faro, sobre cuyos haces de luz aparecían lo que el liceo proponía como principios guía para el año: saber-querer-poder-visión.

Así se recibía a los estudiantes y sus familias el primer día de clases, en la actividad de bienvenida. Las primeras expresiones dirigidas a estudiantes y familias parecen mostrar una intención polivalente. Por momentos basada en la hospitalidad (Derrida, 2008) “que el liceo sea como la casa de ustedes, que sea un lugar donde

quieran estar y permanecer”, “padres, los vamos a invitar, sean curiosos, miren lo que hemos realizado”, “qué suerte que vinieron. Háganlo, sigan haciéndolo, tienen que ser acompañados. Tenemos la idea de que son grandes porque están en el liceo, pero hay que seguir acompañando, de otra manera que antes, pero acompañando”, “APAL es la asociación de padres del liceo, tendríamos que cambiar la P por la F, no son solo padres, hay familias adquiridas y también abuelos, tíos, adultos que quieren formar parte, debería ser AFAL”, “los vamos a estar llamando en forma constante. En la feria gastronómica o en la nostalgia tienen que venir a cocinar, a comer, venir lookeados. Tienen que estar”.

En otros, anteponiendo dudas y percepciones de dificultades asociadas a entrar en relación con las familias. La construcción de una política al respecto estructurada en torno a discurso y referencias a restricciones, imposibilidades y obligaciones parece estar en la base de esta otra posición. El contenido del discurso, en estos casos, adquiere otro tono y carácter, desliza -prácticamente instalándose allí por el resto de la actividad- a anuncios y apreciaciones transversalizadas por momentos por el control como primacía en la relación entre familias y liceo, por momentos por el binomio control-cuidado: “no les agradezco que hayan venido porque es su deber estar”, “de la seguridad de los estudiantes es absolutamente clave que ustedes estén, que se encarguen”, “todo el contacto debería ir por teléfono”, “voy a estar a disposición pero tiene que haber alguien del otro lado”, “primer año siempre es complicado pero quédense tranquilos que vamos a pasar bien”, “les doy mi número de celular porque confío en todos, van a poder mandarme, cuidado con lo que dicen, es un registro”, “estamos a disposición, siempre y cuando se acuerde previamente”, “¿Cómo se está presente? Preguntando, aunque no entiendan”, “controlen: horarios, uniforme, mochilas, respeto a las normas”.

Como se presentará en páginas siguientes, estas últimas formulaciones, que pueden parecer de escasa relevancia, son insistentemente evocadas en el campo. Desde la consideración de algunos actores institucionales esto se traducirá, justamente, en el motivo principal de la relación con las familias: informar hechos y medidas e intentar asegurar el cumplimiento de las resoluciones. Para otros actores, esa representación y lo que ha configurado una tradición en los motivos y

prácticas de relacionamiento con las familias, como lo es el relacionarse a partir de lo problemático, es un modo que sigue predominando y que, en cierta medida, explica las dificultades para configurar otro tipo de relación. Cada una de estas posiciones establece, a su vez, una relación con lo que expresan los documentos de la política, dialogan con ellos de modo diferente. Este es un aspecto que en sí mismo interesa tematizar.

Según quién toma la palabra, la imagen que se forma de la relación entre familias y liceo ofrece imágenes de confirmaciones y tensiones en torno a la confianza, la comunicación y la cooperación (Siede, 2017). La pregunta por las variedades y cualidades de las prácticas en que se traduce esta dispersión - ¿divergencia?- de posiciones en relación a las familias, fue parte de las primeras señales e inquietudes ofrecidas por el estar en campo, ¿qué caracteriza y describe las maneras de hacer en relación a este asunto a partir de posiciones marcadamente diferentes?, ¿qué alcances y límites tiene la intención de hospitalidad marcada como orientación general del centro?, ¿qué condicionamientos tiene el gesto inicial de hospitalidad en la cotidianeidad y transcurso del año y qué lugar ocupan las percepciones y prácticas individuales en esa regulación?

4.2 - Consideraciones generales, temporalidades y organización de la descripción analítica

Las imágenes iniciales dejan ver momentos, escenas y situaciones puntuales en las que el liceo, sus referentes, piensan y ponen en práctica la relación con las “familias”. Abren lugar a preguntas por lo que parecían ser perspectivas, supuestos, modos de hacer, aspectos que eran solicitados o que parecían reflejar lineamientos de una política (que llegaban al liceo en forma de procedimientos y pautas) y otros que parecían creados, decididos allí. Tienen, también, la particularidad de ser registros previos a la emergencia socio-sanitaria. Estas primeras imágenes dialectizan (Achili 2010), múltiples relaciones entre “familias” y liceo. En lo que sigue se busca profundizar en estas cuestiones y retomar esta idea de lo que condensan estas imágenes del inicio, en el final del capítulo.

A lo largo de los meses en el liceo bajo las restricciones de actividades presenciales, los encuentros permitieron sucesivos intercambios, largos ratos de conversación en parte posibilitados por esa dinámica diferente. Durante algunas semanas las idas al centro eran en el marco de guardias o de asistencia de los referentes del centro, pero no de estudiantes. El año transcurrió con menor asistencia de estudiantes que en meses habituales, incluso una vez que se retomaron las actividades presenciales. Esto significó dificultades para parte de los propósitos de este trabajo, pero también dio lugar a condiciones más favorables para otra parte de ellos. Lo que refiere a las perspectivas de los referentes del liceo tuvo, probablemente, condiciones más propicias para ser registrado.⁷²

El contenido de los apartados siguientes se apoya en la idea de *cotidianeidad*, en la que confluyen perspectivas, sentidos y prácticas de los referentes institucionales. A partir del apartado siguiente, el texto incorpora con mayor frecuencia tramos textuales la voz de las interlocutoras, alternando con consideraciones y reflexiones a partir y en diálogo con esos pasajes. Este recurso produce una fisonomía que distingue, que separa un tipo de texto y otro. Esto no pretende significar un apartamiento de la posición fijada al dar cuenta del enfoque teórico-metodológico, no significa una posición de externalidad o jerarquía respecto al lugar de la voz de los otros.

Las referencias de las interlocutoras tuvieron una particularidad, se expresaban sistemáticamente en una doble temporalidad: un presente “diferente” marcado por el acontecimiento de la emergencia sanitaria y un pasado inmediato, que nucleaba las referencias a lo conocido. Más allá del tópico en cuestión, las

⁷² Las mañanas y las tardes en el liceo tienen un ritmo muy diferente al habitual, dado por la baja (por momentos nula) asistencia de estudiantes. Facilita el extrañamiento, supongo. Un liceo en los exámenes de julio y de tarde, después que ya terminaron las mesas o queda alguna con poquitos estudiantes, eso es lo más parecido que puedo asociar. Esa cadencia, enlentecida, favoreció sin lugar a dudas la posibilidad y condiciones para “conversar”. Entre el impacto que significa la emergencia sanitaria y la dinámica completamente alterada de la cotidianeidad del centro, los ratos, de momento, dejan cada vez más presente la sensación de que conversar es una necesidad que encuentra condiciones de tiempo y espacio para ocurrir. Conocer en profundidad las perspectivas de las interlocutoras y que fueran compartiéndolas en detalle está siendo posible y logrado probablemente en mayor medida y densidad de lo que hubiera podido ser en la dinámica habitual del liceo. Registros 2/6/2020.

expresiones incluían organizadores del discurso recurrentes: antes/siempre/en un año común y ahora/este año en particular/con esto de la pandemia. Esta especificación, insistente en el discurso de las interlocutoras, fue tomada como señal de algo a incorporar en lo que iba a documentar⁷³. Así, los contenidos de las secciones siguientes intentan reflejar sentidos construidos, significados y perspectivas por una parte, relativos a aquello que en los encuentros era referido como lo de antes, lo de siempre, lo de otros años; por otra, aquellas prácticas e interacciones que si bien algunas sucedían en el contexto de pandemia, eran referidas como formas habituales que tuvieron escasas modificaciones y, por último, lo que sucedía de forma diferente, lo que sí estaba transformado por las particularidades del contexto de emergencia sanitaria.

Haciendo foco en lo que permitió relevar el trabajo de campo en el centro educativo, se propone una descripción analítica (Rockwell, 2009) de la trama cotidiana en que se van construyendo y expresando diferentes formas de relaciones entre familias y liceo, a través de una multiplicidad de perspectivas, prácticas, interacciones y sentidos. Para avanzar en este propósito, se priorizan dos ejes de análisis y dentro de cada uno de ellos, algunas claves de lectura. Se recurre a la artificialidad de segmentar y separar tópicos y aristas a los efectos de ordenar el texto y facilitar la lectura. Como ejes de análisis se consideran las relaciones entre la política, los sentidos y las prácticas, y el contexto de pandemia como acontecimiento.

El texto se organiza en tres partes. Las dos primeras coinciden con los ejes de análisis recién mencionados. La tercera ahonda en reflexiones transversales a ellos. Las principales claves de lectura del primer eje se desarrollan retomando algunas categorías que provienen del marco teórico, junto con otras originadas a

⁷³ Los sentidos, significados e incluso las referencias a prácticas (que en su mayoría no podría observar directamente o que no sucederían del modo en que se referían a ellas en el año que compartíamos) para las interlocutoras no se limitaban a lo que estaba sucediendo, a lo que sí iba a poder observar y a la forma en que sucederían o estaban sucediendo las cosas en ese presente. Parte de las decisiones del proceso fue tomar y avanzar a partir de eso que las interlocutoras proponían como contextos a considerar. Los intercambios cotidianos siguieron hasta el final del proceso buscando cauce en esa doble vertiente de referencias, un siempre/ antes/ en general y un ahora/en particular.

partir del análisis de los documentos. Entre las primeras, tienen centralidad los conceptos de prácticas, tácticas y maneras de hacer (De Certeau, 2000), apropiación (Rockwell, 1996/2018), políticas de procedimiento (Torres, 2018), vertiente defensiva y vertiente movilizadora (Viscardi, 2015, Viscardi et al., 2023). En el segundo grupo se ubican las construcciones de “lo categórico”, “lo alusivo” y “lo elusivo” (desarrolladas en el capítulo previo), entre otras referencias de orden puntual. El contenido del segundo eje está centrado en describir y analizar las respuestas y reacciones institucionales en ese tiempo en clave de continuidades y rupturas respecto al modo tradicional. Para ello se apoya en los conceptos de crisis (Arendt (1996), Percia (2020)), confianza, comunicación, cooperación, legitimidad y autoridad (Siede (2017; 2021)), parentocracia, interpelación pedagógica y escolarización del hogar (Di Piero y Miño (2021)).

4.3 -Relaciones entre “familias” y liceo en la cotidianeidad (I). Sentidos, prácticas y sus relaciones con la política.

Esta sección propone un recorrido por dimensiones y formas variadas que entretejen las relaciones entre el liceo y las familias, más allá del contexto de pandemia. Se reúnen en ese recorrido las consideraciones de las interlocutoras y lo observado en torno a la -eventual- relación con las “familias”, su estructura y dinámica. ¿Hay relación con las familias?, ¿tiene sentido esa relación?, ¿por qué relacionarse?, ¿quiénes participan de esa relación?, ¿qué significado tiene el constructo “las familias del liceo”?, ¿cómo se desarrolla esa relación, en qué consiste, de qué formas se despliega, cuándo, dónde?, ¿quiénes y qué define y regula que sea así, de esa manera?, ¿qué perspectivas o modelos están presentes en los diferentes significados y prácticas?, ¿cómo se relacionan esos significados y prácticas con los contenidos de los documentos y otras expresiones de la política? Son parte de las preguntas que recorre el texto.

4.3.1 - Sentidos y características de las relaciones entre el liceo y las “familias”

El trabajo de campo desarrollado permite adelantar posibles respuestas a las preguntas iniciales y relevantes para la investigación desarrollada, ante todo una: el liceo y las “familias” se relacionan y lo hacen en múltiples ocasiones, por diferentes motivos y con modalidades variadas de interacción. Esa relación por cuya existencia se abría la pregunta, efectivamente existe y desborda en motivos, formas, estilos y temporalidades aquello que la política menciona. Las interlocutoras en el proceso coinciden en algunos primeros rasgos de esas relaciones, en ese liceo: efectivamente ocurren, es necesario que así sea y no se dan de forma única. Más allá de la recurrencia y convergencia de las perspectivas en torno a esas primeras cualidades, la existencia de la relación es valorada y señalada de forma más marcada con algunas características y apreciaciones. Dos características son las que destacan sobre la relación que nos interesa: *necesaria* y *eventual*. De compleja y hasta en cierta medida paradójal interrelación, en lo que sigue se profundiza en cada una de las características enfatizadas.

i - Necesaria

Necesaria para qué y para quién, serían dos preguntas cuyas respuestas varían, desplazando el motivo y los sujetos de esa necesidad. En los intercambios se perfilan dos sentidos recurrentes (y no excluyentes) sobre esa necesidad que tiene sujetos diferentes. En un caso, los estudiantes; en otro, sí mismos, los referentes institucionales. Uno que directa e indirectamente se asocia a la protección y, particularmente, a la “protección de trayectorias”. Otro, que parece vinculado a una demanda, a una necesidad “propia”, a algo que esta parte de la relación -el liceo y sus referentes- precisa.

En esos primeros casos, el señalamiento de necesidad de la relación parece ir ligado a un modo de concebir la adolescencia, a cierto sentimiento de adolescencia, parafraseando a Aries (1987). De acuerdo a estas perspectivas, la adolescencia requiere de adultos atentos, en comunicación, estableciendo acuerdos. Esta posición se expresa también en forma directa a los referentes familiares. Las

observaciones de instancias como la entrega de boletines, la convocatoria a la actividad de bienvenida y las entrevistas en la confirmación de inscripciones, aparecen expresiones dando cuenta de esto: “uno los ve grandes pero no son grandes”, “precisan que estemos ahí”, “ni invadir ni dejarlos solos, es lo difícil pero es lo que necesitan”, “no es estar del mismo modo que en la escuela, no son nenes, pero estar hay que estar, de otra forma pero hay que estar”, “y sí, hay momentos que ya sea para decir no, esto no lo podés decidir vos y punto, ya sea para decir te entendemos, te queremos, estamos con vos, en cualquier caso, importa que ellos vean y sientan que estamos y en lo posible que estamos juntos (familia y liceo), eso hace una diferencia”.

Desandar la idea de “familia” y liceo como dos mundos separados sería, en estas perspectivas, una necesidad para el mejor modo de estar y avanzar en el ejercicio del derecho. Parte de las interlocutoras asocian una relación “buena” y “continua” con “evitar que pasen cosas”: “no te digo que asegura que no dejen y menos que menos que no repitan peero, influye, influye, claro que influye...vas evitando que pasen cosas, ayudas, sabés, o por lo menos evitás llegar tarde cuando ya no podés hacer nada” (Registro 22/4/2020). Evitar la desvinculación como desenlace del proceso es, para algunas de ellas, el motivo principal y suficiente, a partir del cual “no se precisa más”. Desde esa perspectiva, la familia no deja de aparecer como “tierra de misión” (Donzelot, 1979 en Leopold, 2014, p.65): “vas hablando, ayudas a buscar soluciones, ayudas a no decidir en la emergencia, en la desesperación y que se corte por lo más fino ta, lo saco y que no vaya más y el año que viene veremos...” (Registro 15/4/2020)

Surgen otras lecturas, particulares, que representan una visión en la que se extrema la idea de necesidad de esa relación. Puntualmente, algún referente del liceo plantea la imposibilidad de suponer que no hay relación con las familias, lo ineludible de esa relación. Relacionarse con las familias es, desde este punto de vista, algo inmanente a la trayectoria de cada estudiante. Lo que en todo caso varía, es aquello que adjetiva la relación, la forma o cualidades que la describen:

Relación siempre tenés, será mala, será distante, será tensa o todo lo contrario pero tener de un modo u otro desde el liceo siempre tenés. Como [nombra su función en el liceo] lo digo, los profesores cuando

dan clases capaz que no tanto. Podés venir todo el año, dar tu clase y nunca cruzarte o tener contacto con las familias. E9

Una de las interlocutoras coloca consideraciones claras y relevantes acerca de un modo de entender la necesidad de la relación. Plantea que el motivo de relacionarse es “porque incide en ellos, en los chiquilines” y que es imposible leer el funcionamiento y lo que sucede en el liceo -o más precisamente en el proceso de cursado de un año en la trayectoria educativa de cada adolescente- pretendiendo que puede no existir relación con las familias. Le asigna a la relación un carácter *imprescindible*, en dos sentidos. Es imprescindible por lo necesaria que resulta, pero, además, señala que también lo es en tanto inherente, consustancial al hecho de que los adolescentes integren los dos ámbitos:

más que tenés, te diría que estás en relación, quieras o no quieras, sabés cosas que pasan allá y ellos de las que pasan acá... los chiquilines cuentan, en los dos lados... una idea te hacés, pensás algo, decís ah que bien esa madre, esa familia o al revés.... Me imagino que también, ellos piensan cosas de nosotros. E9

Estas expresiones abren una forma de relación quizás no siempre asentada en la interacción y experiencia directa pero sí próxima a la idea de “vigilancia mutua” (Neufeld, 2000 en Siede, 2017).

Como se planteaba al inicio, aparece en los intercambios otro sentido de la insistencia en la necesidad, diferente al anterior, vinculado más a una necesidad propia del “mundo-liceo” o, más precisamente, de los referentes institucionales. Esa suerte de demanda tampoco es idéntica en todos los casos, por momentos se manifiesta casi como una curiosidad por lo que sucede “allá” (en el ámbito doméstico) con argumentos que se apoyan en la idea de que “saber lo que pasa allá permite entender lo que vemos acá”:

los jóvenes, los estudiantes, no viven solos, tienen una historia de vida y no solo en lo que nos compete más, que es el aprendizaje. La motivación, qué importancia se da en la casa a lo académico en la casa refleja cómo es acá él o ella. E2

cuando ves a la familia decís, ah claaaaro, cómo no va a ser así el chiquilín, entendés todo Registros 9/9/2020

Dentro de estas perspectivas, las diferencias parecen estar en la trama de concepciones en la que esto se inscribe, qué articulaciones se producen y también en qué sigue después de saber, en definitiva, podemos decir, lo que varía es las construcciones sobre para qué saber.

Esta posición, de cierta curiosidad por cómo es y qué sucede lo que está “más allá” del liceo, por momentos recurre a argumentos en los que la familia aparece como el factor causal y explicativo de lo que sucede o no sucede en el proceso educativo del estudiante. Se fortalece, en estos casos, cierta perspectiva de externalidad o ajenidad del centro educativo y lo que en él sucede respecto a aquello que incide en el desarrollo de los procesos de los estudiantes. Aquello que Viscardi et al. (2023) y Viscardi y Rivero (2015) analizan en relación al conflicto y lo que, desde la perspectiva de referentes liceales, “viene de afuera”, dejando a la institución por fuera de la producción de esos procesos, en este caso aplica al modo de considerar a las familias y la relación con ellas. Ciertas familias son, a la vez, lo que explica y justifica lo que no sucede como se espera, no se logra. En los registros vinculados a momentos y situaciones donde esto se ponía en juego, recurría una pregunta que se entiende válida y central: ¿qué elude en esta mirada? La política, en sus distintos niveles es, en principio y al menos, parte de la respuesta. En esta versión de lo que “viene de afuera” la política institucional no aparece con claridad, suele estar ausente, en coincidencia con lo señalado por Feijoo (2004). Lo mismo sucede con la política “local” y las propias prácticas.

En otros, la necesidad de una forma de retorno, entre confirmación y reconocimiento parece ser algo subyacente a la insistencia en la necesidad de que las familias “entiendan”

yo creo que en la presencia de la familia o en la vinculación con el liceo incide mucho la búsqueda de que las familias conozcan y entiendan cómo funciona, cómo funciona el liceo. E5

he vivido experiencias de mucha cercanía con la familia y eso construye sentido, construye sentido a la función y construye sentido a esta idea de la institución como productora de la subjetividad, por lo menos de la subjetividad que deseamos o que anhelamos, los demócratas digo... E3

Este punto, de la necesidad de retorno o reconocimiento, junto con los efectos que esto tiene cuando la experiencia acompaña esa apelación (cuando desde la perspectiva de los referentes liceales ese reconocimiento “está”, “llega”), reaparecieron a lo largo del trabajo de campo. Resulta una cuestión particularmente relevante para detenerse a pensar en tanto abre múltiples canales de preguntas. Entre ellos, dos: uno, la relación entre la necesidad de reconocimiento desde las familias con el (no) reconocimiento por parte de la política, otro, los efectos o derivas posibles ante la valoración de ausencia o insuficiencia de ese reconocimiento. ¿Cómo se articulan en esa aparente necesidad la idea de nuevas formas de alianzas (Siede, 2017), en un contexto de deslegitimación y desprestigio de la tarea docente (ref.)?, ¿qué escenarios se abren al colocar a las familias en ese lugar de demanda?, ¿cómo incide en los lugares simbólicos, las acciones y los modos de hacer que la relación se entable con familias “reconocedoras” y familias que “no reconocen”?, ¿cómo se relaciona el eventual no reconocimiento (o reconocimiento insuficiente o imposibilidad desde el liceo de codificar como reconocimiento acciones y modos de hacer de las familias que no son exactamente los esperados) con lo que pone en juego, con el modo en que se dispone, las prácticas que se activan u omiten desde el liceo?, ¿qué trae a pensar la configuración de cierta forma de necesidad y demanda de reconocimiento puesta en las familias, en relación a necesidades y demandas colocadas en la política?, ¿se conjugan, se anulan mutuamente?, ¿tendría sentido leer en esta necesidad ¿en qué lugar de (in)visibilidad queda colocada la propia acción, el modo de hacer del liceo en este esquema de necesidad de reconocimiento?, ¿es posible pensar que esta necesidad tuviera efectos en términos de lugares simbólicos y poder dentro de la relación, podría suponer mayor horizontalidad, podría suponer una inversión de la subalternidad, podría suponer un escenario de mayor proximidad y afinidad con la idea de parentocracia?

Dar sentido al proceso educativo, a la asistencia al liceo, al estar allí y sus formas esperadas / “adecuadas”, ofrecer y recibir confianza y formas de reconocimiento de la legitimidad (Siede, 2017), de prevención-protección (de sujetos, de trayectorias) son parte de los argumentos que aparecen en torno a la idea de necesidad de la relación. Siguiendo algunas de las perspectivas, se abre la

pregunta acerca de si lo que se necesita es la relación con las familias o es un tipo de retorno desde ellas bajo la forma de señales de reconocimiento y valoración, por parte de las familias, sobre lo que el liceo hace y lo que allí sucede. Este punto reaparece en conversaciones y observaciones a lo largo de los meses. Será retomado en el apartado final de este capítulo, al ahondar en las convocatorias a las familias en actividades no vinculadas a las trayectorias individuales.

ii - Eventual

Un aspecto que se reitera en las perspectivas de las interlocutoras es la consideración de que, siendo importante, no siempre ocurre. Más allá de la coincidencia con la perspectiva que se detalla en párrafos anteriores, el sentido que mayormente se le otorga a la idea de imprescindible, es el de condición para posibilitar el mejor desarrollo del proceso de los estudiantes. Compartiendo también que desde el liceo siempre algo se sabe o se conoce sobre la situación y dinámica familiar, y viceversa, lo que se nombra como “relación con las familias” supone el encuentro, los contactos e intercambios directos, no mediados por los adolescentes. El sentido compartido es que hay relación cuando hay “respuesta”, “presencia”, cuando “están”. En este sentido, la relación se presenta desde la perspectiva de varias interlocutoras como algo *eventual*. En las perspectivas y referencias a experiencias de las interlocutoras hay alto grado de acuerdo en que la relación con las familias es una *construcción*, es, algo que puede darse, tiene posibilidad de ser (y se entiende necesario que así sea) pero que no es algo dado, presente en todo momento o en todo liceo. Parte de las interlocutoras presentan perspectivas críticas respecto a cómo desde el liceo -los liceos- se piensa, se dispone y ponen en marcha iniciativas y prácticas que afirmen la posibilidad de esa relación:

El problema es que en lo pragmático hay adscriptos y funcionarios equis de las instituciones educativas que han obturado de distintas maneras el vínculo con las familias a partir de fortalecer la dimensión administrativa de su función, burocratizar la tarea, alejarse, tomar el tema del vínculo intergeneracional con los adolescentes como un punto de partida para el alejamiento en lugar de para la cercanía y termina pasando que eso obtura porque si no conocés al adolescente difícil que puedas conocer a la familia que está atrás también... E3

La cuestión acerca de qué le demanda al liceo esa construcción, es parte de lo que está en tensión en las perspectivas. Los relatos, referencias y ejemplos de las interlocutoras señalan así a la relación entre “familias” y liceos como una cuestión caleidoscópica y contingente (Bonilla y Grinberg, 2019; Gatti et al., 2021).

Tanto al hacer referencia a qué registros tienen en sus propias trayectorias acerca de las relaciones entre liceos y familias, como al aludir a experiencias actuales o recientes, comparando qué sucede con las relaciones entre familias y liceo y cómo se aborda esa cuestión desde el centro educativo, surgen diferencias significativas en múltiples dimensiones. Aparecen referencias al carácter contingente y no dado, de construcción, que tiene esa relación, así como de lo no unívoco del tipo de relación que se establece:

Es difícil de lograr una relación, depende mucho del liceo, no? E4

he visto que se trabaja distinto y he visto que no se trabaja... Lugares donde directamente no hay relación o es todo desde el enfrentamiento, el ir al choque. De los dos lados digo, me entendés? Haber relación hay...mala relación. Registros 25/5/2020

Otro sentido plausible de asociar a las referencias a la relación como una construcción, está dado por la forma en que la relación es considerada y apreciada por cada referente a lo largo de su trayectoria. Así, acerca de la valoración de necesidad y pertinencia de la relación con las “familias” aparecen expresiones que muestran un rasgo relevante en el análisis y los hallazgos. La relación con referentes adultos con responsabilidades en los procesos educativos de los y las estudiantes aparece como un aspecto dinámico, sobre el que las propias perspectivas se han transformado en función de los lugares ocupados en las trayectorias, las experiencias y algunas vivencias personales.

El trabajo con las familias es fundamental, cosa que no me di cuenta en el principio de mi trabajo... las familias las dejábamos de lado. La familia había que dejarla un poco más atrás porque las familias, la misma directora me lo decía, generan problemas. E6

Surgen señalamientos en sentido contrario, al punto que incluso en sus propias trayectorias profesionales solían considerar de modo significativamente

distinto como algo a evitar, asumiendo que la relación con esos otros referentes, externos al centro educativo, agrega trabajo y problemas a la cotidianeidad:

Traen problemas a la institución y me di cuenta siendo (rol) que los problemas sí, pueden traer problemas al liceo, pero se generan mucho más grandes los problemas cuando nosotros las dejamos de lado. Cuando tenemos la familia porque la trajimos antes, les mostramos, les enseñamos lo que hacemos, lo que queremos, les damos la bienvenida, no se generan los mismos problemas E6

¿Cuándo me di cuenta de esto? Después de ser madre, como madre. Digo, y si yo lo preciso, para mí como madre es importante saber, estar, que me llamen, que me digan y...supongo que para los demás también. Ahí me cambió la forma de verlo. Registros 9/9/2020

4.3.2 - Modelos y referencias para la relación: “lo burocrático”, “lo familiar” y “lo privado”

Entre “lo burocrático” y “lo familiar” es una propuesta de síntesis que cataloga dos modelos en tensión desde y entre los que se configuran las relaciones con las familias. Esa idea fue reiterada, insistida en diferentes instancias y situaciones por uno de las interlocutoras. Con otras expresiones diferentes interlocutoras acompañaban la perspectiva.

Surgen también referencias a un estilo, una forma tradicional de entender esa relación que entra en disputa con otras perspectivas, en una dinámica que parece reflejar momentos del devenir institucional y que expresa, como sucedía en los documentos normativos, la coexistencia de dos modelos. Esa posición híbrida o de aparente transición, se expresa para alguno de las interlocutoras como una tensión presente, actual:

creo que acá en lo práctico hacemos lo que se puede... fuimos como tensionando esa distancia... la dirección es afable a la entrada de las familias y las familias tienen entrada a la institución. Quizás no toda la que me gustaría en el plano teórico... acá el ser receptor de la familia está en tensión. Creo que hay una tensión entre lo burocrático y lo familiar. El liceo tiene una aspiración de ser familiar pero más allá de eso hay una tendencia muy fuerte hacia la burocratización. E3.

¿A qué refieren “lo burocrático” y “lo familiar”? “Lo burocrático” tuvo entre las interlocutoras unas referencias comunes disponibles, enseguida se avanzaba en explicaciones, rasgos, ejemplos, caracterizaciones que, además, reunían niveles altos de acuerdo. Los sentidos acerca de “lo burocrático” como eventual modelo de la relación eran convergentes y, en síntesis, se ligaban a las referencias al control y disciplina presentes en los documentos de la política. “Lo burocrático” queda así definido por algunos atributos, los dos principales y más claros: “es lo que te piden” y “hacer lo mínimo, o menos”. Aquellas perspectivas que muestran con claridad, rasgos arraigados, firmes y todavía vigentes de un modelo conservador, son las que parecen aproximarse -desde perspectivas críticas a ellas- a “lo burocrático”.

“Lo familiar”, en cambio, es una referencia imprecisa, a la que se asignan sentidos distintos muy diferentes, pero entre los que resalta un rasgo común: están contruidos y referidos a la propia trayectoria. “Lo familiar” de un liceo, en la perspectiva de las interlocutoras, va desde la cantidad de actividades de convocatoria general a las familias (de todo el liceo o de un nivel, al menos) al tipo de vínculo o a la similitud que se percibe (¿se busca?) en la relación que se establece con los estudiantes. “Lo familiar” se describe a veces con la imagen de un lugar al que muchas personas (referentes familiares) van muchas veces mientras que, en contraposición, en otras, “lo familiar” supone a los referentes del liceo en el ejercicio de funciones parentales, o en la aproximación a ello, en una imagen que, precisamente, parece omitir a los referentes familiares (“hacemos de madres y padres”, “sos un poco la madre”, “hago lo que hacía con mis hijas”⁷⁴).

Que lo que pasa en los privados, lo tengan acá.

Parte de las interlocutoras enfatizan en sus consideraciones acerca de la relación que este asunto es un terreno en el que también y centralmente, se expresa

⁷⁴ Parte de estos aspectos se retoman en el apartado 4.3.4, al considerar los sentidos sobre las estructuras familiares, el significante “familias del liceo” y el lugar de las trayectorias personales en ello.

una posición política sobre la educación y, particularmente, ciertos sentidos sobre lo público y lo justo.

Nuevamente en esa definición, la trayectorias laborales y vitales, los aspectos biográficos resultan determinantes en la construcción de experiencias (Cerletti, 2014; Ruiz, 2021) de cuya apropiación resultan argumentos, criterios y decisiones que son los que terminan explicando lo que sucede -o lo que se intenta que suceda- en la unidad en la que se centra este estudio. Esta es una de las dimensiones en las que entendemos que con claridad se configura que la cuestión de la relación entre familias y liceo es, como se ha estudiado y afirmado para otros asuntos de la cotidianeidad escolar, algo que sucede basado en procesos de apropiación, donde se actualizan y expresan de forma heterogénea, elementos de la posibilidad de agencia de los sujetos con condicionamientos e influencias de las estructuras:

Con los años aprendí algo que, como decirlo, quizás está mal que lo diga o yo sé que no gusta y se puede malinterpretar, pero es así, yo miro lo que pasa en el privado, yo trabajo en el privado en uno muy grande, muy famoso, muy, ¿cómo decirlo, (gestos con la mano en horizontal y hacia arriba), de buen nivel, no alto alto, pero, en fin, de buen nivel, se entiende y bueno, miro allí y digo, acá se relacionan con las familias? ¡Y sí, claro que se relacionan! ¡Claro que hacen con las familias! Claro que les viven avisando cosas, mandando cosas, las llaman, que reunión de esto, que boletines, que fiesta de no sé qué, qué jornada de lo otro, ¡vaya si se relacionan! Entonces, ahí tenés, yo acá quiero lo mismo, lo mis-mo o lo más parecido que pueda... ¿Está allá? Quiero que esté acá, no sé, me parece justo. Me parece bien y me parece justo, claro que no saca las diferencias peeeero pero hace que esté menos lo despajejo. E10

Del planteo surge la pregunta por su puesta en acción, su traducción en prácticas que vuelvan relación o efectivo intento esa intención.

...del todo no, igual no, claro porque siempre siempre siempre hacés con menos pero igual se arrima, pasan cosas que si no no pasarían, estoy convencida, si ni siquiera te lo proponés, menos se va a parecer. E10

¿Qué limita el pasaje del intento al logro?, ¿cómo explican esa diferencia quienes acompañan y sostienen esta perspectiva?, ¿en qué, quién o quiénes recae la

explicación o responsabilidad de la diferencia en menos, del “igual no” y el hacer “con menos”?

Este es de los pocos momentos en que las interlocutoras colocan a la política -y la política educativa- en las mediaciones que producen o modulan las prácticas de relación con las “familias”. Se alude a “obturadores estructurales de la relación con las familias” en relación a efectos de políticas y modelos sociales y económicos como productores de desigualdad social, con efectos sobre las configuraciones y posibilidades diferenciadas de cuidados parentales:

podés decir, sería bueno una consulta, un espacio con psicólogo y muchos lo toman, lo reciben y a los dos días el chiquilín tiene una terapia, un espacio semanal con un buen psicólogo. O llamas y les decís miren precisamos que vengan y al otro día, a los dos días, en esa semana, a la mayoría los tenés ahí. No quiere decir que después todo sea fácil y llegues a acuerdos o soluciones, pero pueden ir y van y no pasan semanas porque no le dan libre o no tiene para el boleto o cambió el celular y nunca más te contestó. Hay diferencias, claro. E10

depende de las herramientas que el CAP pueda brindar o los adscriptos o la dirección o lo que fuera, cuando enviás a una familia pobre, si la orientación es debería ir a un psicólogo o debería ir al psiquiatra y acceden a salud pública y le proponen fecha para dentro de tres meses, la familia prefiere que el hijo no siga generando conflictos en la institución y bueno, empezará a ir al psicólogo después, o no. E3

Junto con lo anterior, se insiste en la política institucional, en lo específico de la asignación de recursos que se asemejen a las condiciones con las que cuentan los centros privados:

allá...psicóloga todo el día, psicopedagoga, equipo de apoyo, tutoría y clase extra de esto y de lo otro y bueno, acá le tenés que pedir o un profe lo hace unas semanas en forma voluntaria o a lo sumo canjeás horas de coordinación...y ni que hablar de lo emocional, dramones, situaciones muy límite, muy dolorosas y todo eso lleva a trabajar con las familias pero claro, tenés gente para eso, a fondo y todo lo que se precise entonces podés trabajar, podés meterte, no yo, las personas que están en esos temas. E10

es un liceo de aluvión al cual la matrícula le aumenta permanentemente y Reguladora nos pasa por encima con los

números entonces es muy difícil construir. Yo soy (rol) de seis grupos en este momento, tres de bachillerato y tres de ciclo básico. Mis tres grupos de ciclo básico tienen 35 alumnos cada uno y mis tres grupos de bachillerato andan ahí, 30 o 32 alumnos cada grupo. O sea, estamos hablando de cerca de doscientos gurises...es muy difícil construir así, hay obturadores estructurales del vínculo con la familia. E3

“Lo familiar”, “lo burocrático” y “lo privado” aparecen como las referencias o modelos. “Lo familiar”, como se seguirá abordando en el apartado siguiente, es un constructo principalmente asentado en la experiencia personal, subjetiva, que cada referente tiene sobre “la familia” y el “ser familia”. “Lo burocrático”, en las perspectivas, tiene fuerte correlación con los textos de la política. “Lo privado” coloca al mercado en escena y, con ello, a la relación entre liceo y familia en un marco clientelar. Ante lo que desde los referentes se percibe, según el caso, como ausencia, insuficiencia o burocratización de estrategia (De Certeau, 2000), las tácticas ocurren en relación a otros referentes que la sustituyen. Dos aparecen en forma más marcada: el mercado y el modelo de familia asentado en lo autorreferencial, en la experiencia e historia personal como fuente principal. Este último es el que más se reitera en las referencias de las interlocutoras. La política aparece escasamente mencionada y, en todo caso, en lo relativo a la asignación (insuficiente) de recursos. Habiendo recorrido en el capítulo previo acerca del lugar en el que la política a través de sus documentos coloca a las “familias” y referentes del liceo, cabe ahora, preguntarse por esos lugares, en este escenario. ¿En qué situación o lugar simbólico quedan liceo, estudiantes y “familias” en un modelo basado en “lo que pasa en los privados”?, ¿y en uno apoyado en “lo familiar”?, ¿qué incluye, omite, acarrea o aleja cada uno?, ¿cómo se resignifican lo alusivo y lo elusivo en cada caso?

4.3.3 - Sobre los alcances y límites de la relación y del hacer

Surgen en los intercambios con las interlocutoras referencias acerca del alcance y límites de la relación en sí y de las interacciones que la van configurando. Con matices, las perspectivas en torno a esto se refieren a lo que se realiza desde

cierta percepción de insuficiencia, de algo que “no alcanza” en relación a lo que entienden necesario y, algunos de ellos, oportuno. Expresiones como “hacemos lo que podemos”, “menos de lo que se precisa”, “mucho pero igual falta” aparecen con frecuencia.

Al profundizar en qué es aquello que en sus percepciones no se hace y los motivos por los que no sucede, surgen elementos particularmente interesantes en diálogo con parte de los antecedentes de esta investigación. Lo que se remarca como motivo es la falta de recursos. Si bien se incluye en esa “falta de recursos” la ausencia de roles y recursos con formación que se entiende específica para el trabajo con familias -concretamente, las interlocutoras hacen referencias reiteradas a trabajadores sociales y educadores sociales- es interesante que no aparecen expresiones que marquen ajenidad con la tarea de relacionarse con las “familias”. Sí aparecen referencias a una demarcación clara en función de formaciones, “tradiciones” profesionales o representaciones acerca de quién se encarga de qué en términos de acciones a realizar. Otras consideraciones señalan que lo que no se llega a hacer, siendo necesario, responde a la sobrecarga de tareas y la dificultad de encontrar tiempos oportunos para hacerlo más que a una diversificación en función de especificidades profesionales.

Si tuviéramos asistente social podría haber visitas, podría darse la intervención, pero no hay ni asistente social ni educador social. Ellos van. Pienso que a veces puede estar bien hacerlo, puede ser necesario. Yo no voy, sería asumir un rol que no me corresponde. El

también es cierto que faltan recursos, faltan. Acá como que te acostumbrás al estilo de ... de no quejarnos y hacer y hacer, pero faltan. Para mí eso siempre es un dilema, ¿viste? Siempre estoy entre no quiero solo decir falta falta y no hacer y que se note el hambre, que pierdan las pruebas, que dejen, pero tampoco tratar de tapar el sol con un dedo y vivir cubriendo como podés y tapándoles los agujeros, como corriendo atrás de disimular lo que no ponen de recursos, de gente, digo, de cosas que deberían asegurar y jamás pero jamás hubo. Ponele, educadores sociales, trabajador social, unx solx psicólogx? te parece que alcanza! Y vos lo ves, no es que no hagamos es que incluso haciendo hay cosas que no llegamos a hacer y que son necesarias, ahí está la cosa, no es hacen no hacen es qué se necesita y qué podés hacer con lo que destinan. Es perverso, me

da bronca... Te lo debe haber dicho (psicólogo)... por ejemplo, nosotros a las casas no tenemos cómo ir, no vamos, sin vueltas, no vamos y claro que en muchas pero muchas situaciones habría que ir. O lo otro, a cosas que hacen ustedes, la mesa con salud, coordinar con tal o cual lugar, lo que implica salir, ir a los lugares, sea la casa o instituciones, tampoco. E8

Relacionarse es, en el caso de las interlocutoras, algo inherente a sus funciones. Esto incluso surge en las consideraciones de docentes “de aula”, quienes si bien señalan que por su tarea no son quienes tienen con más frecuencia comunicación e interacción con las familias, sí lo asumen como parte de sus funciones en lo que refiere a informar, orientar y establecer acuerdos relativos al desempeño de los estudiantes en sus cursos. Esto es, no aparecen consideraciones de que relacionarse con las familias sea algo privativo de un rol o que suponga saberes específicos. Lo que sí se remarca es que relacionarse con las familias y eventualmente poder dar lugar a una serie de acciones que para algunos serían necesarias, pero no se logran desarrollar, requieren disponibilidad y asignación de tiempos específicos para ello. Aparecen frente a la ausencia de eso que se entiende necesario, unos sentidos acerca de lo alusivo de la política:

más allá de si a algunos nos parece que está bien ir y otros te dicen que no, que no nos corresponde, suponete que pensás que sí, que podés y querés hacerlo. corres acá y siempre hace falta que estés acá porque sabés que si le decís a la compañera que está ah mirá me voy a la mesa de no sé qué del equipo die ucdie cualquiera de esos y, sabés que la estás dejando sola con chiquientas cosas que pasan o justo ese día vino, esto que te interesa a vos, justito ese día vino una mamá, una abuela que la llamaste quinientas veces y no venía, y? ah no hoy me voy a la reunión de no sé qué barrial y no, te quedás pero el tema no es ir o quedarte, el tema es que todo recae en una o dos personas entonces ahí es que es imposible. Entonces cuando dicen no sí la familia y el barrio y la red y que la mesa esto y lo otro y el territorial y articulador de no sé qué, mentira y son divinas las gurisas de esos equipos, mirá que no es con ella, son divinas, le meten unas ganas bárbaras no sé si todas pero la mayoría, me llevo bárbaro, no es eso, es con la farsa de hagan quedas y dos millones de siglas y nombres y palabrerío divino que no es verdad o es pero para la foto, que parezca que pasa algo cuando no pasa, no alcanza, entonces es mentira, así es mentira... Me caliento. (risas) E8

Con las variantes de cada caso, se asume que estar en contacto y establecer relación es algo propio y forma parte de los procesos educativos. Ahora bien, asumir e implementar ciertas acciones que se ubican como en aquello que “no se llega a hacer” no tendría tanto que ver con quién lo haría sino cuándo se podría hacer. Esto marca una diferencia con posiciones reportadas por investigaciones recientes en el tema (Vaccotti, 2017) y, como se retomará más adelante en este capítulo, es un aspecto que convoca a abrir la pregunta acerca de cómo incide la experiencia de los meses de no presencialidad y actividades sincrónicas, en esa diferencia de perspectivas.

Otros sentidos que las interlocutoras asignaron como límites de la relación, vuelven la mirada sobre las “familias”. Por una parte, en referencia a cierta disponibilidad o consentimiento al entablar relación. “Disposición”, “apertura” y “presencia” por parte de la “familia” son términos que aparecen en estas consideraciones. Esa demanda de presencia, en ocasiones es asociada a límites y condiciones formales en relación a qué referentes familiares tienen potestades para qué acciones y decisiones, en lo que la normativa establece.

y en algunos casos nos pasa que ni siquiera para las formalidades que se da una situación grave...ha pasado con algún papá que por su situación de vida ni siquiera lo podés encontrar y se dan situaciones graves y tenés que hacer de tripas corazón para poder encontrar a ese referente. Alguien que se lastima y necesitas que alguien lo venga a buscar y no. E3

Cuando lo que la norma pauta no coincide con el parentesco o vínculo que guarda un estudiante con el adulto que sostiene la referencia, aparecen tensiones y límites. Empiezan a emerger ciertas valoraciones diferenciales por parte de los referentes liceales cuando quién, en definitiva, está, no coincide con quién la normativa -de acuerdo a sus modelos subyacentes- prevé que esté:

en cuanto a lo administrativo, en lo escrito formal sí (tenemos limitaciones) porque quien firma es quien debe tener la tenencia o la responsabilidad legal en caso de ser tutor... el tema es que bueno, instituciones líquidas nos adaptamos a lo que venga, no? si tenemos un referente que no es el que firma pero capaz que no es el que se lleva el boletín pero capaz que es con quien se encuentra en diálogo cercano y quien tiene un nivel de llegada sobre el adolescente, lo

establecemos bajo la necesidad, no? De todos modos, al momento de la inscripción tiene que aparecer ese referente que faltaba. Hay padres ausentes que encuentran en la figura del abuelo un referente y bueno, el adolescente pide por su abuelo y el que viene es el abuelo y no los padres que son, en definitiva, quienes después vienen a firmar. E3

En otros momentos, se mencionaban instancias y canales colocados como “fuera del alcance” del liceo, pero con incidencia en la producción de las relaciones de las familias con el centro. Particularmente se reiteran dos: los encuentros en la puerta (en ocasión de llevar o esperar a la salida a los estudiantes) y los grupos de WhatsApp.

hay momentos puntuales por ejemplo de la vida comunitaria de la institución que son interesantes que es lo que pasa en el afuera, por ejemplo, a la entrada o la salida, que hay padres que se ven, que se reconocen, se saludan y conversan. Eso es interesante porque hay lógicas ahí de funcionamiento relacional que no las vemos acá... E3

Finalmente, aparece un tercer sentido acerca de los alcances y límites de la relación, que se articula con lo que se presentaba en el Capítulo anterior en relación a las formas institucionales previstas. El liceo no cuenta con CP, sí con APAL. Esta última es nombrada entre las primeras formas que las interlocutoras refieren para ilustrar las formas y modalidades en que se da la relación. En cambio, el CP aparece como un límite o un umbral difícil de traspasar:

También está el CP que bueno, acá no tenemos, como en muchos liceos creo, como que no se avanzó mucho en eso, siempre estuvimos por conformarlo, pero al final por una cosa o por otra, no se termina de crear. No sé, no te lo piden, la APAL ya tiene cierta tradición, funciona, hay confianza... qué decirte, costumbre, resistencia al cambio, supongo. Tratás de que no pero un poco imagino que todos tenemos. Y sí, algo de eso hay que aceptar que debemos tener, no sabría explicarlo de otra forma. Nada te impide, pero, de hecho, no lo hemos tenido. Sabés que ahí entrás en otros temas, ¿no? Que bueno, por un lado queremos, sería un paso interesante, un lindo desafío, pero por otro sabés que es un terreno complejo... E6

Es delicado, delicado no sé, difícil, pero sería un cambio, ahí sí estamos hablando de otra cosa, otra relación, más cómo decirte, de igual a igual. Estuve en un liceo donde había CP y funcionaba bien

y cambia totalmente. Por eso te digo, acá, tensionamos, algo avanzamos, pero no a todo lo posible, en esto de los CP ya ves, es una barrera, por algo no se terminó de concretar... E3

¿Cómo se relaciona el escenario de los CP como límite o umbral que no termina de ser cruzado, con la idea planteada en la entrevista acerca del cambio de lugar simbólico en el que el diseño de ese órgano coloca a los referentes del ámbito familiar? ¿Qué relaciones podrían establecerse entre las dificultades y resistencias para la efectiva constitución e integración de los CP y ese “nuevo orden” que coloca “de igual a igual” a los distintos adultos con responsabilidades en la educación de los y las adolescentes?

Esos “límites” y el alcance del *no-todo* presente en parte de los fragmentos y las conversaciones, son imprecisos y varían de referente a referente, así como la forma en que esta posición de curiosidad se combina con una posición sobre la otredad, la educabilidad y sus relaciones. Esta combinación varía, es personal y da lugar a procedimientos y activación de cursos de acción diferente caso a caso. Allí donde alguien pregunta y avanza en saber (“sabés que estamos para ayudar en todo, todo lo que le pase a (nombre de la adolescente) tiene que ver con el liceo”, “nosotros no te vamos a dejar sola (a una madre)”) otro referente evita ahondar o incluso establece límites en lo que algún referente familiar intenta hacer saber (“eso podés tratar de hablarlo con el MIDES”, “desde el liceo en eso no tenemos como intervenir”, “yo les digo que no me den detalle porque te enterás de cosas que para qué querés saber si no podemos ayudar en nada? qué hago con eso que me dice? no puedo hacer nada desde acá”). Qué y para qué saber son cuestiones que se responden y recorren con criterios y formas diferentes. Varían desde la disponibilidad de la escucha y la palabra, a acciones que involucran marcos institucionales externos al liceo, por ejemplo, la denuncia penal y judicialización o la configuración de situaciones en las que se entiende que corresponde activar o no un protocolo. La gama de posiciones y respuestas dibuja un mapa que incluye matices y gradientes entre “subjetividades heroicas” (Lewcowicz y De la Aldea, 1999 en De la Aldea, 2014) y formas de familismo (Mito, 2015 en De Martino, 2020), entre actos más apegados a lógicas y mecanismos institucionales en sintonía

con documentos de la política (en sus distintos planteos, modelos y versiones) y actos que van más allá, o más acá, de esos lineamientos e indicaciones. Los “bordes” de la relación, los alcances y límites que los referentes liceales identifican en sus perspectivas y prácticas, solo pueden ser consignadas en plural donde lo que varía no está solamente en función de referentes familiares, ni de particularidades del proceso estudiantil de cada adolescente sino también y quizás, principalmente, en función del modo de hacer del referente institucional que forma parte de la relación.

4.3.4 - Sobre los sujetos en relación y los modelos: entre “las familias del liceo” y “no todos son como vos o como yo”

Como se advertía desde las primeras páginas, siguiendo a Cerletti (2014), aludir a la relación como algo que sucede entre “familias” y “liceo” es una imprecisión a la que se recurre como licencia, a los efectos de simplificar el uso del lenguaje en el texto. Se ponen en relación referentes de ambas estructuras, alguien, algunos referentes del liceo con alguien o algunos referentes de algunas estructuras familiares, las de algunos estudiantes. No hay globales absolutos, ni relación por comprensión. Las maneras en que la relación se va produciendo, son variadas. Esta posición no necesariamente ni siempre se reflejaba en los intercambios. Las categorías locales “familias del liceo” o “las familias de acá” fueron categorías iniciales que en el transcurso de los intercambios fueron abriéndose, des-homogeneizándose. Desde las perspectivas de referentes del liceo hay variedad de expectativas, modelos, “tipos” de familia y valoraciones sobre ellos. En la variedad y producción de los matices tiene relevancia aquello que marca Cerletti (2014) acerca de la influencia de las experiencias personales y trayectorias en las condiciones de posibilidad, formas y consistencia de la relación. La cuestión de los supuestos, los modelos o tipos de familias, fueron apelaciones recurrentes en lo relevado. La lectura sobre el lugar de la política en la producción de esas apropiaciones, es de las consideraciones centrales que deja el trabajo de campo en el liceo.

En lo que sigue se desarrollan en extenso estos aspectos. Recurriendo a expresiones e interpretaciones que las interlocutoras colocaron en los intercambios -“una relación entre madres”, “familias del liceo”, “planes b y padres administrativos”, “hay familias y familias”, “no todos son como vos o como yo”- los tramos que siguen tienen continuidad o unidad temática en cuanto a los aspectos de fondo que se describen y analizan (sujetos en la relación y perspectivas sobre las estructuras familiares), a la vez que se busca mostrar niveles crecientes de categorización, de tensiones en torno a las diferencias y de efectos de ello sobre las prácticas.

i - Referentes en relación: “una relación entre madres”

Las interlocutoras no solo validan esas aclaraciones como necesarias, sino que hacen posible avanzar con precisión en la identificación de quiénes, efectivamente, se relacionan. Coincidiendo con lo planteado por Vaccotti (2014; 2017), hay un alto grado de acuerdo en que por parte del liceo intervienen en esas relaciones principalmente quienes no están como “docentes de aula”. No son “los profesores” quienes entablan relación con las familias sino otros referentes, con cargas horarias altas, con importante permanencia y presencia semanal en el centro y cuyas tareas se enfocan a lo que las interlocutoras designan como “apoyo”, “acompañamiento”, “seguimiento”, “lo que no es enseñar directamente”, “atención individual”. Algunas interlocutoras refieren y destacan a la encargada de portería como una figura a la que asignan importancia en las interacciones con las familias. Quienes abordan la relación con las familias son entonces, específicamente: adscriptas, directora y subdirectora, auxiliar encargada de puerta, Profesora Orientadora Pedagógica (POP), psicóloga.

Respecto a quiénes representan al significativo “familias del liceo”, las interlocutoras coinciden en que son mayormente las madres quienes asumen la referencia, al punto de caracterizarla como una relación entre madres. Este detalle será un elemento relevante:

No siempre hay respuesta de parte de la familia y dentro de los arreglos hay formas diferentes. Lo nuclear cada vez es menos común... la presencia es más de la madre que del padre... E3

Y, son las madres las que más ves... bueno, del lado del liceo también. Al final es una relación que termina siendo casi siempre entre madres, ¿no? Registros 25/5/2020

Más allá de esa preponderancia, nombran otras figuras que también ofician como referentes de los estudiantes cuando se convoca a “las familias”: padres, abuelas, abuelos, hermanas mayores, tías, parejas del padre o la madre, referentes institucionales (educadores tanto de centros de 24 horas como de otros proyectos socioeducativos de los que participan los estudiantes, Centros Juveniles, Proyectos Calle, ETAF, antes Aulas Comunitarias, Jóvenes en Red). En toda la variedad de vínculos y roles a los que se hace referencia, ya sea como referentes del liceo o como referentes de “la familia”, aparece como rasgo claro que se trata de una relación feminizada, la relación entre el liceo y las familias es, con mayor frecuencia, una relación entre mujeres.

También está lo laboral, viene uno una vez y otro otra... pero más que nada, madres. De pronto tenemos un tutor u otro referente o pariente que viene, tías, hermanas, siempre más bien mujeres, no solo, pero más. E1

Esto, además de ser un aspecto que coincide con diferentes antecedentes producidos en la región (Cerletti, 2014; Santillán; 2010) será un dato relevante en páginas siguientes al articularlo con cómo interviene la apropiación de elementos de las trayectorias y experiencias vitales de los referentes institucionales en sus perspectivas sobre las familias y en las prácticas que desarrollan en las relaciones diferenciales con ellas.

ii - Las “familias del liceo”

Ante todo, la relación con las “familias” está ligada a la forma en que se concibe a las “familias”, a qué idea se tiene sobre las familias como estructuras sociales, pero, principalmente, sobre las que se engloban bajo la expresión “familias del liceo”, sobre las personas que serán, en concreto y, en definitiva, eventuales contrapartes en las relaciones situadas.

Desde las posiciones más próximas a la impronta e indicaciones desde lo tutelar-correccional, hablar de familias remite a diferentes estructuras y, de esas diferencias surge el alcance y sentido de la relación con el liceo. Hablar de familias puede ser, en esa perspectiva, hablar de estructuras adecuadas, funcionales, que no ameritan ni requieren de relación con el liceo, o en otros casos, puede referir a hablar de otro tipo de configuraciones, donde lo familiar actúa -siempre desde la perspectiva del referente liceal que acompaña esa idea- de modo inadecuado o insuficiente. En estos casos, se entiende que la relación o más precisamente, la intervención desde el liceo, es necesaria, pero se activa y se considera en torno al déficit, al problema. La relación se organiza y se pone en acción a partir y en función de aquello que la familia no hace o no hace bien. En esta perspectiva, la relación con la familia es una relación con la dificultad, la carencia, lo problemático. Es hablar de algo que no invita a hacer, que preferiría no tener que hacerse:

I1: hay familias que más vale perderlas que encontrarlas (risas)

I2: ¿más vale perderlas que tenerlas acá, querés decir? (risas)

I1: ¿o me vas a decir que no? que no querés a veces que vuelvan, no decís, ay, por favor, esta mujer, ¿¿¿¿hasta cuándo???? no lo dirás en voz alta, pero todos sabemos que es así, que con algunas nos pasa eso. Registros 25/5/2020

A diferencia de lo anterior, otras perspectivas dan cuenta de un desplazamiento en la forma de concebir a las “familias”, a las eventuales diferencias con los supuestos propios y, en definitiva, a la relación. Esta otra posición parece acompañar aquello que se refería en capítulos previos sobre el momento actual como una etapa de transición de modelo con repercusiones de esto en el corpus normativo. Se trata de una posición que expresa esa hibridación, una posición en la que no son ajenos elementos residuales de un pensamiento y modos de intervención tutelares, ni mecanismos de clasificación y selectividad en función de un modelo de normalidad/irregularidad pero que se entremezclan con concepciones no homogeneizantes, con una perspectiva de corresponsabilidad a traducir en acciones y formas de hospitalidad (Derrida, 2008) y confianza (Cornu, 2007):

he visto sí, claro que he visto, no importa dónde pero lamentablemente sí, pasa que la actitud es cuanto menos contacto tenga, mejor, menos joden... Yo lo que les digo es, escuchen,

tenemos un proyecto en conjunto, ustedes y yo, el proyecto es que tu hijo, tu hija venga, aprenda, esté contento, pase de año porque creo que es así, que es algo en lo que estamos juntos y desde ahí vamos recorriendo el año y nos alegramos por las que nos salen bien.
E7

Aaah claro, pero qué pasa, eso da trabajo entonces, y ahí no son los padres, ahí voy a acá, a los que estamos en el liceo no fuera del liceo, si vos te lo tomás como que son todos tarados o que no quieren a los gurises o que no les importan y, no sé, fijate, capaz que el que no los quiere y a quien no les importa sos vos, je, avivate! Y sí, hay de todo, hay gente excelente, que da lo mejor y gente que da vergüenza, vergüenza te da, vergüenza y tristeza de que estén en ciertos roles.
E9

Los intercambios enfocados a conocer las perspectivas acerca de las estructuras familiares y las experiencias de las interlocutoras en la relación, fueron dejando ver formas y sentidos vinculados a los *malos padres* (Viscardi, 2015, p.308), los que por la forma de disponerse o no y desempeñarse en la relación, no se ajustan a lo esperado y requerido:

después hay casos en los que estamos tratando de tender puentes todo el tiempo y no hay nadie del otro lado, no hay nadie porque la persona no contesta, no viene, no, no, es un vínculo de padre administrativo, quizás, ¿no? lo viene a inscribir y viene a levantar el último boletín. Yo que sé, nosotros tenemos acá en el fichero boletines tirados de gurises a los cuales su familia no vino nunca. E3

Como se podía notar en las referencias a alcances y límites de la relación, las perspectivas muestran cierta ambivalencia al momento de valorar quiénes ofician como referentes de los estudiantes desde la familia. Esto aparece en lo relevado como una posible forma de entender las tensiones en torno a la confianza y también a la legitimidad (Siede, 2017). A la vez que, en lo cotidiano, se acepta y reconoce a diferentes figuras como referentes válidos en lo que una de las interlocutoras nombra como el “funcionamiento pragmático liceal”, se hace referencia a la falta de aquellas figuras que no están.

hay escaso nivel cultural, hay escasa confianza en el sistema educativo, quizás también puede haber alguna variable económica pero no creo que sea determinante...porque he visto una variedad importante de situaciones económicas. Sí una fragmentación del modelo familiar típico. Eso sí. Es muy corriente por ejemplo que de

padres separados hay uno que se hace cargo y el otro está totalmente ausente pero no está ausente en el discurso del padre presente, o sea, el padre presente sí habla de que tiene contacto frecuente con el otro, pero el otro no aparece y a veces te suministran el teléfono del otro porque te dicen a veces está en mi casa a veces está en lo del otro, pero vos jamás tenés contacto con el otro, ¿viste? Y si no bueno, estas familias capaz que monoparentales o desarticuladas en función del modelo tradicional digamos de familia y que nadie se hace cargo y hay como puchitos de referentes, está el tío, el abuelo, el primo y vos no sabés con quién vas a hablar cada vez que llamás, capaz que viene el hermano mayor a levantar el boletín y no la madre porque la madre está trabajando entonces es muy difícil identificar un referente claro con el cual la institución establezca comunicación. Creo que el tema del modelo familiar es bastante típico de todos modos no quita que no haya familias parecidas a lo tradicional digamos que tienen un desapego total por la institución. E3

Aceptar que la referencia familiar es quien está, va ligado a notar (y hacer notar) quién no está o que alguien más, no está. En cierta forma, esas “otras” referencias son asumidas en la relación como agentes que aparecen a partir de la ausencia de quien entienden debería estar que es, a entender de la mayoría de las interlocutoras, la madre. Los intercambios dieron cuenta de un fenómeno similar a lo que Rivero et al. (2021) señalan respecto a la configuración de pedagogías excluyentes y la forma en que estas no recurren, ni requieren de la expresión de la voluntad de excluir, sino que, en cambio, se producen y reproducen a través de lo que limitan, más allá de qué o cuánto lo expresen y tengan la voluntad de hacerlo (p.12-13). En nuestro caso, algo asemejable a esto aparece en términos de perspectivas sobre modelos de familias. Aun cuando entre las interlocutoras nadie expresa una reivindicación del modelo nuclear, este opera como referencia y la llegada de figuras que no se corresponden con los integrantes y roles adultos esperados de la estructura nuclear -padre o madre- es una señal que puede y es, en muchos casos, interpretada desde la demanda, la falta, la falla y la crítica (Cerletti, 2014) y que tensiona o pone en cuestión la legitimidad (Siede, 2017). La propia presencia representa o porta la sombra de la ausencia. Bajo diferentes expresiones, estas apreciaciones y su proximidad con la perspectiva de dimisión parental criticada por Lahire (1995), son compartidas por varias de las interlocutoras:

“quienes vienen, vienen como plan b”, “puchitos de referencias”, “viene el hermano mayor y no la madre”. Este reconocimiento opera a los efectos prácticos asociados a procedimientos necesarios (firmar el boletín, aviso de una actividad) pero encuentra, al menos en algunos de los referentes liceales, una cota, tanto la confianza como la legitimidad que se confiere es parcial, encuentra límites. En un caso esto se desactiva o se matiza. Otras perspectivas y consideraciones sobre esos referentes cuando la experiencia propia coincide: “a mí me pasa, yo estoy separada y a veces va mi madre o el padre al liceo de mi hija y eso no quiere decir que no me ocupe, que no esté, que no me interese, lógico...”, “tenía a mi hijo chico, trabajaba todo el día de acá para allá y mi esposo, el que era mi esposo en ese momento estaba operado, y sí, fue mi hermana, quién va a ir si no, por suerte tenía alguien que fuera. El carné se lo daban a ella porque estaba bien de notas y todo, pero a actividades que hicieron, a ir a buscar cuando fueron a un paseo”, “un día hicieron una reunión porque había habido no sé qué lío en el liceo de ella, el [dice el número del liceo] que queda cerca de casa, a las 9 de la mañana, no iba a faltar a trabajar toda la mañana y sí, tuvo que ir la hermana grande, era para escuchar nomás, ella no había hecho nada...”. Registros 15/4/2020, 9/3/2020, 30/9/2020

iii - Hay familias y familias

Aquellos primeros sentidos no homogéneos atribuidos a la necesidad de establecer relación con las familias se van entremezclando con consideraciones diferenciales en torno a las familias. “No todas las familias son iguales” es una expresión que, prácticamente en forma idéntica, fue reiterándose en las conversaciones. Ese señalamiento de no-igualdad, va más allá de la corroboración de lo no idéntico, refiere a la distancia o grado de (des)ajuste respecto a un modelo esperado y a la expectativa como condicionante de la relación.

Las referencias que van expresando esa consideración diferenciada sobre las familias y los sujetos, va siendo revelada -confiada, diría, como un reconocimiento que cuesta y lamenta tener que hacerse- al avanzar el proceso de encuentros y conversaciones. Es el caso de la expresión del encabezado. Registrada en una

conversación durante los primeros meses de encuentros, con una persona con quien compartía bastante tiempo durante el trabajo de campo:

Hablábamos sobre la presencia en años habituales de las familias, si vienen todos, a qué tipo de instancias vienen más, veía que lo que enunciaban solía ser un planteo bastante absoluto donde “la participación de las familias” era algo que parecía ocurrir siempre y por igual. Revisando los registros hasta ese momento, me preguntaba por esa lectura aparentemente tan uniforme. Si bien nunca fue planteado con esta literalidad, esta sensación de “todas las familias participan siempre, en todo”, colocaba un planteo tan universal, exhaustivo, que me resultaba más una señal de que en torno a eso había que seguir preguntando, antes que una posición en sí o algo que, efectivamente, sucediera así. Le pregunto si no les ha sucedido que haya familias que no vienen o incluso con las que hay tensiones o dificultades.

“I: Hay sí. Hay familias y familias. Son las menos, no es lo que más pasa, pero sí, hay.”

Plantea que “pasan otras cosas”, “hay desencuentros”, “dificultades”, “familias que no vienen”, “se enojan” y “se van”, “o hasta que nosotros ya no los soportamos más”, “los ves venir o te volvés a reunir y decís otra vez, socorro!” (se agarra la cabeza y se ríe). Registros 2/7/2020

¿En qué consiste la no igualdad de las familias, para las interlocutoras?, ¿en qué se expresa esas diferencias en las relaciones entre familias y familias y liceo?, ¿de “familias y familias” devienen “relaciones y relaciones”?, ¿cuáles son y qué rasgos asignan las interlocutoras a las familias y familias de la expresión del encabezado?, ¿es posible pensar en cierta forma de “circuitos” o dispositivos diferenciados de presencia y encuentro con las familias en función de las diferencias?

Hay familias y familias, articula diferencia y dificultad, sintetiza y empieza a dejar ver, de acuerdo a lo que planteara Fonseca (2021), las tensiones que lo no homogéneo de las referencias parentales producen en lo institucional. Vale agregar que, para parte de las interlocutoras, la configuración de ese modelo no refiere, en lo registrado, tanto a la estructura o conformación de la estructura familiar como a cierta “expectativa de desempeño”, a un modo de hacer que, desde la perspectiva de los referentes liceales, sería el necesario y adecuado. Esto es, en esa suerte de “desacople subjetivo” (Lewcowicz, 2004) que parece producirse, lo que parece ser

determinante no es tanto si quien “viene” quién representa a la familia, es lo que la letra sigue prescribiendo (madre, padre o responsable legal). Lo que en definitiva se estima como decisivo es cómo esa figura sostiene la función de relacionarse con el liceo y, más específicamente, cuánto esa forma, cada forma singular, coincide o se aleja de un modo consignado como el modo en que debe ser y hacer el referente familiar. Como se presentaba en el apartado que aborda los sujetos involucrados en la relación, se observaba que parte de los referentes sí asigna cierta causalidad del modelo sobre el desempeño esperado. Aquella idea de referencias como “planes b” y “puchitos de referencia”, marcaban con claridad un reconocimiento de legitimidad y confianza diferenciados, simplificando la lógica y posición en torno a ella, la perspectiva en estos casos parece señalar que la ausencia de las figuras que la política enuncia es, en sí misma, señal de cierto hándicap, una falta que, desde la base, condiciona la relación colocando a los referentes que sí están en un plano de “menos” referentes, considerados y “recibidos” en la relación como una suerte de figuras de relevo que, en su propia condición de vínculo diferente al previsto por la letra de lo normativo y la tradición, cargan, inseparablemente, a quien no está. Así, por ejemplo, que esté la abuela porta la lectura adosada de que no está la madre (o padre). Esto configura una posición acerca de las relaciones que enfatiza o agrega un sentido particular a aquella idea de que no se ponen en relación conjuntos (familia, liceo) sino sujetos. Lo que se viene analizando suma una expectativa, una prefiguración vigente, “viva” entre parte de los referentes del liceo acerca del deber ser de la referencia familiar. A modo de hipótesis o pregunta, quizás esto significa, de todos modos, un movimiento respecto a prácticas que tiempo antes puedan haber sido más apegadas a lo estricto de las referencias validadas por los documentos. Es decir, que en el presente opera en alguna medida aquel planteo incluido en las Imágenes de inicio con la idea de que la asociación que nuclea a los referentes debería responder a la sigla AFAL y no a APAL. A los efectos prácticos se acepta como referente a quien llega, pero en términos de lo que se espera y se cree, la presencia de una no-madre, no-padre o no-tutor no deja de arrojar cierta sombra o sospecha sobre la legitimidad de quien se presenta como referente y, en definitiva, la posibilidad y potencialidad de la relación. Cabe detenernos en un detalle más de

este aspecto y es que estas consideraciones, este modo diferenciado de estimar la presencia o ausencia de ciertos vínculos, aplica a las instancias y proceso de relación a causa de asuntos vinculados a la trayectoria individual de los estudiantes. Cuando se trata de actividades abiertas y grupales en clave de muestra u otra actividad cultural, parece no operar esa expectativa. Más aún, lo mismo que en la relación individual es señal de una falta, en las instancias colectivas se realiza como logros, como un plus de valor indicador de un buen modo de trabajo con las familias:

cuando hacemos lo de la nostalgia es divino, se llena de gente, no sabés cómo vienen los abuelos y hermanos más grandes que quizás no tuvieron estas instancias cuando iban al liceo, lo disfrutaban como los chiquilines. Registros 9/7/2020

vienen con sus abuelas, sus tías, hermanas más grandes y compran de todo (hablando de la feria gastronómica), les hacen más los gustos (risas) y se terminan llevando la merienda o la cena para toda la familia. Registros 9/7/2020

Esta construcción -la del deber en la relación, particularmente en lo que refiere al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles individuales- varía interlocutora a interlocutora (o al menos remite a una variedad de construcciones y modos no idénticos entre sí) y está constituida a partir de (y plenamente) por supuestos, por un conjunto variado de aspectos y acciones que se espera que los referentes familiares desplieguen, junto con otros que se supone deben evitar hacer. Aquellos rasgos de ser una familia “presente”, dar “respuesta”, “acompañar”, son desagregados en los intercambios con las interlocutoras en una serie de características relativas a las formas de trato, la frecuencia de contacto, la celeridad en las respuestas, lo solícito que se sea frente a indicaciones y pedidos, entre otras. Estas caracterizaciones dialogan con aquello registrado por Cerletti y Santillán (2018) en torno a lo que ciertas regulaciones, en el contexto argentino, presentan como acciones sugeridas en el ámbito doméstico relativas al demostrar “interés” y “acompañar”. En nuestro caso, esa suerte de racconto de formas, acciones y rasgos esperados están más enfocados no hacia lo que se realiza en el ámbito doméstico sino en lo que se espera u observa en lo que hacen y cómo lo hacen los referentes familiares, a la hora de interactuar con los referentes del liceo. Una suerte de

composición de elementos que dan lugar a estándares y, en algunos casos, el deslizamiento hacia formas símil evaluación, en clave de “conducta y rendimiento” de los referentes familiares y sus modos de hacer -al menos- respecto a la relación con el liceo, en mecanismos que asignan y deslindan en clave de “buenos padres” y “malos padres”, en particular, “malas madres” (Viscardi, 2015). Fue posible registrar cómo esas preconfiguraciones de “buenos” y “malos padres”, tienen al menos dos efectos en la relación. Uno, un carácter de fuerte arraigo, una vez asignado en uno u otro “tipo” parece haber poca posibilidad de “salir” de ese lugar mientras dura la referencia institucional como interlocución en la relación. Otro, cierto “eco” del modo en que los documentos de la política proponen la relación, actualizado o reflejado en las prácticas. Esto es, frente a la consideración de algo nombrable como “buenos padres”, las prácticas vinculadas a las trayectorias son también, al igual que los documentos de la política fuera de lo que se consideran “problemas, “alusivas” o ligadas a la cooperación en la gestión de recursos (fueron recurrentes en algunos referentes del liceo las solicitudes a las familias para “campañas de recolección”); frente a los “malos padres”, lo categórico o la exclusión, esta última en tanto ausencia de interacción y propuesta de relación. Sobre esto último vuelve el apartado siguiente.

iv. No todos son como vos o como yo

De esta forma una de las interlocutoras expresa, en el marco de las primeras semanas del trabajo de campo, una perspectiva sobre la desemejanza y la imagen de la familia-otra que va más allá, que avanza en la distancia y diferencia. Algunas interlocutoras, que manifiestan los límites o, directamente, lo insoportable de la alteridad, expresan con claridad algo que reviste uno de los hallazgos de esta parte de la investigación. En relación a las acciones y formas de la relación vinculada a las trayectorias individuales, en los aspectos cotidianos que son aquellos que en mayor frecuencia y volumen traman la relación, allí, es donde priman las mediaciones subjetivas ante lo escaso o ausente de otras mediaciones posibles como podrían ser las políticas de formación, las políticas de procedimiento presente en los documentos o las instancias y estrategias de orientación, reflexión y decisión

sobre las maneras de hacer a nivel de centro. Esto es, aquello que constituye y va produciendo la relación con cada familia se pone en acción, básicamente, a decisión y en función de estilos individuales de los referentes que tienen un encargo de mayor dedicación a esa función, particularmente, los adscriptos. Esto configura un escenario en el que la forma y experiencia de la relación se traduce en un amplio espectro de variedades, particularmente ligadas a consideraciones, creencias y estilos de comunicación y trato personales. En cierta forma, en ese terreno parecería ocurrir un repliegue de la política (de toda política, la de la formación, la de asignación de recursos, la de los documentos producidos en el ámbito externo al centro y también la de estrategias locales que busquen orientar e incidir en las maneras de hacer), se configura así un escenario en el que, justamente las interacciones particulares, quedan escasamente mediadas y reguladas, es decir, ocurren, en definitiva y principalmente a partir de y explicadas por un plano subjetivo, el de la persona que, como referente del liceo, pone en práctica las acciones.

En estos últimos casos, las expresiones que dejan ver esas diferencias en las representaciones que se tienen de las familias, suelen estar matizadas, rodeadas de consideraciones que colocan la diferencia -y, junto con ella, el déficit o la dificultad, lo que no sucede como se espera y se considera que debería ser- como efecto de condiciones de existencia. Esto es, avanzado el trabajo de campo, todos los referentes con los que intercambié establecen, en sus consideraciones, formas de clasificación o referencias a cierta tipología de familias. A partir de eso se expresan también valoraciones diferenciadas, según lo que esas diferentes familias muestran (y demuestran) en el proceso. No obstante, surgen matices significativos entre las perspectivas de las interlocutoras. En algunos casos, ese sistema de clasificación/valoración, es asociado a condicionantes socio-históricos, a contextos y experiencias que inciden y producen formas subjetivas (Ruiz, 2021), existe en estos casos una perspectiva que inscribe lo que sucede, lo particular, en una trama social, histórica, política, de condiciones de producción:

E: Pasa, cuesta a veces...

I: Cuesta sí, claro que pasa. Somos humanos, ¿no? Es eso, hay gente con la que se te hace difícil empatizar, entender, pero hay que tratar,

los chiquilines no tienen la culpa, no pueden pagar ellos. Al contrario, cuando ves las familias entendés por qué son cómo son, por qué reaccionan a veces como reaccionan. Hay mucha violencia y eso se aprende. Crecen así, bueno, esas familias, esos padres crecieron también así, vivieron violencia, crecieron prácticamente solos, llegaron hasta donde pudieron... cómo vas a esperar que respondan de otro modo, es difícil, ¿no? Si eso es lo que conocés, lo que te dieron a vos... E9

En otros casos, el sistema de clasificación/valoración parece surgir del grado de ajuste o diferencia con un modelo autorreferencial, que da lugar a lógicas de división entre familias semejantes (“como vos o como yo”) y familias-otras, a las que se describe a partir de formas diversas de nombrar aquello con lo que no se cuenta o aquello que no se logra. Esto pudo ser registrado a través de una variedad de expresiones, categorías y atributos que van configurando una tipología con efectos prácticos, en tanto se construyen sentidos que, podríamos decir, en clave de “méritos y merecimientos”, modulan y “dosifican” la atención, dedicación, tipo de acciones a seguir e incluso referentes institucionales que participan o no de las interacciones, en función de si se trata de representantes de un tipo u otro de familias. Al adentrarnos en la diversidad de relaciones, emerge la pregunta por cierta forma o la posibilidad de una asignación diferencial de los intentos, de lo que se propone como interacciones y relación por parte de los referentes liceales; diferencial tanto en forma como en intensidad. En las construcciones de categorización por conjunto de atributos, predominan formas a modo de categorías locales, con alusiones a las familias entre las que se reiteran: se preocupan/ no les interesa, están presentes/no responden, vienen calmados-se puede hablar/vienen sacados-no hay forma-son intratables, asumen-aceptan/encubren-apañan-no se responsabilizan.

Fue posible registrar también, una cierta construcción de una manera de hacer en relación a las familias-otras, percibidas como amenazantes, con quienes la interacción conlleva riesgo. Hay referencias a recursos y criterios diferenciados que dan forma a unas u otras características de las interacciones, en función de que se perciba o no esa peligrosidad: “hay familias con las que yo ya no hablo, las paso directamente a la Dirección”, “con algunas familias no se puede hablar sola, ni de

a una persona, siempre buscamos que ser al menos dos, viste, que nos vean en equipo, en bloque”, “con esas familias, esas madres o padres más difíciles o que ya venís teniendo problemas, siempre que esté alguien más, no solo las adscriptas (en referencia a integrantes del equipo de dirección o técnicos no docentes) ni menos que menos una adscripta sola, ahí como que bajan, si no te prepotean, te dicen cualquier cosa, yo he tenido miedo en algunas situaciones, decís, ta, se me viene arriba, me va a pegar y si está la Directora o algún hombre, es distinto, viste, ahí como que ya bajan, un poco”, “eso es un acuerdo, ya decimos, viene tal quién más va a estar conmigo? es una forma de cuidarnos”, “no ha pasado que lleguen a pegarnos, a lo físico, agredirnos verbalmente sí. No ha pasado pero sabés que en cualquier momento puede pasar, ya los ves venir y decís uyuyuy, acá vamos a tener problemas...”, “es de esas madres, viste que, cómo decirte, ya te das cuenta de entrada que va a traer lío, y tenés lío porque es así, lo ves desde el primer día, podré equivocarme alguna vez pero en general, no falla, es así”, “hay gente con la que decís ‘que pase directo al CAP’, ya sabés que no vas a lograr nada, ni lo intentes”, “los ves venir y ya de lejos te das cuenta cómo son, habrá alguna excepción pero generalmente es así”. La pregunta por la eventual existencia de circuitos o ámbitos de interacción y presencia diferenciados, encuentra una respuesta afirmativa por buena parte de las interlocutoras:

y no, no son las mismas familias...a las familias de la APAL no las ves en el CAP, y viceversa. E2

generalmente no son los mismos, no. No está previsto que sea así, nada marca que sea así, pero termina siendo, es... E6

excepcionalmente puede que pase, no es que una cosa impida la otra, pero bueno, viste como es, hay cosas que van de la mano. Los de APAL son gente que está, que le importa dedicarle, le parece importante y puede hacerlo. Los chiquilines que terminan llegando al CAP vienen de familias que no digo que no estén o que no les importe, pero te das cuenta que no la tienen fácil, no pueden. No pueden con el chiquilín o con otras cosas, cosas por las que se les complica la vida y estar. Registros 2/7/2020

Ya sea en relación a la estructura, al funcionamiento o a ciertos atributos esperados que se deberían traducir en unas formas y acciones, cuando a juicio de

quien expresa esas consideraciones, esos aspectos no se verifican, surgen una serie de consideraciones que, al decir de las propias interlocutoras, inciden en la relación modulando prácticas o preconfigurando formas y características de las interacciones. Esas consideraciones con efectos de modulación parecen estar asentadas en expresiones y combinaciones particulares en las que se articulan elementos de diferentes vertientes. Una, la subjetiva, parece ser de las predominantes. Incluye las formas personales de considerar las estructuras familiares, aquello que cada quien cree del significante “familia”, las diferentes conformaciones, los supuestos y creencias propias acerca de encargos o expectativas de rol, qué debe hacer quien guarda con un estudiante tal o cual relación.

4.3.5 - Las prácticas y sus modulaciones

Al preguntar por las bases y referencias para ese hacer, para las decisiones y lo que se pone en marcha en términos de prácticas, de acciones cotidianas, surgen en las perspectivas altos grados de acuerdo que perfilan una situación significativa. Esta pregunta, abierta, amplia en cuanto a qué tipo de bases y referencias aludía y reiterada tanto en las entrevistas pautadas como en intercambios informales, buscaba rastrear cuáles son los elementos y factores que modulan las prácticas. ¿Quién y qué incide y define lo que se hace (o no) y cómo se hace?, ¿por qué hacen lo que hacen, por qué del modo en que lo hacen?, ¿qué identifican como prácticas posibles que no se realizan?, ¿por qué no se realizan?

Las respuestas sistemáticamente referían a factores y decisiones locales y subjetivas. Locales, porque parecía a través de las respuestas que no existía documento alguno con orientaciones acerca de en torno a qué y cómo relacionarse con las familias.

Las interlocutoras no identifican elementos materiales o inmateriales que ofrezcan pautas, orientaciones o lineamientos de ningún tipo para eso que aquí reconocen como el “trabajo con familias”. Por materiales o inmateriales se hace referencia a documentos institucionales de algún orden, contenidos y orientaciones

de instancias de formación, contenidos relativos a este asunto que hayan sido comunicados en forma verbal en encuentros institucionales en los que sería viable abordar este asunto (Sala de Directores, convocatorias a Referentes de Trayectorias, Profesor Orientador Pedagógico o integrantes del equipo técnico por parte del Departamento Integral del Estudiante, las Inspecciones de Institutos y Liceos, las Unidades Coordinadoras de Integración Educativa). Ni estos ni otro tipo de referencias aparecen en lo que relatan y recuerdan las interlocutoras. No obstante, todos acuerdan en que es un asunto que está presente en varias de esas modalidades, siempre en forma tácita. Las referencias van más allá del presente inmediato, en los intercambios las preguntas iban más allá del momento actual, del año en curso y las respuestas se reiteraban en el mismo sentido: se nombra, pero no se avanza en especificaciones (ni conceptuales, ni de procedimientos). Las perspectivas de las interlocutoras en este punto verifican lo señalado acerca del carácter alusivo de los documentos analizados en el capítulo previo.

Sucede en esa etapa de conversaciones en el trabajo de campo que varias interlocutoras van retomando este aspecto. Esa suerte de “constatación” que surgía al intercambiar sobre este punto de orientaciones y lineamientos institucionales (propuestos más allá del centro) resonó en varios de ellos y traían el asunto a las conversaciones días después, a modo de hallazgo, de curiosidad que, en el transcurso de seguir pensándolo resultaba para algunos no ser tan excepcional, aunque no por eso dejaba de llamar la atención:

Una tarde, hablando sobre la convocatoria a las familias para entrega de boletines e intercambio con profes, días después de haber hablado sobre si había documentos, indicaciones, en base a qué decidían qué y cómo hacer en relación a las familias, B. me dice ¿sabés que me quedé pensando en lo que hablamos el otro día? Me comenta que al irse le pareció “increíble que no haya nada” que se quedó pensando “en vos en tu trabajo y dije: ¡mirá si yo le estoy diciendo algo que no es así, no le puedo decir algo que está mal!” Me sigue contando que en esos días tenía una reunión (habitual) con otras referentes que ocupan su mismo rol en otros liceos de la zona y comparte en esa instancia el asunto y sus preocupaciones, para ver si alguien más tenía recuerdo de otro dato. “Les comenté a mis colegas y nadie, nadie pudo decir una cosa así cierta, firme, clara que digas sí, está esto”, “Nada”, “Una cosa rarísima, como que lo que se hace se hace porque sí o por inercia, no sé”. Me comenta también que todas las

personas presentes en la reunión estaban de acuerdo en que la relación con las familias “es un tema importantísimo. Se tendría que hablar.” Considera que hay una aproximación muy parcial, fragmentada y sesgada, en cierta forma, acerca de lo que se hace y cómo se hace en torno a las relaciones con las familias. “Porque lo que sabés es porque ves en redes de este o aquel liceo”, “pero, ¿y cuando hay problemas? O, ¿qué otras cosas se pueden hacer?” Entra C. y B. la pone al tanto de lo que conversábamos y abre la consulta, “vos te acordás, has visto algo que haya escrito, que nos diga algo, no sé, orientaciones, algo sobre esto”. C. piensa, duda, se ríe porque lo habíamos conversado anteriormente también con ella. “No, lo que te dije, que yo conozca solo lo del CAP que bueno no es específico de las familias, pero sí, tienen que estar, así que entra”. B. sigue comentando lo llamativo que le resulta haber notado esto en cierta forma ambiguo entre un asunto que se siente como importante pero que es poco hablado, sobre el que hay poca orientación. “Yo no lo había visto así con tanta claridad que de este tema nadie dice afuera qué hace o qué no... será que no hacen nada?” “O que no tienen nada bueno para contar... (risas) No mentira, acá hay cosas buenas que se hacen y vos tampoco las contás”, responde C. Registros 19/8/2020

Pasa a veces, con otras cosas también pasa, ¿viste? como que todos suponemos o hacemos de cuenta que hay cosas claras, indicaciones y cuando te ponés a pensar y a buscar resulta que no, que no hay nada. Es raro, ¿no? E9

Pero mirá que con otras cosas pasa, no sé decirte ahora un ejemplo, pero hay, ya me había pasado esto de que hacés y nadie sabe muy bien por qué o en base a qué o por qué no se hace distinto, si nada ni nadie dice que hay que hacer de tal o cual forma. Bueno en esto que te interesa a vos, justamente, yo creo que acá pasa eso, que se hace distinto. E2

Surgen reiteradas referencias a lo no solicitado de esa relación, desde la política y sus lineamientos:

lo hacemos porque nos parece, porque creemos que es algo bueno hacerlo, cada año me fui convenciendo más. Te vas convenciendo, te vas animando, no sé qué va primero y que después pero no, pedirtelo no, nadie te pide ni te dice qué ni cómo hacer. Hacés porque querés, porque crees que es mejor. Registros 25/5/2020

Ah no, en esto si hacés o no hacés, da lo mismo. Desde más arriba, me refiero. Da lo mismo. Te dicen qué lindo, qué lindo, o no te dicen nada. A veces la verdad que ni sabés si se dan cuenta o no. E8

lo que se hace se hace acá, por una dirección y un equipo estable que nos fuimos enganchando unos a otros, que tenemos cargos o roles con muchas horas, estás mucho tiempo acá. Porque queremos y tomamos la decisión de hacerlo así, no por otra cosa. Tampoco somos todos, ¿eh? Pero con que cuatro o cinco cinchen, sale. E9

Podría haber, algo así como un programa, un programa de trabajo con las familias, estaría bueno capaz, ¿no? Te van a decir que si no hay trabajador social no se puede hacer, ya veo (risas) Registros 15/10/2020

- Escrito, así, que digan hace esto y esto así o asá, no, creo que no.
- Pero eso no sé si es malo, te da la libertad de hacer, vas haciendo como te parece que es mejor, o como se acuerda en cada liceo.
- O según cómo es cada familia, vas viendo... Registros 15/10/2020

Las referencias a algo que pauté, que establezca con precisión y claridad (la idea de un “programa”) y lo impensado (la discrecionalidad que marcan el “según cada familia” y “vas viendo”, del último registro), parecen señalar los bordes entre los que se configura la relación. Lo recurrente son las menciones y confirmaciones de, en definitiva, lo que se visualiza como ausencia de textos de la política. Esto, que podríamos referir como sensación de ausencia, tiene en las consideraciones de las interlocutoras un alcance amplio y remite no solo a aquello que se entiende como más allá de los “problemas” sino incluso, en y para los “problemas”. La única referencia a algo asimilable a una estrategia (De Certeau, 2000), son el Reglamento de la APAL y el CAP. Este es el registro de lineamientos, de política, que identifican las interlocutoras. Aparece así un sentido posible como relación entre la política y las prácticas. Según las perspectivas y registro de experiencias de las interlocutoras, algo que elude la política es, justamente, la producción de una política (“clara”, dicen algunos, “concreta” dicen otros, de procedimiento, podría decirse) referida a la relación entre familias y liceo. Aparece también la diferenciación entre lo alusivo, la declaración de la importancia y la configuración de prácticas, el trabajo de los referentes institucionales para dar lugar a instancias de encuentro e interacción. En la concreción, en el pasaje de lo alusivo a la realización es que las interlocutoras ubican lo diferente:

Hablar de las familias se habla en todos lados, todo el tiempo, importante creo que es para todos, en todos los liceos. Pero no

siempre se trabaja. ¿Se habla? Sí. ¿Se trabaja? No tanto. Trabaja en el sentido de preocuparse, de tratar de que estén, de querer que vengan, esas cosas. No, eso así, en pocos lados. Este liceo es especial en eso. Al menos en lo que yo conozco... E9

en todos lados vos hablás y las familias, las familias, ah sí, qué importante las familias, pero en concreto, ¿qué? Poco o nada. Es verdad que depende de las familias también. En ese sentido acá es distinto, de ambas partes, nosotros hacemos y ellos están. Registros 4/8/2020

hay un trabajo, nos reunimos, pensamos, hay tooooda una preparación para hacer y que salga bien, invitarlos a algo que los acerque. Que no sea solo tienen que venir y punto. ¿Así quién va a querer venir? Registros 4/8/2020

¿De qué o quién depende que esa relación se produzca, o no, y su variabilidad?, ¿cómo se explica la diversidad de experiencias de relaciones con las “familias” ?, ¿cómo se explica la diversidad de (in)acciones e iniciativas desde el liceo?

En relación a lo que explica que esas relaciones ocurran o no y lo que constituye a su dinámica de cambio (qué la facilita, qué la tensiona, qué la impide), se encuentran sentidos variados y diferencias. En consonancia con la transformación del modelo a la que se aludía en páginas previas retomando planteos de Terigi (2009), las entrevistas dan cuenta de perspectivas que ubican como un factor clave la forma en que el centro educativo asume la responsabilidad y se dispone a esa construcción.

Las respuestas de las interlocutoras giran en torno a dos sujetos: dirección y familias. La dirección tiene para diferentes interlocutoras, un rol definitorio, visualizada como motor y principal agente de la manera en que se aborda la relación con las familias:

te diría que como todo lo que pasa en el liceo o por lo menos lo que pasa fuera del salón: depende de la dirección. En definitiva es eso... Registros 3/11/2020

y, acá es claro que es por la cabeza de la dirección. Dale que dale, insistiendo e insistiendo con hacer esto y lo otro y de a poco lo fue

logrando... ahora como que ya no te imaginás no hacer esas cosas.
E1

al principio capaz que te parece raro o hasta decís 'más trabajo??',
porque lleva trabajo preparar todo, pero después no sé, te cambia la
forma de ver las cosas, te das cuenta que eso mejora y facilita. E2

Las familias son signadas también como agentes en esa dinámica

...tratas de conocer. Si conocés, mejor. No siempre hay respuesta de
parte de la familia. E1

si los padres no asisten, a veces los padres también obturan la
posibilidad cuando se los invita y no vienen. E3

Desde lo observado, aparecen otros tres aspectos que parecen actuar en la trama de las relaciones. Por una parte, algunos rasgos en la forma de las convocatorias que parecen ser una de las dimensiones constitutivas de una manera de hacer, sostenida por varias de las interlocutoras y especialmente promovida e insistida desde la dirección. Los significados de "la cabeza de la dirección" y de "preparar todo" cobran sentido al observar la forma en que las ideas se materializan. Se profundizará en este aspecto en páginas siguientes, al detenernos en las formas y prácticas de interacción. Por otro, dos aspectos invisibilizados en los planteos de las interlocutoras, ausencia que deja una serie de preguntas. Estos aspectos refieren al plano de las propias prácticas y al de las políticas, particularmente las de formación. ¿Qué lugar tienen en las perspectivas aquellos elementos que no se visualizan o no se resaltan, o que se eluden?, ¿qué lugar se asigna a la propia práctica como factor de agencia o de incidencia en la dinámica de las relaciones?, ¿qué significa que no se visualicen, que se eludan en las consideraciones como aspectos que inciden en la construcción y desarrollo de las relaciones con las familias, a los procesos y políticas de formación?

En relación a la incidencia del modo individual y propio de hacer, en general no es puesto por las interlocutoras como algo a lo que pauta la dinámica de la relación. Esa manera individual de hacer, que podría ser leída como otra escala de apropiación (en tanto el modo en que cada interlocutor reinterpreta y lleva a la práctica aquello que la dirección propone como política) no está presente como

variable. Más allá de que la relación con las familias no se declara como algo impropio, sí se considera como algo cuya posibilidad, ocurrencia y dinámica, queda delegada, sea en lo que indica la dirección, sea en lo que devuelve o interpone la familia. La relación queda así colocada, por completo, en dependencia de lo que está fuera de sí, más allá de sí. La existencia, forma y devenir de la relación queda colocada en lo jerárquico, en la subjetividad ajena, o en ambas, en cualquier caso, en lo externo, en un terreno que excede al alcance de sí mismos, en el que no opera el poder propio. ¿Qué claves de lectura se abren frente a las posiciones de externalización de la posibilidad, potencia y devenir de la relación con las familias?, ¿cómo se produce y qué produce en la práctica cotidiana y la manera de sostener la tarea esa percepción que, en principio, parecería anunciar impotencia?

Para varios de los referentes, algo distintivo o particularmente trabajado en este centro es el intento de afirmar la relación con las “familias” a partir de convocatorias que trascienden lógicas de control-problema-sanción:

Que capaz que acá yo la vi más, acá se hacen más actividades no a causa de algo particular, que está bueno, más abiertas y más no te llamo por las faltas o para pelear con el profesor tal o cual, te llamo para que veas el trabajo que se está haciendo...hay un tema desde la institución, de qué modo se facilita o no se facilita, desde la intención de la institución la llegada de los padres y a veces cuando vos organizas actividades, más actividades extra curriculares, también es más fácil que estén presentes. E5

desde el encuentro, desde las bienvenidas, desde la invitación a recorrer el liceo, a contarles como se hace, el liceo en acción, bueno muchas muchas actividades que vamos haciendo en el correr del año y de los años para los chicos que vienen desde hace años en el liceo, realmente se ha generado un buen vínculo y realmente es bueno E6

La idea de *desocultamiento* es señalada en su doble condición, de llave y efecto. sentidos inestables pueda estar ligado a los binomios confianza/desconfianza (Simmel en Siede, 2017; Siede 2017; Cornu, 2017), hospitalidad/extranjería (Derrida y Dufourmantelle, 2008) como dimensiones estructurantes de las dinámicas de estas relaciones:

Entonces desde la entrega de boletines que viene un montón de gente que quiere saber cómo están sus hijos, el encuentro con profesores,...

un sábado para que fuera más fácil de llegar y ahí venían a consultar entonces los convocamos nosotros: vengan a consultar. E6

Aparecen otras posiciones que representan una traducción más apegada a lo que el texto de la política propone, identificando la relación principalmente como un conjunto de acciones en las que el equipo del centro informa y asignando las dificultades a lo que las familias no cumplen en relación a las expectativas y prescripciones:

Hay cosas importantes para estar en contacto, por ejemplo, avisar de episodios o situaciones personales... La mayoría de las veces es por conflictos, pero también cuando pierden un objeto o temas de salud. Llamas y avisás, mirá, pasó esto. E1

he trabajado en otras instituciones donde la familia no está presente, ¿no? Donde se convoca y queda en eso y uno espera, espera y nunca hay nadie atrás y eso es angustiante a veces, hasta de desilusión, ¿no? E4

Eso que te decía, llamo por problemas o cosas a comunicar, que pasan y no las sabes. No entran o no vienen. En ese caso llamaba disimuladamente, llamaba para decir que prontito hay un boletín o ver si está enferma. Hay que tener cintura. E1

Muy esquemáticamente, es posible identificar dos grandes asuntos bien diferentes entre sí que nuclean los encuentros e interacciones entre familias y liceos y que revisten, a su vez, características propias. Mostrar lo que se realiza y la forma en que ello ocurre, es uno de esos asuntos; abordar situaciones o episodios que se consideran problemáticos (que ya resultan o podrían resultar obstáculos o impedimentos para la continuidad del proceso estudiantil en el centro), es otro.

i - Mostrar lo que se hace: entre el reconocimiento y la prevención

Un conjunto de actividades es nombrado en primer lugar por la mayor parte de los actores institucionales. Ese conjunto es aquello con lo que eligen describir en torno a qué y cómo se estructura la relación con las familias en el centro.

las propuestas convocadas también desde el liceo eran mostrar cómo sus hijos o los adolescentes logran aprendizajes mediante actividades fuera del salón y con aprendizajes interdisciplinarios, colaborativos entre distintas asignaturas entonces hacemos el día de

la nostalgia, el show de talentos, la muestra gastronómica y multicultural, las cometeadas que son remontar cometas que llamamos a las familias que ayudaron a hacer las cometas, en lo gastronómico ayudaron a cocinar, la familia tratamos de que siempre esté presente, involucrada, realizando tareas y además viniendo a disfrutar de los eventos. Cuanto más disfrutan, cuanto más abrimos las puertas, más mostramos, mejor llegamos y cada vez es mejor, cada año nosotros podemos ver que funciona. E6

este por lo menos es el segundo año que nosotros hacemos recorridos con las familias. ¿Después que viste cuando está por abrirse la inscripción a Gurí? Las familias vienen y nosotros recorremos y les mostramos lo que hay en el liceo me parece que también eso, hay muchas familias que lo eligieron al (número del liceo) y que eso hace que ellos vengan o estén más presentes... Hay trabajo puesto intencionalmente, bueno, las invitaciones que se hacían otros años a participar de las clases abiertas que se hacen a fin de año. E5

Estas convocatorias comparten algunos rasgos: abiertas, grupales, generalmente alineadas a ciertos mojones o eventos significativos pautados en el calendario lectivo o creados por el equipo del centro con la intención de lo que se hace y cómo se hace, abrir (¿enseñar?) el proyecto pedagógico. Ciertas cualidades parecen ser características de lo que se busca y se reitera en esas convocatorias en lo que refiere a la tónica y la forma en que se procura disponer los recursos (humanos y materiales). *Celebración. Fiesta. Encuentro. Invitación. Fantasía. Entusiasmo. Gracia. Cuidado. Animación. Imaginación. Atractivo. Preparación. Dedicación. Detalle. Esmero. Lindo. Vistoso. Estético. Prolijo. Mostrar. Convencer.* Son expresiones que aparecen entre las interlocutoras para describir lo que refiere a esas instancias en diferentes dimensiones: su preparación, los motivos para hacer eso, cómo lucen y cómo se viven esas ocasiones. Los sentidos que se le asignan a estas convocatorias varían. Es posible identificar elementos más vinculados al reconocimiento (a la consideración de las familias como sujetos a quienes les corresponde saber y conocer asumiendo que puede no haber registro de una experiencia propia, personal, por este ciclo educativo) a otros inclinados hacia algo estratégico, con una función preventiva:

para mí que vos hables con un padre y él pueda preguntarte exactamente qué es la tutoría, la hora de apoyo, de qué se trata eso,

ayuda a que entienda cuál es el objetivo, de qué se trata la cosa y ayuda a incentivar al chiquilín, para que ellos entiendan de qué se trata o qué es lo que tenemos que hacer y eso genera menos incertidumbre y eso ayuda a que los chiquilines también se sientan en un lugar más conocido...eso hace que el espacio sea menos desconocido y menos intimidante. Sobre todo, en este caso familias donde de repente nadie transitó por Secundaria. E5

es que por ahí vienen las situaciones que se hablan como problemas que trae la familia, la familia trae problemas porque se acerca a los liceos sin saber qué es lo que pasa... bueno, es mi hijo, lo quiero ayudar, lo quiero acompañar y si no saben lo que pasa adentro, ellos, es ese el problema que traen. Entran en el plano pedagógico cosa que a ningún docente realmente nos gusta porque sentimos que es como que es un entrar en algo que uno se ha preparado para estar siempre tratando de mejorar, pero sin duda que el padre tiene que poder entrar porque si entra y ve lo que estamos haciendo, bueno, ahí está todo abierto, dejamos a la luz los miedos y los cucos que el padre tiene, que puede tener porque bueno, todos lo tenemos. Si a mí me ocultan algo con respecto a la formación de mi hijo y sí, yo no sé lo que hay del otro lado porque me lo están ocultando y todo lo que se oculta, no es bueno, en ningún ámbito. En educación tampoco lo es. Y eso es lo que generalmente pasa. E6

ii. Y después está lo otro

Con esa expresión y haciendo círculos en el aire con la mano, englobando o rodeando algo exterior a sí, ubicaba una de las docentes con quienes más tiempo compartí durante el trabajo de campo aquello que refiere a la relación del liceo y las familias a partir de lo que identifican, agrupan y nombran como “cuando hay dificultades”, “cuando hay un problema”.

Aquello que se identifica como problemático parecen ser aspectos estructurantes, centrales si atendemos a lo que tradicionalmente ponía en relación a las familias con los ámbitos escolares (Romano, 2014; Siede, 2017). Frente a la consulta acerca de cuáles eran los motivos y asuntos en torno a los cuáles familias y liceo establecen habitualmente contacto, más allá de las convocatorias grupales, surgen relatos y alusiones a una variedad de situaciones que tienen en común la presencia de cierta dificultad en torno a la cual se entiende que es necesario que referentes de la familia y del liceo, interactúen.

Lo otro se compone de situaciones, tópicos y experiencias diversas, que a medida que van siendo recordadas, relatadas o directamente observando con más detenimiento la naturaleza, el tipo de dificultades a las que se alude, dos sentidos que organizan y nucleon las consideraciones. Por una parte, están aquellas situaciones en las que la dificultad remite a privación, carencia, vulneración, escasez o falta de acceso a recursos y soportes. Por otra, los “problemas” que se producen en la convivencia en el centro y a los que desde los actores institucionales se les asigna relevancia o gravedad, sea por las características del episodio en sí, sea por la reiteración.

Registrarlo todo, sabiendo que esto es imposible, “reconocer lo que uno mismo no comprende” (Rockwell, 2009, p.56) y atender no solo a lo que se dice sino, y muy especialmente a lo que no se dice, a aquello que cuesta o se evita hablar, son movimientos necesarios, interrelacionados y que acompañan cada momento de la investigación desde una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009).

La relación e interacciones con las familias a causa del abordaje de aquellos conflictos a los que el centro asigna mayor relevancia o gravedad es un asunto del que se hace difícil hablar. A la vez que es ineludible identificar que es uno de los momentos en los que familias y liceos entran en contacto, distintas expresiones van dando cuenta a lo largo del trabajo de campo que el modo en que está previsto el abordaje es fuente de tensión, de disputa de sentido a lo que se prescribe en los documentos de la política.

Concebido desde una perspectiva que lo asuma como inherente a dinámica de la convivencia en los centros educativos (Viscardi y Alonso, 2013; Viscardi, 2015; Viscardi et al 2023), el conflicto forma parte de lo plausible, tiene lugar entre las experiencias y situaciones que van conformando una trayectoria educativa. De acuerdo a la perspectiva de interlocutoras directamente involucradas en funciones y dispositivos vinculados a las sanciones, existen acuerdos y prácticas en el liceo que intentan ir más allá de las formas solicitadas. El caso del CAP es el ejemplo al que más refieren las interlocutoras, en este sentido. Los apartados que siguen se centran en las referencias a ese dispositivo, las perspectivas sobre las maneras de hacer en él y las relaciones con la política en la materia.

Una especie de tribunal

La expresión con la que se decide dar título a este apartado surge de las entrevistas, es la forma en que parte de las personas entrevistadas refieren al CAP:

El CAP en general se reúne cuando hay un tema de conducta que se tiene que tratar de mejorar entonces ayuda a conocerlos, no sé si a dialogar porque la gente cuando viene al CAP siente que es una especie de tribunal y por más que vos se lo plantees que no es así vienen a una especie de tribunal a defender a sus hijos, es así. Yo siento que es eso. E5

viste que las actas son una declaración, como un juicio parece, no?
E3

Aparecen en y entre las expresiones de integrantes del equipo del centro cierto nivel de disputa o ambivalencias en las consideraciones acerca de lo que ese órgano representa y cómo opera:

las faltas graves son como un hito en la trayectoria del estudiante y pueden generar distintas cosas, no? o todo lo positivo después: que el proceso continúa y pueden haber conflictos menores pero se van subsanando las faltas disciplinarias y el alumno se va ajustando digamos a lo deseable institucionalmente o lo contrario, no? que después del CAP viene la deserción, lo peor, porque la orientación no es bien recibida entonces lo que hay es una tensión con la institución en donde el discurso familiar es “no nos vamos a ajustar”, no hay manera. Depende también de las herramientas que en algunos casos el CAP pueda brindar o los adscriptos o lo que fuere. Cuando enviás a una familia pobre y la orientación es debería ir a un psicólogo o debería ir a un psiquiatra y accede a salud pública y le proponen fecha para dentro de tres meses, la familia prefiere que el hijo no siga generando conflictos en la institución y bueno, empezará a ir al psicólogo E3

Ahí va lo grave y va directo. Cuando es grave, pasa al CAP. O bueno, por suma de cosas chicas, 6 o 7 observaciones, por ejemplo, va entrevista al CAP, se lo llama...Eso hemos acordado. Se convoca al referente pero que lo convoquen ellos. Que llamen ellos directamente. Decís CAP y nadie sabe qué es, pero se asustan. (Se ríe) En esos casos acordamos no intermediar. Es que ya cuando llegan esas situaciones no te dan corte. E1

siempre se lo convoca ante situaciones gravísimas. Es lo usual, es lo usual, peleas a golpes de puño que implican consecuencias serias...

no sé cómo decirte el tenor porque no sé dónde está el límite, pero bueno, cosas que se consideran para nosotros faltas graves. E3

Trascender lo punitivo

La implementación y actuación del CAP en el centro puede ubicarse como una de las manifestaciones más claras en las que los procesos de apropiación marcan distancia y discordancia con aquello que les señalan los documentos de la política. La búsqueda de trascender lo punitivo, como principio de quienes lo integran, se refleja en algunas señales en el trabajo de campo, además de aquello que es expresado por los propios actores institucionales.

lo podría definir como un CAP de diálogo, una instancia de diálogo y de reflexión, hemos podido cambiar un poco, siempre estamos pegados bueno al formato de lo legal a lo que debe ser, pero hemos podido darle una vuelta a eso tan polarizado de compensar y a la vez el mismo organismo sancionar, ¿no? Que no parece que fuera la misma figura que lo hiciera, pero creo que en el [dice el número de liceo] lo que hemos logrado a través de la metodología del encuentro, la entrevista y el diálogo creo que ha sido instancias de reflexión, tanto de los profesores, la dirección, la POP, el psicólogo, como también el trabajo que hemos hecho con los alumnos y las familias. Está más encarado para el lado del diálogo, que es una metodología como de encuentro y de reflexión, diría yo, más que sancionatoria. E7

[en este liceo] en la mayoría de los casos ha sido de orientación, siempre hubo en las actas un apartado destinado a una orientación profunda, que eso sí, siempre me ha parecido interesante, cuando no queda solamente en lo sancionatorio, en “qué horrible lo que hiciste, vas a tener tantos días de suspensión. E3

Un primer aspecto en este sentido lo marca un acuerdo de funcionamiento y procedimiento creado allí (no indicado en los documentos) que busca lo que actores particulares identifican como el sentido y condición para integrar ese órgano: intentar trascender lo punitivo. Para ello aparecen algunas prácticas frecuentes mencionadas por los actores particulares del centro y verificadas en las actas que elaboran y guardan en el centro tras cada instancia en que funciona el Consejo. La instancia se abre presentándose y preguntando al estudiante por qué

considera que es esa reunión, cuál es, a su entender, el motivo por el que están allí. Luego se plantean preguntas, tras ello se consulta a quien acompaña, se explica cómo sigue el procedimiento luego de esa reunión y se habilita a hacer preguntas, dudas u otros comentarios tanto por parte del estudiante como de quien acompaña.

Estas decisiones de funcionamiento y el modo de interacción desde el que quienes integran el CAP parecen disponerse, parecen conformar una expresión de la política del cotidiano escolar (Stevenazzi, 2020) que se dispone a modo de ceremonia mínima (Minnicelli, 2015). Al menos en parte, su producción e institución, algunas decisiones, rasgos y modos de funcionamiento parecen, siguiendo la perspectiva de De Certeau (1996) responder a una de esas formas en las que se pueden ver microdiferencias donde también serían posibles otras lecturas e interpretaciones que vean solamente obediencia y uniformidad (Giard en De Certeau, 1999b):

está formado por tres profesores, uno que eligen los estudiantes, los estudiantes eligen el profesor que consideran que formará parte de ese consejo asesor, que los puede ayudar, que los puede asesorar, que los puede acompañar en problemas o en aciertos o bueno, un acompañamiento, esa es la idea del CAP y otro profesor que eligen sus colegas, el resto de los profesores y un tercer profesor que elige la dirección. Ese Consejo se reúne cuando hay alguna situación que no se ha podido mediar internamente y en ese Consejo hay que llamar a un adulto responsable ya que son tres personas, tres profesores, tres personas que están interpelando, interrogando a un menor entonces tiene que haber un adulto simplemente que está como, como veedor y bueno, apoyo del menor si fuera necesario. Pero bueno esas son situaciones puntuales, generalmente no se llega a esa parte de llamar al Consejo y bueno y también es asesorar, esos tres profesores lo que van a hacer es asesorar al estudiante y como ya hay un familiar también al familiar, pidiéndole que bueno que se cuiden, que piensen lo que han hecho. E6

Nosotros les explicamos a las familias qué es un CAP, qué ha sucedido con su hijo, por qué los llamamos, el valor que tiene este acercamiento de la familia en esta instancia y la importancia, eso lo dejamos muy claro. Después les explicamos formalmente qué es el CAP, les decimos que vamos a hacerle preguntas a su hijo y que vamos a hacer un registro de lo que el alumno habla y esperamos que el alumno explique aquellas interrogantes que nosotros les planteamos, escribimos, después tenemos una instancia para hablar con la familia y el alumno nuevamente. Después les pedimos que se

retiren, no hay ningún problema y nuevamente los volvemos a llamar para decirles cuál ha sido la resolución del CAP, hacemos esa nueva instancia de comunicación para explicarles a qué se llegó y por qué. En ese caso también concurre la misma persona que fue ese día al CAP con el alumno... Si bien no hay nada escrito de lo que diga de esta atención a la familia y este diálogo y esta entrevista, nosotros lo vemos importantísimo. No tenemos documentación que diga que no se puede hacer y como lo consideramos básico para este seguimiento y este trabajo bueno, lo hemos implementado de esta manera en el liceo. E7

Ese intento encuentra, desde algunas perspectivas, límites en sus posibilidades y alcances a la hora de actuar dentro de lo establecido con intención de trascender un enfoque más orientado por lógicas de selectividad, control y punición:

Pone en relación a las familias y el liceo seguro, sí... vos conocés, te reunís con la familia. Y terminás entendiendo un montón de cosas que les pasan a los chiquilines, ¿no? Lo que pasa es que el CAP está funcionando con la parte punitiva, solo con la parte punitiva... para mi está visto como eso entonces lo que hacen es defender a sus hijos, en el 95% de los hijos, defenderse a sí mismos y a sus hijos, o sea, defender decir que eso estuvo mal interpretado por gente. Hay casos en los que no... O sea, dialogas, sí pero lo que pasa es que la cabeza es esa (de las familias) porque en general los que vienen al CAP ya pasaron otras veces por él. E5

Depende de qué CAP, depende mucho de los profes que lo integran, he tenido contacto en distintas instituciones... en la medida que no es un órgano solo sancionatorio y ser de consulta para la Dirección y al estar integrado por docentes, puede nutrir la relación [con las familias]. E3

Parte del análisis de documentos se centró en las actas del CAP, de 2018 y 2019. Esos registros presentan, caso a caso, cuatro partes diferentes (además del encabezado con datos sobre día, hora, duración, nombres y funciones de quienes están presentes en la instancia y grupo del estudiante). La primera hace referencia siempre a una introducción por parte de los referentes liceales sobre el encuadre de esa instancia (“se comienza presentando al CAP y su función”, “se explica al estudiante el funcionamiento institucional del CAP”). Lo siguiente da la voz al estudiante, aunque la variedad de formulaciones, parece dar cuenta de maneras de

hacer con diferencias según quiénes son los docentes que integran el CAP, en cada caso. En algunos registros, las anotaciones plantean modos que podrían reflejar ese intento de “trascender lo punitivo”: “se le pregunta al estudiante qué pasó”, “se le pregunta al estudiante por qué estamos en esta reunión”, “se le pide que cuente su versión”, “preguntamos al estudiante ¿qué pasó?, ¿por qué estás acá?”. En otro, puntualmente, lo documentado guarda más sintonía con el tono del documento de la política que refiere al CAP: “Se le pregunta a la estudiante por el hecho denunciado”.

En tercer lugar, se documenta el transcurso del intercambio, a partir de la versión inicial de los estudiantes. Allí aparecen, nuevamente, registros en uno y otro sentido, principalmente aquellos que reflejan intentos de un modo diferente al de la impronta del texto de la política: “(se le plantea) que el cuidado de los espacios es importante porque hay alumnos chicos y espacios en los que entran niñas chicas y los varones no deben estar”, “preguntamos, ¿si te encontraras nuevamente en una situación parecida, ¿qué harías?”, “A partir de la charla con los docentes se busca una reflexión y autocrítica. Se propone a la estudiante que deje pasar un tiempo y luego pueda hablar con la persona”, “La madre responde que no sabía que él había abierto los salones. Aquí hay varias cosas importantes. Una es enfrentar y asumir lo hecho. No negar, asumir lo hecho, no mentir... ¿Cómo estás en rendimiento? Tengo 5 bajas. Se conversa con el alumno de la importancia de reconocer el error y asumir lo hecho”, ¿Qué tendrías que haber hecho? le pregunta la docente ...”, “Se reconoce que la estudiante ha respondido favorablemente al acuerdo realizado con el adscripto y la POP”, “Se pregunta si piensa que actuó bien. Responde que no. Qué es lo que no hiciste bien. Haberlo publicado. Se conversa con la estudiante sobre la necesidad de ponerse en el lugar del otro y de cuidar las imágenes de ellos mismos y de los otros. La mamá explica que esta temática se está trabajando con las terapeutas...La estudiante propone hablar con el compañero para terminar de una vez el conflicto. Ella escribió una carta y la publicó en Instagram pidiendo disculpas”. Finalmente, se registra aquello que el CAP resuelve y debajo las firmas de los referentes liceales y familiar. De las ocho actas relevadas, una la resolución refería a días de suspensión de asistencia. En las demás aparecen una variedad de

decisiones: la medida de cambio de grupo propuesta, según consta, por la asamblea de profesores en reunión de evaluación, que la estudiante se encuentre con el psicólogo institucional, “que se trabaje con la estudiante en un acompañamiento sobre los cambios de conducta propuestos”, “que asista a tutorías”, “se propone realizar una conversación de ... con su compañero ... en presencia de un adscripto y otro docente”, “Seguir acompañando al estudiante y la posibilidad de asistir a tutorías. Derivar a ... para hablar con el psicólogo institucional.”, “Se deriva a tutorías de Matemática e Inglés”.

Lo normativo tensionando la cotidianeidad emerge como un rasgo que describe esta “cara” de la relación con las “familias”. La forma en que se busca resolver la política en el territorio por parte de los sujetos guarda estrecha relación con sus recorridos, con la posibilidad de establecer (o no) articulaciones y acuerdos entre sí, con las condiciones de posibilidad locales, con sus percepciones y experiencias. Hacer algo diferente, instalar y multiplicar esas tácticas microbianas a partir del fuerte carácter de control y punición que presentan los aspectos normativos del CAP es, en todo caso, algo que ocurre o no en función de arreglos locales y que, aun siendo algo buscado, encuentra tensiones y obstáculos. La propia vigencia de esa normativa, las formas seguramente diversas en que en las prácticas (más allá del centro en el que se desarrolla la investigación que aquí se tematiza) se establecen continuidades o discontinuidades con esas prescripciones y lo que allí se establece y habilita, son ejes problemáticos que si bien se corren y escapan a la temática de este trabajo, indudablemente convergen con líneas de indagación relevantes en torno dimensiones y fenómenos que atañen a los procesos educativos en Educación Media. El estudio de lo que refiere a los conflictos que involucran a adolescentes en los centros educativos considerando los modos en que se configuran, los procedimientos y mecanismos con los que se abordan, los criterios y decisiones a partir de ello reviste un campo de problemas amplio, que cuenta con antecedentes y producciones relevantes en nuestro medio (Viscardi et al., 2023, Viscardi y Alonso, 2013; Viscardi y Habiaga (2017)).

A lo desarrollado, cabe señalar un aspecto que se reitera en las configuraciones de las relaciones entre “familias” y liceo y es, en cierta medida, la fragilidad o precariedad en la que se inscriben las prácticas e intentos descriptos, en tanto la “letra” convoca a otro tipo de prácticas y la estabilidad de estas maneras de hacer está asentada en una conformación dinámica, que se reelige cada año y que, en definitiva, depende de la continuidad y permanencia o no de los sujetos que impulsan y acuerdan en estas tácticas.

4.4 - Relaciones entre “familias” y liceo en la cotidianeidad (II). El contexto que acontece: de repente, pandemia

hay en el tiempo un interregno
enteramente determinado por cosas que ya no existen
y por cosas que aún no existen;
en la historia, esos interregnos han dejado ver más de una vez
que pueden contener el momento de la verdad.
(Arendt, 1958/1996, p. 15)

4.4.1 - De estar como siempre a estar como nunca⁷⁵

Los días anteriores estuvieron pautados por actividades preparatorias, de distinto tipo: exámenes, inscripciones y reinscripciones de estudiantes, salas docentes y tareas de mantenimiento, acondicionamiento del espacio físico, producción de recursos y planificación de actividades de bienvenida e inicio. Pasada la primera semana de “actividades especiales” y paulatino inicio de los diferentes niveles (de 1° a 6°), el funcionamiento va siendo el de un día “cualquiera”. En los diferentes pisos, a través de cartelera, etiquetas de nominación de los salones y comentarios de los docentes en Sala de profesores, es posible apreciar algo que los referentes manifiestan como un rasgo o un recurso metodológico. En los últimos años (durante la gestión de la actual dirección), se estila calendarizar ciertas actividades y organizar instancias en torno a “meses temáticos”. Pasados los días

⁷⁵ Esa expresión fue dicha por una de las interlocutoras cuando meses después, en diciembre de ese año recordaba cómo habían sido las dos primeras semanas de cursos y, particularmente, los días previos al 13 de marzo.

del inicio y la temática, símbolo y lema que se propone para el año (en caso de 2020, los faros), marzo iba a ser el “mes de la mujer”.

En los últimos días de diciembre, terminando el año conversaba con algunas de las interlocutoras y en reflexiones propias de un momento que en el ámbito educativo está signado por retrospectivas y evaluaciones, una de ellas sintetizaba aquellas dos primeras semanas, contempladas sabiendo lo que sobrevino: “¿Te acordás cuando empezaste a venir? Las primeras semanas, estábamos como siempre, como si nada. Y de un día para otro nos cambió la vida, pasamos a estar como nunca.” (Registros, 15/12/2020)

En los párrafos que siguen se vuelve sobre el momento que determinó el cambio, ¿cuáles eran las circunstancias?, ¿cómo se llega a ese pasaje de “como siempre” a “como nunca”?, ¿qué regulaciones y características principales definen las primeras semanas del estar “como nunca”?

Coronavirus, COVID, covid-19, el virus. Hisopado, PCR, me hisopan, te hisopan. Dio positivo, dio negativo. Cuarentena, virtualidad, encuarentenados, síntomas, asintomáticos. Nueva normalidad. Presencialidad, plena presencialidad, virtualidad. Tapabocas, mascarilla, barbijo. Contagio, distancia social, metro y medio, inmunidad de rebaño, gach, índice de Harvard. Aforo, alcohol en gel, satinizar. Contacto, contacto de contacto. Burbuja, mantenerse en burbuja, ser o no ser de la burbuja. Agenda, dosis, las dos dosis, tercera dosis. Meseta, achatar la curva, positividad, exponencial, estricto seguimiento del hilo. Ola, segunda ola, cepa, nueva cepa, la delta. La china, la rusa, la cubana. Sinovac, covax, astrazéneca, arn mensajero, Pfizer, la faiser. Libertad responsable. Retorno.

Un nuevo campo semántico nos rodeó, llegó y se instaló en menos de un instante si se piensa en términos de tiempo histórico. Situándonos en ese entonces, nacen y crecen verbos que en semanas se nos vuelven aparentemente cotidianos, verbos en los que incurrimos con más o menos convicción, por necesidad, por temor. Nuevas nominaciones designan vínculos, formas de relacionarnos y diferentes regulaciones sobre las prácticas de los encuentros. A prácticamente un mes de iniciado el trabajo de campo, el 13 de marzo de 2020 se confirmaba el primer

caso de contagio de COVID en Uruguay. Al día siguiente sobreviene la decisión de las autoridades locales de suspensión total de clases presenciales en todos los centros educativos por tiempo indefinido⁷⁶. Esta medida -no inédita, pero de la que hay escasos antecedentes en nuestro país, considerando el alcance y duración que finalmente tendría en esta ocasión- configura un hito de particular relevancia, un acontecimiento significativo en la dinámica de los centros educativos.

A partir de esa disposición, se suceden diferentes etapas con variaciones no menores en las condiciones y aspectos que las caracterizaron. Considerando sus particularidades, en el año lectivo 2020 pueden reconocerse cuatro etapas. La primera y más breve, del 1 al 13 de marzo, comprende el inicio y dos primeras semanas de cursos “como siempre”, ajustado a las formas habituales. La segunda, definida por la suspensión total de clases presenciales, ocurrida desde el 14 de marzo al 29 de junio (para Montevideo). La tercera, inicia a finales de junio con el retorno a clases presenciales no obligatorias y, finalmente, la cuarta, a partir del 13 de octubre, cuando se establece nuevamente la obligatoriedad de las clases presenciales.

Exceptuando la primera, las siguientes conforman ese “estar como nunca” al que refería la expresión de la interlocutora, comparten una condición: la de inscribirse en un escenario inédito, extraordinario, marcado por la suspensión de clases presenciales como el acontecimiento inicial. La idea de crisis es particularmente relevante para dar contexto y contenido al análisis en relación a los modos en que el centro educativo responde y reacciona en lo relativo a las familias, en tal coyuntura.

i- ¿El fin de los cuadrados?

La idea de salir del cuadrado es muy frecuentemente usada por una de las interlocutoras con las que compartí más tiempo en esos meses. Su insistencia en ese movimiento, fue repetida a lo largo del año en varias oportunidades, con una formulación generalmente incambiada: “si salís de tu cuadrado, te invito a mi

⁷⁶ Según Resolución 1, Acta 2/2020

redondel”. Una invitación condicionada con varias connotaciones y susceptible de ser analizada desde diferentes dimensiones. Esa idea es reconocida por las interlocutoras como un principio de una suerte de posición pedagógica presente en parte del colectivo docente del liceo, no sin visiones que ponen en cuestión y toman distancia tanto de los supuestos en los que se asienta (el sentido y significados de lo “cuadrado”), como a en qué deviene, de hacer qué se trata la invitación (el sentido y los significados de lo “redondo”).

En las semanas siguientes a la suspensión de actividades presenciales una reversión de la idea de “salir del cuadrado” se vuelve un instrumento para decir, de forma breve y clara, una posición frente al momento y la incertidumbre que se manifestaba frecuentemente. “y bueno, de alguna manera ya no hay cuadrados, nadie sabe qué hacer...” (Registros 31/3/2020)

Hasta ese punto las diferentes perspectivas coincidían. A partir de eso, surgían posiciones diferentes acerca de qué y cómo podía hacer el liceo en esa situación. En esa variedad, se pueden identificar cada una de las reacciones señaladas por Arendt (1996) y por Percia (2020). Tendencias a concebir y reaccionar al momento como pausa, como paréntesis; tendencias a traccionar de la ocasión como interregno y bisagra hacia lo nuevo y tendencias a restaurar de lo anterior aquello que se entendía la esencia y buscar emularlo lo más ajustado a las tradiciones y forma clásica posible, todas ellas estaban representadas. En los intercambios que fue posible hacer en esos días, surgían perspectivas que expresaban que no era viable ni oportuno intentar nada, que lo que correspondía era esperar, asumir una pausa y luego, una vez que las actividades presenciales retornaran, valorar si era necesario hacer algo diferente. Quienes sostenían esta posición estimaban que, en definitiva, la situación inédita no duraría más de dos semanas. Esto era parte del argumento para no precipitar acciones. En otros casos, se empezaba a insistir en “dar clase” apelando a nuevos arreglos de agrupamiento y uso de espacios (asistencia en grupos de no más de cinco estudiantes, clase en el espacio abierto previo a la entrada, acuerdo con organizaciones de la zona que contaran con espacios al aire libre) o a formas no consideradas anteriormente como las aplicaciones de videoconferencia que empezaban a utilizarse como recurso de

encuentros sincrónicos virtuales. Un canal que cobra intensidad en el volumen de comunicación con las familias, son las redes sociales. En aquel primer momento, WhatsApp y Facebook pasan a ser canales para enviar y recibir comunicaciones, con un incremento sustancial, según las interlocutoras, del uso que tenía previo a la suspensión de clases.

La observación de los registros públicos de comentarios e intercambios, así como el acceso en meses siguientes a mensajes directos entre referentes de las familias y del liceo, ofrecen elementos de interés y configuran parte de las transformaciones en esa etapa y dan cuenta, nuevamente, de relaciones que adquieren rasgos variados. Esa variedad, expresada en las consideraciones de cada una de las interlocutoras, refleja los rasgos propuestos por Nobile y Tobeña (2023) sobre las características de las respuestas, el nivel de retorno y volumen de interacciones recibidas desde el centro por parte de las “familias”. Lo observado y las interlocuciones dan cuenta del agradecimiento, desconexión y demanda (Ibid.) como los principales descriptores de las distintas formas de asumir y producir interacciones y comunicación, por parte de referentes familiares hacia las adscriptas, directora u otros referentes del centro educativo.

ii - Sabíamos, pero no es lo mismo, ver es otra cosa

Intentaremos ubicar un asunto problemático de particular interés en ese conjunto de discordancias observadas: mientras que la política insistía en el sentido de la restitución de la normalidad por la vía de la ocurrencia de la clase en plataformas, entre los actores institucionales del centro, las inquietudes, acciones y conmoción se centraba, justamente, en aquello no homogéneo de las condiciones en las que se experimentaba por parte de cada estudiante y cada familia, la situación de pandemia. El borramiento de las desigualdades y la pretensión de homogeneización de la experiencia, iba siendo refutada, cotidianamente, por los actores del centro en las interacciones y relación con las “familias”.

Como se veía en las referencias a los documentos y en su carácter fuertemente prescriptivo en el deber ser a la vez que impreciso cuando no omiso en orientaciones, acciones y apoyos necesarios relativos al cómo hacer, ya ubicaba a

las “familias” en un lugar completa responsabilidad, de quienes deben lograr hacerse cargo de cuestiones que operan como requisito, soporte o condición para que lo educativo ocurra, para que el centro educativo pueda ‘hacer lo suyo’. Aquello que señalábamos en párrafos anteriores acerca de la ausencia o baja presencia de las referencias a las relaciones y lugar de la “familia”, marca, como se consideraba allí, algo que podemos describir, a primera vista, como ausencia de política pero que configura en sí, una posición: las políticas de la ajenidad, del no tenemos que preocuparnos. Las circunstancias de no presencialidad traen una vivencia absolutamente insistida y remarcada por todos los actores del centro y que, al decir de algunos de ellos, seguramente sea de las huellas imborrables que deje esta etapa en sus experiencias laborales: la constatación insoslayable de las circunstancias, condiciones y situaciones que viven los estudiantes. El contexto de pandemia parece estar dando cuenta de los planteos de Arendt (1996): la no presencialidad destroza las apariencias y borra prejuicios. Aquellos automatismos de funcionamiento donde se pretendía y solicitaba a las familias que se hicieran cargo de algo, sabiendo que no estaba a su alcance, que no se iba a cumplir, quedan interrumpidos. Las comunicaciones con las familias en los primeros días, los motivos que madres, abuelas y adolescentes expresan acerca de por qué no se están conectando, lo que ven en las pantallas durante los encuentros sincrónicos instala imágenes, narra y visibiliza de modo contundente e ineludible la desigualdad. La “domesticación de la propuesta escolar” (Miño y Di Piero, 2021) produce, entre otros y a la vez que exclusión del derecho (Flous et al., 2021; ANEP, 2020), tanto lo que la pantalla muestra como los motivos de la imposibilidad de estar en pantalla, tienen un efecto de confrontación y acercamiento a circunstancias que en lo presencial no se ignora, pero deja margen para ser eludido.

Entre las respuestas y reacciones aparecen tres particularmente relevantes por su carácter inédito y por las deliberaciones e incertidumbres que movilizaron en los actores institucionales. Una de ellas son las instancias de encuentros sincrónicos de clase, otra es la entrega de canastas de alimentos y otra la convocatoria a las familias a un encuentro sincrónico de conversación. Estas acciones se agregan a otra que toma particular alcance en estas circunstancias pero

que forma parte de una estrategia desarrollada antes del contexto de pandemia: el contacto telefónico con referentes de cada estudiante que no está registrando actuación.

iii - Las gotitas de desver

El borramiento de las apariencias, las categorías previas que ya no vienen al auxilio, prejuicios y supuestos que se derrumban y un escenario (¿paradojal?) en el que, por la vía de la no presencialidad impuesta, se producen contactos más directos con las circunstancias de los estudiantes y sus “familias”. “Mientras estaban acá, sabíamos, te das cuenta, pero no ves cuanto”, “tratás de no pensar en eso y seguir, porque es lo mejor”, “o sea, te das cuenta, en la ropa, en los zapatos, pero están acá y te parece que no es tanto”.

La aceptación de la canasta, la versión directa de los adultos de las “familias” acerca de aquello que les afecta, la ausencia de todo contacto con los estudiantes por no contar con recursos que les permitieran el acceso a comunicación, tareas y encuentros sincrónicos parecen haber sido factores que derrumban los supuestos previos o lo que se evitaba conocer cabalmente, en su dimensión y detalles. Estos aspectos irrumpen ante los actores del centro con contundencia e intensidad.

en todos los casos nosotros todos los que llamamos vinieron y por otro lado también el que nos sirvió como para percibir cómo se vivía del otro lado porque claro ellos venían con sus hijos o venían los padres y te contaban lo que les estaba pasando, lo que precisaban, lo que no precisaban, las cosas que pasaban en sus familias de esas que son invisibilizadas en medio de lo de siempre. Otros años podían suceder, pero no hay tanta cercanía o te llega cuando hay un conflicto, cuando eso saltó a partir del gurí, en esos casos no: venían las mamás, se sentaban y te hablaban, no sé, se fue el papá, ya no tengo trabajo y te contaban, te contaban lo que el chiquilín estaba haciendo o no. E5

ojalá pudiera no haber visto, quisiera no haber visto, como lo de Twitter y eso, ¿viste? el muñequito que se apreta los ojos o las gotitas de desver... (Registro de campo, 24 de julio)

¿Cuáles serían los efectos, si los hay, de estas constataciones en términos de consideración del sujeto pedagógico?

El contexto de pandemia como una coyuntura cuyo principal impacto en las relaciones entre escuelas y familias fue la de dislocar el contrato que se tramita cada inicio de año lectivo (Siede, 2020). A un inicio rápidamente interrumpido, le siguen una serie de novedades que reiteran y reiteran el sentido y figuras de esa dislocación. Todas ellas aparecen en lo que surge del trabajo de campo y establecen pistas para el necesario análisis en la profundización de este avance: la perplejidad inicial, el reconocimiento de la duda, de la incertidumbre; los canales y asuntos por los que se daba la comunicación; aquello de lo que se ocupa una parte y otra (el liceo haciendo llegar canastas de alimentos, la familia en la casa participando de la clase). Estos virajes encuentran en el trabajo de campo realizado un momento a destacar, una imagen que sintetiza estos efectos e impactos de superposición y confusión de una y otra institución (Puiggrós, 2020). Tras semanas de deliberaciones y dudas, a mediados de junio el equipo de dirección decide convocar a las familias a un encuentro sincrónico. Las expectativas en torno a la participación variaban entre los actores institucionales, entre pocas y nulas, con alguna excepción de quienes preferían esperar, sostener la duda sin suponer. Se utilizó una aplicación con límite de acceso. Eran cien las personas que podrían ingresar a la reunión. Al menos ocho personas quedaron sin poder acceder a la reunión que a cinco minutos de iniciada ya había alcanzado la capacidad máxima de participantes. A medida que transcurría el encuentro, se afianzaba un curioso mapa de posiciones entre adultos de familia y liceo: las familias manifestaban preocupación por los aprendizajes “perdidos”, por las formas de evaluación que se adoptarán, por la ausencia de calificaciones “para saber cómo van” e incluso por la eventual ausencia de calificaciones finales. Los adultos del centro centraban sus planteos en expresiones que parecían querer consolidar la versión más optimista, “lo difícil ya lo sabemos, en el día de hoy vamos a contar todo lo bueno”. “Verle el lado bueno” fue una expresión reiterada por parte de adultos del centro en la primera mitad de la reunión. El “lado bueno” incluye, entre otras, las medidas de higiene, funcionamiento y cuidados que se estaban organizando para el momento del reintegro a actividades

presenciales. Se reiteraban expresiones desde el equipo del centro: “queremos darles tranquilidad”, “tomamos muchas medidas y precauciones”, “siempre van a estar comunicados”, “queremos que vengan, pero deciden ustedes”. En el chat aparecen preguntas por la evaluación, lo que se dice sigue siendo acerca de la limpieza. Del tiempo de estancia en el liceo y su cotidianeidad, esta es la situación o intercambio que más se aproxima a una forma de interpelación pedagógica (Miño y Di Piero, 2021).

En el contexto de pandemia lo imprescindible y lo impensado alcanzan otra significación, agregada a la que supone leer este fenómeno en clave de la relación política y cotidianeidad. Durante la ausencia de actividades presenciales lo imprescindible y lo impensado de la relación con las familias es un reconocimiento compartido por todos los actores institucionales. Las respuestas y reacciones desde el centro educativo en relación a las familias ofrecen, al igual que en las escenas del inicio de año, posiciones y prácticas variadas que parecen buscar y encontrar, en algunos casos, puntos de apoyo en saberes y prácticas previas para modificarlos en función de un nuevo contexto. Al respecto, sucede algo similar a aquello que Miño y Di Piero (2021) señalan acerca de lo sucedido con las trayectorias de las políticas de virtualización y la conexión entre lo que se pudo poner en marcha en el presente que significó la no presencialidad y las experiencias previas. En nuestro caso, trasladando las ideas recién señaladas a la escala local, del liceo, se pudo observar “el peso de las elecciones efectuadas en el pasado en las decisiones de políticas institucionales presentes (Jaime et al., 2013)” (Ibid.53). En ciertos aspectos la relación con las familias tiene un componente de continuidad, en tanto se insiste, bajo las adecuaciones necesarias, en hacer partiendo de prácticas e iniciativas con cierta tradición en el centro. Este hacer “lo más parecido posible a lo que hacemos siempre” (Registros, 4/8/2020) tiene sentido y es configurable en la medida en que, ante la no presencialidad, existían unas prácticas (¿tradiciones?) previas. Esquemáticamente, se hizo y se pudo sobre y a partir de que “ya había”, de que existía ese registro previo, en convergencia con lo que plantean Siede (2021) y Miño y Di Piero (2021).

En otros casos, frente a lo que queda al descubierto en esa etapa se ensayan reacciones de coyuntura y de emergencia, que posiblemente no adquieran continuidad como prácticas. No obstante, sí abren preguntas por los posibles efectos de esa experiencia en relación a la consideración sobre los adolescentes y las familias a partir de la constatación de situaciones y condiciones de sus cotidianidades.

4.5 - Relaciones entre “familias” y liceo en la cotidianeidad (III). ¿Entre una “política del intento” y un “intento de política”?

El tiempo de estancia en el liceo permite establecer, ante todo, amplia coincidencia con lo planteado por Cerletti (2014) acerca de la multiplicidad de sujetos que suponen tanto “liceo” como “familias” y la imposibilidad de pensar cada estructura como grupos uniformes compuestos por sumatoria de individuos variados pero asimilables bajo cierta uniformidad. Lo indagado desarma todo argumento de la relación en lógica de bandos (Cerletti, 2014). La relación entre “familias” y “liceo” no responde a dinámicas de bloques o grupos que abarcan y comprenden a todos los sujetos de cada estructura para funcionar como oponentes o como aliados. Se relacionan sujetos, personas que ponen en juego, a la vez y de forma compleja, la representación de una estructura - “el liceo” o “la familia”- con sus creencias y experiencias.

Las trayectorias y aspectos biográficos subyacen en las interacciones y sentidos. Así, las acciones y expresiones durante las observaciones y los intercambios dan cuenta de relaciones que son entre adscriptas-madres, madres-antes madre de otro liceal. De modo que es posible encontrar un mapa de coincidencias, cercanías, alianzas, acuerdos, discrepancias, tensiones, enfrentamientos y rechazos que no responde únicamente a las estructuras que se representa sino también -y, quizás, principalmente- a la apropiación que cada sujeto pone en juego de sus experiencias y trayectorias. De cómo y en qué medida estas concuerdan o no, con las de los sujetos que participan de las interacciones

representando a la otra estructura, se configura, caso a caso, parte de la relación. Esto es, las formas en que los distintos referentes del liceo consideran y ponen en práctica la relación con las familias, no da cuenta de niveles asegurados de coincidencia entre sí, ni de “lealtades”, continuidades o aceptación de criterios en términos de una misma pertenencia institucional, como tampoco de adhesión o rechazo a lo que indican los documentos.

Lo que sí parece suceder es una marcada diferencia en términos de orientaciones y planificación de las prácticas y maneras de hacer en relación a las “familias”. Lo que se configura es un escenario que podría decirse opuesto al que presenta la política en lo que al seguimiento con precisión de una política de procedimientos se refiere (en los casos en que ella existe) y coincidente con ella en términos de cierta tradición en cuanto a los motivos por los que se convoca a las familias al centro. Más específicamente, los espacios de reuniones de planificación, alta dedicación, establecimiento de acuerdos y producción están enfocados principalmente a la creación y preparación de convocatorias abiertas, grupales, orientadas a mostrar lo que se hace. Estas iniciativas parecen ir configurando una sucesión de eventos y modos de llevarlos adelante que se activan y despliegan más allá de lo solicitado por la política. Surge así cierta tradición local que las interlocutoras señalan como un “sello”, un modo de hacer propio de ese liceo y poco frecuente en sus experiencias en otros centros (organizadas, principalmente, a partir de invitaciones a las familias para estar presentes con algún nivel de participación o interacción, según el tipo de actividad).

La relación con las “familias” aparece como un proceso complejo, que solo se logra cuando es buscado, intencionado y asumido como parte de la responsabilidad del centro. Con diferentes expresiones a lo largo del trabajo de campo, van apareciendo señales de que la relación con las “familias”, lo que ello supone de propósito y tarea, es un terreno que, siguiendo las perspectivas de las interlocutoras, se recorre desde la experimentación. En este sentido y atendiendo a ciertos rasgos y prácticas encontrados en la observación, intercambios y análisis de documentos, se llega a la idea de “política del intento”, como concepto que sintetiza, parte de aquello que los referentes institucionales del liceo realizan y ponen en

juego a modo de estrategia (De Certeau, 2000), desde una vertiente movilizadora (Viscardi, 2015). En ciertos aspectos, esta “política del intento” avanza y se despliega de forma más clara y contundente, desde parámetros de hospitalidad y confianza mientras que, en otros, en marcos y circunstancias rígidas, altamente procedimentadas, las tentativas adquieren más carácter de táctica, de ardid minúsculo -aunque significativo- ante la ocasión (De Certeau, 2000). En estos casos, siguiendo a De Certeau (2000, p. XLIV-XLV) parece verificarse la ocurrencia de acciones que a modo de operaciones y prácticas “cuasi microbianas” se extienden al interior de estructuras tecnocráticas, logrando modificar su funcionamiento, aunque sea en parte, afectándolo, por medio de una multiplicidad de tácticas basadas en detalles. Estas tácticas, surgidas de la creatividad de sujetos que producen en forma artesanal, dispersa y siempre inmersos en las redes de vigilancia, son observables en ardid y procedimientos con potencial de configuración de un ambiente de “antidisciplina” frente a lo establecido por la violencia del orden (o un desplazamiento en ese sentido, desde un punto de partida que convoca a la completa tecnología disciplinaria) (Ibid.). La idea de “política del intento” busca describir, también, de algo que se procura, viene a decir de algo no burocratizado, sobre lo que no hay renuncia, o desentendimiento, pero sobre lo que tampoco se puede asegurar o tener certeza de que sea alcanzado, ni cuál es la medida de lo alcanzado, en caso de lograr algo. Hay sí intención y acción con carácter de ensayo, de prueba que cuestión a cuestión, se va afirmando y asentando como manera de hacer (Ibid.) compartida en buen grado, o no tanto. Cuando sucede esto último, cuando no se produce una apropiación activa de ciertas prácticas y sentidos por parte de los referentes institucionales, el intento parece desplazarse hacia un plano contingente, definido en forma subjetiva y discrecional. En esos casos, la forma específica que adquiere la “política del intento” mantiene o pierde su vigencia y existencia en función de estilos, preferencias y decisiones personales de quienes podrían llevarla adelante y queda atenuada en, a lo sumo, lo que podríamos nombrar como “intento de política”, ocasionales sugerencias o enunciados de formas de hacer que se estiman preferibles a otras (de las que se quisiera disuadir pero que no terminan de lograr efectivamente dejar de suceder). De forma en parte simplista,

parecería posible identificar un ordenamiento o secuenciación de las formas y asuntos en torno a los que se configura la relación con las familias cuya ligazón con esa “política del intento”, va menguando. El primero de estos modos identificados, incluye, mayor y particularmente, a aquellas convocatorias abiertas, generales, cuyo cometido es “mostrar lo que se hace” y dar cuenta de ello (esto incluye las entregas de boletines y el recurso de una metáforas, analogías y símbolos como ejes temáticos presentes en actividades y producciones durante el año). En el segundo grupo, estarían incluidos los dispositivos requeridos y reglamentados por la política, particularmente, el CAP. Lo estudiado permite identificar, otro plano, en el que la “política del intento” se desdibuja (deslizándose, quizás, a algo más asimilable a la idea de “intento de política”) o, incluso, no opera. El de las acciones y decisiones cotidianas, en relación a cada estudiante, las vivencias y situaciones que lo van involucrando en el centro de estudios y fuera de él. Aquello que puede considerarse, de acuerdo a lo identificado para los documentos de la política, como parte de las formas institucionales previstas, vinculadas a las trayectorias estudiantiles individuales, tanto con carácter alusivo como categórico. Aquello que, en la cotidianeidad y uso de categorías “nativas”, se nombra como “seguimiento” o “situaciones individuales” queda mayormente a cargo y criterio de la adscripta del grupo en el que está esa o ese estudiante y este parece ser el terreno en el que más operan criterios, maneras de hacer, preferencias y decisiones de cada sujeto (en parte, también, en función de una construcción subjetiva sintetizada en “lo mejor en cada caso”, por cuya opacidad, dinámica y eventuales efectos en las trayectorias educativas, cabe preguntarse). En esos aspectos, se configura un escenario particular, en el que se combinan y parecen tener mayor incidencia en la modulación de las prácticas, cinco elementos: la ausencia de políticas de procedimiento en varios aspectos; su alternancia con políticas de procedimiento en versiones e indicaciones que se formulan y conservan desde el período de dictadura (como es el caso de parte de lo que se establece para las acciones de los adscriptos o parte de los procedimientos y funcionamiento previsto para el CAP); la ausencia de políticas de formación; las dificultades para operar como modulación de las “políticas del intento” en tanto expresión de una vertiente movilizadora del conocimiento local y

la relevancia que adquiere, frente a lo anterior, las creencias y preferencias personales de quienes realizan las acciones.

Dando continuidad a lo analizado en el Capítulo 3, en suma, las perspectivas y prácticas que los referentes locales construyen y ponen en juego encuentran en los textos de la política elementos que las condicionan, en algunos casos orientándolas y en otros, abriendo escenarios de diferencia, disputa y tensión con lo que la “letra” pide. No siempre ese condicionamiento es visualizado, reconocido como tal y expresado en lo que se dice. Este interjuego es uno de los modos posibles de realizar una primera lectura de la relación entre políticas y prácticas en lo que refiere a la relación entre liceo y familias. El material empírico leído desde el concepto de apropiación (Rockwell, 1996) muestra la complejidad y variedad de modos en que se van conjugando agencia y restricciones, sujeto y procesos sociales más amplios como las políticas y los contextos sociohistóricos en que ellas se producen y reproducen. De los intercambios y observaciones surgen pasajes que dan cuenta de la actividad de las personas, en el sentido de acciones y sentidos que verifican las características de la apropiación a las que refería Chartier (1991 en Rockwell, 1996). En este sentido, podríamos identificar aquello que en páginas siguientes se nombra bajo la idea de *trascender lo punitivo*, como aproximaciones a formas de transformación y reformulación, mientras que aquello que se inscribe en la idea de *mostrar lo que se hace* representaría formas de excedencia de lo recibido. En el concepto de apropiación no queda ausente -en alguna medida- un nivel de acuerdo, aceptación y adhesión a lo que se recibe, esto también es observable en lo que surge del material empírico. Así como están presentes formas de resistencia, rechazo, indiferencia también son verificables formas y posiciones de acuerdo y sometimiento. Estas son identificables, por ejemplo, en los sentidos y consideraciones acerca de las familias y la relación con el liceo, así como en argumentos acerca de qué y cómo (no) hacer desde el liceo referido a la relación con las familias.

En lo relevado, puede decirse que predomina una posición a modo de tendencia en la configuración e integración actual de los referentes del liceo. Posición que se expresa cotidianamente y adquiere una de sus cualidades más

constatables en la idea de aquellos procedimientos minúsculos y cotidianos, contrapartida de los procedimientos mudos (también de los explícitos, en nuestro caso) que organizan el orden (De Certeau, 2000, XLIV). Posición que encuentra, en el quehacer cotidiano, márgenes para intentar instituir unas maneras de hacer movilizadoras (Viscardi, 2015), haciendo por sobre lo que los documentos establecen, sea desatendiendo en parte o en todo aquello que indican, sea desplegando lo no solicitado a través de maneras de hacer que se aproximan a ardidés y procedimientos componiendo un ambiente de antidisciplina (Ibid.). Aquí radicaría un hallazgo de la investigación desde la cotidianeidad: el carácter no asegurado, contingente y de particular fragilidad o provisoriedad (¿precariedad?) en que se asienta el modo en que se configuran unas maneras de hacer desde el liceo, en relación con las familias. Las mediaciones que supone el proceso de significación y apropiación de la política y sus prescripciones en materia de relaciones entre “familias” y liceo muestra, en el caso estudiado, una impronta ligada a la vertiente movilizadora (Viscardi, 2015) que marca una distancia con respecto a lo más explícito de los textos normativos. A esa impronta se arriba en función de dos aspectos altamente inestables y contingentes. Uno de ellos, los sujetos concretos (particularmente, dos figuras que parecen ser decisivas en las maneras de hacer y en la construcción de sentidos a los que otras figuras se pliegan o acompañan); otro, subyacente a él, el lugar de aspectos biográficos en tanto las experiencias, saberes y trayectorias personales aparecen como fuente principal y determinante en la construcción de sentidos y la activación o evitación de maneras de hacer. Ante una política que, como se desarrollaba en el capítulo previo, especifica poco y cuando lo hace predomina un modelo unidireccional y de simbolización y acciones hacia la “familia” desde lógicas de comparecencia y responsabilización por la falta, la apropiación parece producirse, sujeto a sujeto, prácticamente asentada en cómo han sido las experiencias previas de contacto e interacción con las “familias” (en este u otros liceos) y los supuestos propios. Esquemáticamente, a la pregunta sobre en base a qué se configuran la relación con las “familias”, desde las acciones del liceo, las consideraciones de las interlocutoras aludían a dos referentes -dirección y familias- que señalan rasgos de un orden desde

en que se considera la relación: lo jerárquico y lo externo. En ambos casos, lo impropio. No obstante, el tiempo de observación y una lectura en clave de relación con la política a partir de lo que expresan los documentos y los reflejos o novedades observables en la cotidianeidad del liceo respecto a lo que establece la normativa, permite abrir algunas preguntas sobre esas consideraciones e introduce dos elementos que, en las perspectivas de las interlocutoras, están prácticamente ausentes, con tenue o fragmentada relevancia. Uno de estos elementos está configurado por sí mismos, por su condición de sujetos-agentes y por la forma en que incide en la producción y dinámica de las relaciones con las familias la posición y acción de cada referente (acerca de las estructuras familiares, de las relaciones con el centro educativo y de las características y particularidades de los modos de hacer propios). Finalmente, el segundo elemento con marcada ausencia o baja significatividad en las consideraciones, está ligado a la política, en algunas de sus diferentes posibles expresiones (esto es, no aparecen jerarquizada en la configuración de las relaciones ni las políticas de formación, ni la política a través de lo que expresan textos y orientaciones relativas a consideraciones, acciones y procedimientos. En mayor medida, aunque también en forma leve o relativa, aparece la incidencia de la política a través de las decisiones presupuestales y de asignación de recursos). Este aspecto, que con el devenir de los intercambios pasó a ser significativo para parte de las interlocutoras, no estaba inicialmente considerado como parte de aquello que incide. Se hace presente, en este sentido, aquello que plantea Feijoo (2004) acerca de cómo los sujetos, en su cotidianeidad, no identifican a la política como un condicionamiento.

Altamente requerida y en algunos aspectos escasamente estructurada, la relación entre familias y liceo contrapone la afirmación de una necesidad, enunciada en la práctica, con lo exiguo de las alusiones y lineamientos en documentos que reflejan la política o con una impronta correccional desde la que se ofrecen indicaciones, particularmente cuando se trata de sujetos y trayectorias que experimentan más dificultades para afianzarse en el cumplimiento del derecho a la educación.

Podría pensarse que asistimos a una inquietud emergente del campo, que va posicionando la relevancia del tema y de ocuparse de ello, aunque aún no con la suficiente fuerza o persistencia del planteo como para que sea considerado y se vea reflejado en documentos. Podría pensarse, también, que la ambivalencia entre ausencia de políticas de procedimiento (Torres, 2018) y aquellas circunstancias y formas en las que sí aparece es, en sí misma, una política. Aquello que la letra de la política no plantea el territorio, lo “resuelve” (Saccone, 2019) adopta acciones, decide, con sentidos cambiantes cuyo flujo puede rastrearse en arreglos locales como la combinación de preferencias de un equipo (o de personas) en cierto momento y con desplazamientos en las percepciones y consideraciones de los actores institucionales a lo largo de sus trayectorias laborales y experiencias personales.

En forma significativa, los relatos locales insisten en que la relación con las “familias” sucede en base a un campo menguado de mediaciones compuesto, principalmente, por dos elementos: uno de carácter jerárquico, vinculado a lo que la dirección actual indica acerca de qué hacer o no hacer y otro, de carácter subjetivo, conformado por las creencias individuales acerca de las estructuras familiares y los desempeños de sus integrantes en función de expectativas y significados y formas de ocupar unos roles asignados. Lo relativo a la formación es un elemento que se vuelve significativo por su ausencia en ese campo de mediaciones y, ante todo, por su ausencia como significativo para las interlocutoras. La relación con las “familias”, su ocurrencia, forma y devenir resulta así algo que se concibe y se explica más en términos voluntaristas que como dimensión y cursos de acción pensables, que albergan cuestiones a conceptualizar, reflexionar, problematizar y realizar con acciones planificadas con intencionalidad. Cabe la pregunta acerca de en qué medida este aspecto no explica algo que evidencia lo observado sobre los desplazamientos de la relación a acciones u omisiones que se definen en base a decisiones resultantes en función de esquemas de méritos y merecimientos, según lo que se aprecia del desempeño de esos referentes familiares, coincida o no con las expectativas sobre cómo eso debe hacerse, sobre el grado de ajuste a construcciones sobre “buenos” y “malos” padres (Viscardi et al., 2023).

Esto lleva a una pregunta por mecanismos de selectividad como efectos de las condiciones en que se piensa y desarrolla la cuestión de las relaciones con las familias. Fuentes (2020) refiere a la reciprocidad que existe en procesos de elección y demanda, entre familias y centros educativos; las familias eligen y portan demandas sobre las escuelas y, recíprocamente, las escuelas eligen y portan demandas sobre las familias. Estas elecciones y demandas recíprocas ocurren en el marco de relaciones asimétricas y varían en sus particularidades y formas en función de la fragmentación y segregación del sistema educativo, reproduciendo desigualdades previas (Fuentes, 2020; 2013). Señalando con énfasis que esta investigación no remite al sentido y alcances de esa perspectiva sobre lo que “se elige”, sí aporta ese planteo a la pregunta por otros mecanismos y procedimientos de elección/selección. Al comienzo del capítulo, aquellas *Imágenes del inicio* daban cuenta de un intercambio, en el momento expresado con humor y risas, que aparece hoy, meses después como una imagen que hace síntesis de otro de los hallazgos de este proceso: la relación entre el liceo y las familias -todas las familias- como una intención, una posibilidad aceptada discursivamente cuya eventual concreción desborda la capacidad de alojar, literal y figurativamente, lo que sobrevendría de ser aceptada la invitación. Lo alusivo (expresado en la intención, en la posibilidad discursivamente aceptada) y lo elusivo (en criterios de evitación y selección en base a preferencias y consideraciones propias sobre la diferencia, de según “con quién, qué” incluyendo “con algunos, mejor nada”) aparecen, en lo compartido en este proceso, como formas y mecanismos que parecen reproducir lo que la política propone.

La cotidianeidad ofreció reiteradamente señales de lo no homogéneo de esas relaciones. Lo que se hace y cómo se hace queda definido en los momentos más frecuentes y en modo uno-a-uno de la relación, básicamente, por el estilo y criterios del referente liceal que lo hace. Esto explicaría cómo en el lugar que parecen otorgar a las familias las diferentes perspectivas reflejan, en su oscilación y diferencia, la heterogeneidad de las prácticas con arreglo en percepciones y preferencias personales. Existiría así un terreno que es, a la vez, aquel en el que la relación encuentra los asuntos y formas más frecuentes y continuas, en el que podría decirse

que es donde mayormente se produce la trama de la relación y donde parecería que más posibilidad tiene la relación entre liceo y familias de oficial como eventual estrategia de protección de la trayectoria educativa, es en ese mismo terreno, dónde llegan con más baja intensidad tanto las políticas de procedimiento (Torres, 2018) como lo que se ha nombrado como “política del intento”, transformándose esta última, en todo caso, en un “intento de política”, que, caso a caso, sujeto a sujeto, es acompañado, o no.

CAPÍTULO 5 - REFLEXIONES FINALES

Esta investigación se centró en profundizar en el conocimiento sobre los modos en que se configuran las relaciones entre los liceos y las familias de los estudiantes. La imprecisión que representan los absolutos “familias” y “liceos” fueron aspectos sobre los que se pretendió advertir desde el inicio y, junto con ello, clarificar el sentido de su uso y significaciones que se acompañan. Esta salvedad es de particular relevancia en la investigación y debe ser remarcada también en estas páginas finales. El movimiento de interpelar la homogeneidad que presentan esas formas de enunciar es, en este proceso, un aspecto transversal, presente en los supuestos de partida y avalado en lo que emerge del trabajo de campo. En concreto, se partió de la pregunta de cuáles son los modos en que se configuran las relaciones entre “familias” y liceo, a partir de las perspectivas y prácticas de los actores liceales.

A los efectos de ahondar en esos modos de configuración, se definió un abordaje teórico-metodológico desde la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009). Se recurrió a este abordaje compartiendo la centralidad que tiene la “vida escolar” (Rockwell, 2009) cuando se trata de considerar, estudiar y pensar el campo educativo. Se partió de la necesidad de recuperar los contextos, los sentidos, significaciones y prácticas cotidianas que construyen y sostienen los sujetos involucrados en esa “vida liceal”, en nuestro caso.

Esto supuso dar lugar a un tiempo de estadía en el liceo definido como locación empírica, buscando indagar las perspectivas de referentes liceales acerca de las relaciones entre familias y liceos y los modos en que estas se configuran y describir las prácticas a través de las cuales se relacionan los referentes del liceo con los referentes por parte de las familias de los estudiantes. Con estos propósitos, se mantuvieron entrevistas con las interlocutoras referentes del liceo, se desarrollaron múltiples instancias de observación participante y se analizaron documentos internos del organismo y otros de mayor jerarquía que componen el

marco normativo y brindan lineamientos y orientaciones para la acción y los procedimientos. El contexto de emergencia socio-sanitaria a causa de la pandemia por Covid-19, llevó a modificaciones relevantes en el diseño inicial. El acontecimiento que significó la no presencialidad y las transformaciones en la vida cotidiana del centro fueron un asunto considerado. Se procuró, en ese sentido, analizar las prácticas y perspectivas de referentes de la institución educativa, referidas a las relaciones entre familias y liceo, en el contexto de pandemia. Esta no fue la única modificación que el contexto de emergencia socio-sanitaria. La ausencia de las perspectivas de los referentes familiares y los estudiantes, es otra de las modificaciones definidas a partir de la actividad no presencial. Es un límite importante del alcance que finalmente tiene esta investigación y establece una de sus principales debilidades.

En lo que sigue se presentan los aspectos más significativos que deja el estudio, organizados en función de las preguntas que guiaron la investigación (tanto las propuestas al comienzo como otras, que fueron siendo descubiertas durante el trabajo de campo).

5.1 - La política institucional: lo que ofrece y su lugar como referencia en la construcción de significados, perspectivas y modulaciones a las prácticas

El recorrido y los intercambios con las interlocutoras fueron señalando al cuerpo de documentos de la política institucional que atañe a las relaciones entre “familias” y liceos como material de mayor relevancia al que se hubiera considerado al inicio del proceso. Esto llevó a las gestiones de acceso y análisis del archivo completo de Circulares de Educación Secundaria, junto con otros documentos que constituyen el marco normativo y legal de las relaciones que nos ocupan. Las relaciones entre las políticas y cotidianidad, entre aquello que llega (o no llega) al centro y lo que se produce en la “vida” del liceo, en el terreno de las relaciones entre sujetos y las prácticas o en términos de Fattore (2022), entre políticas educativas, modos de apropiación (Rockwell, 2009) de ellas en los centros y sus efectos, fue el eje central de análisis. En este sentido, podría decirse que la

política, sus documentos, actúan, intervienen en la construcción de las perspectivas sobre la relación, aunque no siempre lo hacen a través de referencias y orientaciones para la acción sino por el efecto de ausencia de las mismas. En tanto se retiran del lugar de enunciación de orientaciones, formación, propuestas de procedimientos, ocupan un lugar en la construcción de sentidos y modelos para la acción a partir de la omisión de opciones, de lo que dejan vacante. Esa “falta”, es notada e insistida por las interlocutoras a lo largo del trabajo de campo.

Del cuerpo de documentos de la política institucional que atañe a las relaciones entre “familias” y liceo, surgen algunas cuestiones a destacar sobre aquello que esta revisión permitió descubrir. Una de ellas está ligada a ciertos rasgos o cualidades de ese corpus. Lo escaso y fragmentado de las referencias, la temprana aparición en la normativa de expresiones que dejan ver la inquietud por esta relación y la perdurabilidad y permanencia de las formas de los enunciados a lo largo del tiempo (incluyendo tramos textuales, conservados en documentos con sucesivas revisiones bajo diferentes administraciones), son las principales. Parte de las referencias explícitas a la relación y sus formas, está dada por dispositivos en los que está prevista la presencia de referentes familiares, como son las APAL y los CP. En el caso de las APAL, un órgano con funciones y cometidos en torno a la proveeduría y cooperación, se verifica la característica de la continuidad y persistencia de la forma prevista y lo que sobre ella se indica. Como se documenta en los anexos de este trabajo, el contenido de lo vigente mantiene tramos prácticamente textuales de versiones muy previas, incluso la inicial. Los CP representan la versión más clara de otra formulación y propuesta como forma de relación entre familias y liceo, de algo que reviste, en principio, una alternativa a las formas previstas para la relación. En ellos el lugar simbólico y los asuntos sobre los que representantes de las familias (y de los estudiantes) pueden involucrarse, son sustancialmente distintos, avanzan en otro terreno (el pedagógico) y sentidos en relación al modelo histórico presente en los documentos. Las dificultades que encuentran los CP para su implementación han sido abordadas por estudios a los que se hizo referencia en el capítulo correspondiente. Esa dificultad suele resultar

en que no se termina de conformar el CP, en la ausencia de CP en los centros. Esa es la situación del liceo que tomamos como locus empírico en este estudio.

Esquemáticamente, la política institucional “dice” poco de la relación con las familias, evoca, alude, más de lo que especifica y es exclusivamente ante aquello que entiende como “problemas” que adopta un estilo más preciso. Estos “problemas” básicamente remiten a lo que nombran como (in)asistencia, la (in)disciplina y sanciones. En estos casos, lo que expresan los documentos es significativamente más preciso y detallado que fuera de estas situaciones. El lugar simbólico en el que se coloca a las “familias” en estos casos tiene que ver con lógicas de comparecencia, próximas a un modelo tutelar-correccional y en tensión tanto con perspectivas en normas de superior jerarquía y en lineamientos de las propias políticas educativas del organismo, en los últimos períodos. En este sentido es particularmente llamativo -y preocupante- el texto que refiere al Consejo Asesor Pedagógico y sus procedimientos. Las políticas de procedimiento se indican frente a lo que se entiende como “problemas” y mantienen una matriz básicamente producida durante un gobierno bajo medidas prontas de seguridad, una vez ocurrido el inicio formal de la dictadura cívico-militar y en la intervención del organismo durante los primeros años de ese período. En concreto, entre 1967 y 1979 se formulan una serie de textos que, sin afirmar que todos ellos permanecen vigentes, ni que los que sí son los únicos que refieren a las relaciones entre el liceo y las familias, sí resulta un hallazgo el contexto en el que surge esta matriz discursiva que, aún sin estar plenamente vigente, está presente en varios de los documentos actuales, en algunos casos como “huella” definida de ese pasado en otros, en forma textual.

Fuera de esos tópicos y contenidos lo que aparece son referencias amplias en torno al postulado general de “importancia” de trabajar con o junto a las familias. Distinguimos estas variedades como lo categórico y lo alusivo, como categorías descriptivas. Junto a ellas y siguiendo la idea de la política como texto (Ball, 2012), surge otra: lo elusivo, aquello que queda soslayado, lo que la política pasa por alto o evita tomar en cuenta. Entre los distintos sentidos y aquello que comprende esta idea de lo elusivo en la política están las políticas de procedimiento fuera de aquello

que se concibe como “problemas” y referencias actualizadas que apoyen la revisión y problematización de las perspectivas sobre las estructuras familiares y las referencias parentales.

5.2 - Prácticas y perspectivas. Entre una “política del intento” y un “intento de política”.

Desde la cotidianeidad del liceo, esta investigación permitió observar y verificar la forma en que se despliegan una serie de mediaciones que asumen la política -los textos que llegan, lo que sus contenidos expresan y omiten- en procesos que transforman, tensionan y también, en alguna medida, reflejan y reproducen a lo que la normativa prescribe. Miradas desde el liceo, desde este liceo en particular, las relaciones entre “familias” y liceo adquieren múltiples formas y características, ocurren y se ponen en práctica yendo más allá de lo que la política institucional solicita y propone, en algunos aspectos, y haciendo en modalidades heterogéneas que varían con cada sujeto concretos. En clave relacional, entre sujetos diversos, con estilos e improntas heterogéneas, guardan, en algunos casos, proximidad o sintonía con aquello que desde la política se propone, pero también, y principalmente, en el caso del liceo considerado, procesos y modos de apropiación tensionando y tensionados por aquellos textos. Hay creación, tácticas (De Certeau, 2000), maneras de hacer que configuran, en alguna medida, formas de resistencia y componen un ambiente de antidisciplina. Esto se produce en relación a dos modos de expresiones de la política, frente a lo categórico que se postula y explicita, pero también frente a lo que esos textos eluden, a lo que no se solicita como plausible estrategia. Allí donde la política elude o coloca a las familias en un lugar simbólico de objeto alusivo, docentes y no docentes ponen en marcha un trabajo no solicitado. Frente al mensaje de una política que actúa por omisión, desde el liceo se intenta hacer. Esta apreciación amplia, luego encuentra variantes y matices según el alcance de ese hacer y según quién lo hace. Cuando se trata de convocatorias y propuestas abiertas y amplias, de “gran escala”, en línea con lo que se nombró como “mostrar lo que se hace” (incluyendo allí bienvenida, cierres de cursos, entregas de

boletines) las prácticas comparten algunos rasgos y características que identificamos y enunciamos como una “política del intento”. En estos casos, las prácticas van más allá, clara y sistemáticamente, por encima de lo solicitado desde la política institucional. Se asientan en altos niveles de planificación, producción de recursos y dedicación a la ambientación, recurren a símbolos, metáforas, instalan pequeñas “tradiciones” en el quehacer y sus modos (un lema para el año, las caminatas de abril, la fiesta de la nostalgia, las entregas de boletines los sábados). La celebración como motivo y el cuidado en la producción previa parecen ser dos características marcadas de estas instancias.

Ocurre un aspecto de particular interés, en relación a las formas previstas que no se vinculan a las trayectorias estudiantiles individuales. Allí donde en forma excepcional la política institucional parece expresar un giro, otro modo de concebir y procurar instituir a partir de convocar a otras formas y tramas, como son los CP, las prácticas resisten el movimiento, conservan y obturan la institución de lo nuevo. Este es uno de los aspectos en que se observó lo elusivo de las prácticas o también, allí donde la “política del intento” establece sus propios límites.

Cuando se trata de encuentros con referentes familiares a causa de aspectos y situaciones de la trayectoria estudiantil individual, emerge, no únicamente pero también, reflejos o coincidencia con el modo en que desde la política institucional se aborda la relación. Aquello que se entiende como problema o dificultad, sintetizado en la expresión de “lo otro”, aparece como el motivo principal, más frecuente y que más tensiona las relaciones y las maneras de hacer. Aparecen también, en torno a las prácticas en estos casos, diferencias con las características de las convocatorias y la producción de una “política del intento”. Tan es así que ubicamos las prácticas vinculadas a este eje como modos de hacer en torno a los que, a lo sumo, lo que se produce es un “intento de política”, unas tentativas instituir sentidos, lineamientos, acuerdos, formas y modalidades, que no terminan de ser tomados por los sujetos que hacen. En estos casos, los acuerdos son más difíciles. Las perspectivas son absolutamente heterogéneas. Los sentidos y referencias a partir de los que establecen preferencias y diferencias en sus maneras de hacer tienen, entre otros, un elemento de especial relevancia en las trayectorias y

experiencias propias. Las maneras de hacer y apropiaciones parecen estar ante todo y principalmente referidas a consideraciones subjetivas y elementos de la propia trayectoria. Lo instituido o en común, se diluye significativamente. El trabajo de campo dejó ver, con claridad, la referencia a procesos anclados en “acciones dispersas y microrresoluciones” (Viscardi et al., 2023, p.329), que, en el caso de lo observado, asumían derivas diferentes (en ocasiones, de filiación; otras, expulsivas). Así, según como cada referente concibe o adscribe a cierto modelo familiar y a concepciones de género, según la forma en que se relaciona con la diferencia (¿y la desigualdad social?), según las posibilidades personales de interpelar y problematizar lo autorreferencial como criterio, según posiciones políticas e ideológicas y según las trayectorias vitales (incluyendo las profesionales y de formación pero trascendiéndolas) las prácticas y maneras de hacer ofrecen, proponen, restringen, clasifican, seleccionan, eluden. La investigación que aquí se presenta no se enfocó al análisis en clave de desigualdades, no obstante, esto sí está presente en las preguntas que este proceso abrió y permitió encontrar. Lo que surgía en el material empírico y la clave en que están formuladas las preguntas toma centralmente la cuestión de la relación de los sujetos con la diferencia. Una de esas preguntas es por la relación entre aquello que se señala como diferente y los efectos de la desigualdad social. De este modo, indagar en la temática tanto en contextos de desigualdad social como priorizando la atención a los mecanismos de producción y reproducción de las desigualdades es un deber, y un aspecto necesario al considerar toda relación en el campo educativo. Se identifica allí una posible línea de continuidad para próximos estudios.

Modelos, concepciones propias, aspectos biográficos e ideológicos, de las trayectorias vitales, son elementos que constituyen las prácticas. El punto, en este caso, es que estos son prácticamente los únicos y los que parecen entonces predominar como referencias en base a las que se definen las maneras de hacer y los criterios para la práctica. Ante esto, hay intentos de parte de las interlocutoras que buscan afirmar formas, procedimientos y estilos en desmedro de otros. Esto logra cierta sistematicidad y continuidad como intento, se recurre, se insiste, sin traspasar el nivel de sugerencia ni, necesariamente, incidir o modificar prácticas.

Sucede también en estos casos, en los que remiten a encuentros entre referentes del liceo y de las “familias” a causa de aspectos de las trayectorias estudiantiles individuales, otra forma de lo elusivo de las prácticas, precisamente frente a lo más categórico de la política, el procedimiento del CAP. Eludir conforma, en este caso, una posición política y un “intento de política” que parece tener en este ámbito su apuesta más exigida a la hora de buscar movilizar aquello que la política institucional establece en forma más categórica y en torno a lo que expresa su posición más conservadora. El “intento de política”, en este caso, consiste en acciones y formas que estarían orientadas por el principio de “trascender lo punitivo”, por ser un “CAP de diálogo”. Sin referencias a prescindir ni a desarticular o cuestionar el dispositivo en sí mismo, los intentos de la política consisten en procurar asentar un procedimiento alejado de lo que los documentos de la política institucional proponen. La distancia está en los detalles o gestos en sus maneras de hacer, pero no en la existencia de la actuación y funcionamiento del órgano.

5.3 - Formas de afectación del contexto de emergencia socio-sanitaria: ver, preferir no haber visto y seguir haciendo.

La interrupción y lo inédito de la experiencia de no presencialidad hizo al contexto en el que se desarrolló parte significativa del trabajo de campo. En términos de respuestas y reacciones relativas a la relación con las familias, destacan tres aspectos. El primero, asociado a la idea de “política del intento”, a pruebas, iniciativas, ensayos de mantener contacto y de reponer prácticas habituales, con las adecuaciones necesarias a las restricciones y medidas sanitarias. Nuevamente, más allá de lo solicitado y sin elementos de la política que pudieran officiar como orientaciones o referencias. El tercero, efecto de las dislocaciones y alteraciones en las formas habituales en que se producía la comunicación (Siede, 2021). La domesticación de la propuesta liceal (Miño y Di Piero, 2021) produjo tanto por la acción de lo que se visualizaba en los encuentros sincrónicos por aplicaciones de videoconferencia como por efecto de la imposibilidad de los estudiantes de formar

parte de esos encuentros y el planteamiento de los motivos y detalles de las circunstancias familiares y personales tras esa imposibilidad, otra proximidad y constatación de las situaciones de exclusión, vulneración y desigualdad social. La pandemia llevó a “ver” lo que se suponía o se insinuaba cuando los encuentros con estudiantes y familias son en el liceo. Los fondos en las pantallas, los entornos, la información que llegaba con más detalle e intensidad (¿que era más requerida?) describía detalles de dificultades que se multiplicaban y se expresaban en mayor medida que en tiempos presenciales. Cuando el estudiante está allí, se intuye, se observa, pero no necesariamente se explicita, ni se solicita que se detalle. Cuando el estudiante no entra a la plataforma, “no se conecta”, se activa el contacto y la pregunta, habilitando y solicitando motivos que, al decir de una de las interlocutoras en la expresión que mejor sintetiza este punto “quisiera no haber visto”. Lo que se ve en pantalla junto con lo que se vuelca de información, detalles sobre las circunstancias familiares y personales sitúan a los estudiantes y sus familias en otros contextos que se vuelven, bajo la no presencialidad y lo que esto modificó en las formas y contenidos de la comunicación (Siede, 2021), inevitables, ineludibles. Bajo la idea de que eran cuestiones sabidas -conocidas o intuitas- pero no vistas, la mediación que representa el ver al sujeto en el liceo, es, precisamente, no ver el contexto doméstico. No ver literalmente pero también, según plantearon las interlocutoras, muchas veces es no ver en lo figurativo, el nivel de detalle, el volumen e intensidad de planteos sobre dificultad y circunstancias de vulneración que conforman la cotidianeidad de los adolescentes y las familias, se incrementó significativamente en esos meses. De cierta forma, en los relatos de las interlocutoras, aparece algo que cuestiona o interrumpe la “fatiga de la compasión” (Cohen en Sennet, 2003), en el sentido de un movimiento en lo que parecía ser el “volumen de consideración” que correspondía o se asignaba a esos otros ahora (¿provisoriamente?) al tiempo que más diferentes, más semejantes. En ocasiones en términos de mover aquella idea de Frigerio sobre lo que no se termina de conmoover, conmoviendo. Un acercamiento diferente en términos de la sensibilidad sobre el otro. En otros casos, en acercamientos diferentes en lo tangible y material de los encuentros, sus motivos y mediaciones. Tal es el caso de las entregas de canastas.

En lo que se enunciaba acerca de qué significó y qué deja el tiempo de esta vivencia, son recurrentes las referencias a aspectos como gratitud, comprensión y fragilidad común (no idéntica). Con precaución en el sentido y alcance de la afirmación, la investigación permitió arribar a que, en algunos aspectos, el tiempo de pandemia produjo consideraciones y formas que acercaron o al menos cabe preguntarse por la producción de un movimiento en la sensibilidad y formas de consideración de los referentes liceales acerca de los familiares. Parte de las interlocutoras apoyan esta perspectiva mientras que otros, reconocen el movimiento, pero lo estiman pasajero. En este sentido, lo que resulta de este proceso durante el tiempo de emergencia socio-sanitaria, abre preguntas, podría y posiblemente encuentre continuidad en estudios en clave de efectos y perspectivas pospandemia.

La porosidad de los centros educativos, afirmada por Rockwell, hace que lo que allí sucede guarde relación con lo que está “más allá”, con lo que “viene de afuera” (Rivero y Viscardi, 2015). Partiendo de esa idea, Fattore (2022) observa que esa apertura está, en la actualidad, exacerbada y que, esa demasía, dificulta la institución de la igualdad. Ese exterior-interior agrupa, entre otras dimensiones y agentes, a la política y también al constructo amplio “familias del liceo”. Acerca de la relación entre el liceo y las familias, en la región han prosperado estudios recientes y perspectivas que recuperan la idea de parentocracia para poner a debatir las acciones y efectos de la interpelación pedagógica que trama esa relación, considerando los contextos de desigualdad social en los que esas relaciones ocurren. En lo realizado, no es posible establecer consideraciones significativas en este sentido. No emergen en la trama de relaciones aspectos que lleven a describir la relación en términos de parentocracia. Algunas interacciones e intercambios durante la emergencia socio-sanitaria se aproximan a una forma de interpelación pedagógica que no avanza en críticas explícitas o cuestionamientos a la legitimidad de las interlocutoras liceales.

Sí surge del estudio que las respuestas y reacciones desde los referentes liceales tuvieron una plataforma sustancial: la experiencia de lo realizado fuera del tiempo de pandemia. Se hizo a partir de lo que ya se venía haciendo (Siede, 2021). Particularmente en lo que refiere a formas grupales o convocatorias generales, las

prácticas buscaron actualizar, adecuar aquello que fuera de la emergencia sociosanitaria se realizaba bajo la idea de “mostrar lo que se hace”. En este sentido y, a escala del centro, en sintonía con lo que señalan Miño y Di Piero (2021), se remarca la relevancia, incidencia y efectos de las decisiones de política local tomadas con anterioridad.

5.4 - Síntesis del panorama desde la aproximación etnográfica, complejidades y desafíos que quedan planteados

Las relaciones entre “familias” y liceo son un asunto que puede ser considerado en sus diferentes dimensiones, entre otras, en tanto construcción social del problema (Cerletti, 2014), en tanto asunto de inquietud para quienes en forma cotidiana se desempeñan en los liceos, en tanto materia de la política educativa. El panorama actual en lo que refiere a la educación secundaria en nuestro país, transita, desde la perspectiva que acompañamos, una etapa de transición en la que se interpela el orden simbólico y modelo tradicional intentando -demasiado lentamente para lo necesario en términos de cumplimiento de un derecho- dar paso a la configuración de otro. La lentitud, la demora, recae en términos de vulneración y exclusión sobre adolescentes nacidos e inmersos en los niveles más profundos de desigualdad social. Esa reconfiguración es necesaria, imprescindible, para avanzar en la concreción (pendiente) del derecho a la educación media para todas las personas y para que la experiencia liceal se trame y produzca bajo ciertos principios, parámetros y prácticas, alejada de otros. Siguiendo a Terigi (2009) el cambio de perspectiva supone asumir que lo que desde la institución se hace, incide, forma parte de la (no) concreción del derecho. No se trata ya de colocar el cumplimiento del derecho a la educación en función y como resultante de factores y responsabilidades individuales sino de que el Estado, a través del sistema educativo entre otros y en todos sus planos, tiene responsabilidad como garante de la efectivización y, en contrapartida, en la vulneración ante el incumplimiento.

Interpelar, problematizar y revisar el modelo, sus políticas y prácticas, es necesario (Viscardi, 2022). Parte de lo que entra en revisión son las formas, figuras y estrategias de acompañamiento en los procesos educativos, entre ellos, las relaciones entre las familias y el liceo.

La política institucional, en lo que refiere a la relación entre “familias” y liceo, elude -en lo normativo, pero también en sus propuestas de formación profesional- ofrecer referencias precisas, ajustadas a perspectivas de derecho y a la búsqueda de un orden simbólico que afirme los procesos de universalización de la educación media. Lo que establece con precisión responde antes a una vertiente de defensa social (Viscardi, 2015) que porta efectos excluyentes, que a perspectivas y procedimientos que acompañen el marco normativo y de derechos supra-institucional. Cuando las apropiaciones en los modos de hacer se producen ante tal escenario de silencios en los textos de la política, es posible que haya creación, que surjan tácticas orientadas a favorecer el derecho a la educación, que se visibilice y exprese una vertiente movilizadora (Viscardi, 2015), que produzca un ambiente de antidisciplina (De Certeau, 2000), desobedeciendo el mensaje simbólico de “no hagan nada, no hay por qué hacer nada”. Otra posibilidad, también presente, es que, ante esa configuración de la política, aflore y prime lo excluyente, lo discrecional, los mecanismos de reproducción de la desigualdad, sin que esto esté clara y necesariamente en tensión con la normativa e, inclusive, que pueda ocurrir respondiendo a ella, legitimado y actuando de acuerdo a lo que los textos proponen y avalan. La política, en la combinación de la continuidad de pautas de base excluyente con aquello que elude, reafirma una perspectiva de asignación de causas (y responsabilidades) subjetivas, antes que como efectos de una estructura, de un orden simbólico. Inscribe en el orden de lo individual situaciones que se configuran a partir de algo del orden institucional y social amplio (Viscardi et al. 2023; Donzelot, 2015). No hay señales claras en la política de la voluntad e impulso a la operacionalización de la revisión y transformación de ese orden, a excepción de los CP. De este modo, en aquello que la política omite y en parte de lo que consigna, también queda propuesto o al menos habilitado lo que obstaculiza la concreción del derecho. Lo que en este estudio se configuró de unos modos, podría configurarse

-seguramente así sea, podríamos animarnos a plantear- de otros modos, en otros centros. Lo diverso, las variantes y diferencias en las perspectivas y prácticas son constitutivas de los procesos y funcionamientos institucionales, hacen a la construcción social. Lo que interesa destacar de lo estudiado es el particular entramado en que se producen unas relaciones que, aún sin ser solicitadas, ocurren, de hecho, suceden. Suceden sin contar con elementos y argumentos significativos y claros desde la política institucional (fuera de los “problemas”), en cambio, encuentran en las trayectorias y experiencias propias y en los sentidos y significados disponibles en la construcción del asunto como un problema social, dos referencias de peso en la modulación de las prácticas.

¿En qué consiste implementar lo que la política elude? Es una pregunta a la que el campo, de seguro, devuelve respuestas múltiples, variadas. La política nunca oficia como determinante, siempre están presentes procesos de mediación y apropiaciones (Rockwell, 2009; Ezpeleta y Rockwell, 1983; Montesinos y Schoo, 2013; Fattore, 2022). Pero cuando la política elude, cuando no hay una referencia en clave de política educativa (incluyendo la de formación profesional) consistente con el marco de derechos, las mediaciones y apropiaciones toman las referencias de las que disponen. Las que pueden. Otras. Lo observado en este caso ilustró con algunos ejemplos esas referencias-otras: las trayectorias, experiencias y creencias personales y, en definitiva, el mercado, entre las que definían con más frecuencia e intensidad las modalidades del que iba asumiendo el quehacer. Alcanza esto para insistir en lo relevante de que la política institucional esté presente, que una política acorde al marco de derechos y desde la perspectiva del Estado como garante del derecho a la educación media, oficie como referencia.

Durante parte del proceso de esta investigación, avanzado ya el trabajo de campo, algo que parecía sintetizar lo que iba sucediendo era la idea de la relación entre “familias” y liceo como un asunto que ocurría entre lo imprescindible y lo impensado. Lo imprescindible adquiere dos sentidos en este proceso de investigación. Uno, la manifestación de necesidad por parte de los referentes institucionales, aquella forma de demanda, de algo requerido que pautó la inquietud inicial por este tema, que fue verificado en forma recurrente a lo largo de la estadía

en el liceo. Un segundo sentido es el que trae el contexto de no presencialidad y la necesidad recrudescida de referentes adultos que pudieran desde asegurar la materialidad necesaria, facilitar la organización, tiempos, recursos, mediaciones que el momento y la pretensión de que la virtualización de la propuesta, funcionara. Lo impensado, por su parte, aludía a los distintos sentidos en que la relación aparece o se omite en la política, en lo dicho y en lo no dicho, refería también a las complejidades y lo que no termina de lograrse en las prácticas cuando se trata de situaciones que ponen al liceo en relación con los referentes familiares a causa de la trayectoria individual, al hacer disperso, que no termina de volverse tema, materia de intercambio, acuerdos, planificación, sistematización y que, a la vez, ocupa y toma parte significativa de las tareas cotidianas. Por último, la pandemia como acontecimiento, en su imprevisibilidad y en lo repentino del cambio que instala en las condiciones en la cotidianeidad, asigna un tercer sentido a lo impensado. Sin abandonar o descartar por completo ese enunciado y sus diferentes sentidos, entendiendo que algo de eso sucede, esta investigación ilustró también unas formas particulares en que la práctica desbordan la política. A través de un conjunto de prácticas diversas, no siempre convergentes en sentidos y formas, sostenidas por sujetos cuyas decisiones navegan entre no hacer lo que les piden y hacer lo que no les piden, se produce, cotidianamente, más que la búsqueda de una política que le diga qué hacer, lo encontrado es que hay producción de política (Stevenazzi, 2020) o, al menos, intento de política. Hay en esto elementos significativos para, sin descartar del todo las ideas de lo imprevisible y lo impensado, visibilizar lo que sí tiene de pensamiento y elaboración la producción de política identificada.

5.5 - Aperturas y líneas de continuidad para próximos estudios

A partir de lo desarrollado surgen preguntas por cuestiones que quedan inexploradas, que no fueron consideradas o que se abren a partir de lo que surgió en esta investigación y que podrían constituir líneas a ser recuperadas en futuros estudios.

La primera de ellas tiene que ver con la opción teórico-metodológica y la pertinencia de estudios con perspectiva etnográfica, relativos a Educación Secundaria, a la vida liceal y experiencia liceal, desde las perspectivas de los sujetos que participan y la cotidianidad de los liceos.

Como se ha señalado y reiterado a lo largo del texto, sería necesario y relevante dar lugar a estudios sobre la temática en los que estén presentes las voces de otros implicados, ausentes en lo realizado en este caso: referentes familiares y estudiantes. Junto con ello, en toda temática que implique procesos en los que median lo doméstico, los cuidados, las prácticas y referencias parentales, como es el caso de lo que nombramos como relaciones entre liceos y familias, es relevante el abordaje desde una perspectiva de género. En este estudio hay alguna referencia a partir de lo observado, pero no fue incorporado con centralidad en el enfoque. Podría ubicarse otra línea de continuidad de este estudio a partir de las disputas público-privado y el carácter público de la educación, como clave de lectura de la producción (diferenciada) de las relaciones entre “familias” y liceos, en el panorama actual y en perspectiva histórica.

También fue señalado que este estudio no se centró en el análisis de las relaciones entre “familias” y liceo, en clave de desigualdades. Esto representa otra apertura a indagaciones posibles, atendiendo a la pregunta por los mecanismos de producción y reproducción de la desigualdad, en la cotidianidad del centro e incorporando la perspectiva de todos los actores involucrados y fuera del contexto de pandemia. Ligado a esta clave de análisis, el CAP como dispositivo, sus formas de funcionamiento, prácticas, perspectivas, sentidos y experiencias en torno a él de referentes institucionales, familiares y estudiantes, abordándolo más allá de la relación entre “familias” y liceo, representa, sin dudas, un estudio necesario como aporte en la revisión y problematización de lo vigente y el análisis de mecanismos y formas con efectos excluyentes que dificultan la concreción del derecho a la educación media (Viscardi et al., 2023; Rivero et al. 2021; Torres, 2018)

Al inicio del proceso de investigación la propia existencia de las relaciones era terreno de duda. Partiendo de ello, en qué consistía y cómo esas eventuales relaciones dialogan con el trabajo docente era, justamente, algo a explorar, que no

podía darse por seguro y ser afirmado a priori. Hoy tiene sentido y se entiende que es pertinente considerar esta indagación -no sólo, pero también- en el marco de los estudios sobre trabajo docente, en intersección con otros campos de problemas e investigación. Ahondar en las trayectorias y experiencias en relación a las apropiaciones que modulan las prácticas, así como en estudios que miren las políticas de formación en relación a la temática aquí considerada, podrían constituir líneas posibles para avanzar en las delimitaciones necesarias.

EPÍLOGO

Mientras termino de escribir este trabajo, una serie de situaciones sucedidas en las últimas semanas en liceos de Montevideo circulan en prensa y en redes sociales. Son situaciones complejas. Alguna, en particular, extrema, muy delicada, dolorosa. Mientras, las autoridades emiten comunicados cuyo contenido central gira en torno a justificar o rendir cuentas de protocolos aplicados e, increíble, inverosímilmente, refieren a intervenciones “oportunas” supuestamente realizadas, cuando en parte, de lo que se habla, es de la autoeliminación de un adolescente. Otro conjunto de decisiones y declaraciones desde las autoridades (Dirección General e Inspección, particularmente), se centran en el “acatar” o “no acatar” órdenes de jerarquías superiores, por parte de un director y definen sanciones por “insubordinación”. El mismo documento en el que se consigna la sanción, recoge sugerencias de la división jurídica acerca de la actuación del CAP y las “medidas que correspondieran” para estudiantes involucrados en la situación. Las familias algunas, parte de ellas, se reúnen y emiten otros comunicados, desde lo que las autoridades afirman, denuncian las dificultades para lograr espacios de interlocución. Intentan por vías institucionales y de sus contactos personales hablar de esto, pensar en esto, lograr que se tomen algunas decisiones. ¿Qué piensan, qué dicen, qué necesitan los estudiantes? En torno al “conflicto del IAVA”, parte de esas voces cobraron presencia y estado público, a través del gremio estudiantil y sus canales de expresión. En otras de las situaciones recientes, son voces que cuesta que estén, solicitarlas, escucharlas con lo que traigan y darles lugar, tomarlas en cuenta verdaderamente. Esta tesis no es la excepción a esto, al contrario. La incorporación de la voz de los y las adolescentes, quedó en “debe” y es la debilidad que más hubiera querido no tener que asumir al finalizar el trabajo. Asumirlo es, también, transformar la pena por la debilidad en recordatorio y motor de búsqueda para futuras investigaciones.

Junto a esas situaciones, importantes, en los últimos días de marzo en una de las redes sociales se dedica el rato de atención, las 24 horas de atención e intensidad, a opinar, polemizar y polarizar acerca de lo hecho por una docente a partir de un video en el que aparece bailando junto a un grupo de estudiantes, en el patio del liceo donde trabaja, en lo que parece ser un recreo u hora libre. Hay elogios, reconocimiento, celebración de lo que se interpreta como una forma de lazo desde la cercanía y la alegría y hay también críticas, agresiones y reclamos de castigo, de inicio de recursos administrativos, legales y procesos sancionatorios. De lo que sucede en los liceos, de lo que pasa en cada liceo, cotidianamente, es algo sobre lo que mucho se dice y poco se sabe realmente. Este es, posiblemente, el principal y más firme supuesto subyacente a este proceso de investigación. Sobre los múltiples contextos que significan los liceos en Uruguay, las formas concretas y cotidianas a través de las cuales va sucediendo la vida en los liceos en Uruguay, sobre la trama de relaciones, prácticas, sentidos, perspectivas, maneras de hacer, procesos y mecanismos de producción y reproducción. Esta tesis intenta ser, ante todo, una posición al respecto, en lo que entiendo un acierto de las decisiones y el modo del recorrido. Con debilidades y límites importantes -como la ausencia de perspectivas de sujetos protagónicos como son los referentes familiares y los estudiantes- se intentó una aproximación a lo que interesa, allí donde sucede. Intenté, también, una escritura que reflejara eso. En estos dos sentidos -la decisión de investigar estando allí y la escritura de lo encontrado- me siento bastante conforme.

Quienes están en los liceos saben, producen (producimos) conocimiento y saberes. Así como la vida en los liceos está atravesada por políticas -y también prácticas- con efectos no democráticos, también se (re)crean, inventan y producen cotidianamente y de muy diversa índole prácticas educativas, políticas del cotidiano (Stevenazzi, 2020), saberes de la práctica, profesionales y del oficio (Alliaud, 2017; Larrosa, 2018) con efectos democráticos, que agencian y sostienen el lazo y que

son un día sí y otro también, siempre caso a caso y sin pretensión de infalibilidad ni posibilidad per se de asegurar lo común, parte de lo que produce que tantos adolescentes están, siguen estando y recorriendo desde el bienestar su experiencia liceal. Podría rastrear y colocarle unas referencias a autores y estudios que respalden esto, prefiero que quede así, enunciado desde lo que se conoce, se encuentra y se comparte a partir de estar ahí, de ser parte de esa vida cotidiana, de la experiencia. Son también, esas prácticas y maneras de hacer, parte de lo que produce que los referentes familiares acompañen y apoyen esa continuidad, desde sus estilos y posibilidades. Sin épica, ni héroes, ni víctimas, ni, menos que menos, tipos genéricos, homogéneos que son y hacen de formas únicas, idénticas. No existe tal cosa como “los liceos” ni “las familias”, tampoco “los docentes”, “las adscriptas”, “las psicólogas”, “las educadoras sociales”. En el trabajo de docentes sosteniendo diferentes funciones y tareas (enseñanza, adscriptos, orientadores pedagógicos, dirección) y de otros referentes liceales (psicólogos, trabajadores sociales, educadores sociales), en tanto sujetos, hay saberes. Estar allí tiene, entre otras complejidades, la de tener posibilidades, mediaciones, agenciamientos para problematizar, enunciar, revisar, deconstruir. Más todavía son las dificultades para contar con las condiciones para producir sobre esas experiencias y saberes, volver eso disponible y que circule. En este sentido, me siento conforme con la tesis que escribí. Este proceso me reafirma la opción teórico-metodológica del abordaje. Son muy escasos los estudios con perspectiva etnográfica vinculados a los procesos en educación media en Uruguay. En todos los sentidos y formas en que esto me implica, confirmo la necesidad de que ese tipo de procesos de producción de conocimiento crezca, se fortalezca, que lo haga en red y absteniéndose de toda forma, lógica y procedimientos del poder colonial.

A partir de una trama compleja de combinaciones e interjuego entre hacer lo que no se pide y no hacer lo que se pide, entre una “política del intento” y un “intento de política”, entre lo categórico, lo alusivo y lo elusivo a veces en

continuidad, otras en ruptura con lo que la política institucional pide y también con lo que omite, con prácticas que asumen y desobedecen “sonidos” y “silencios” del archivo, con efectos democratizadores y no democratizadores de esos modos de hacer, este estudio dejó ver que la relación entre liceos y “familias” sucede y que en ellas, en sus múltiples formas, hay saberes, experiencias, intentos que la política institucional -pendiente de ser producida - debería tomar en cuenta. En y entre los sujetos están los saberes. Están también, si hay voluntad de conocerlos, el mapa de necesidades y algunos mundos posibles, formas de lo pensable ampliado (Frigerio, 2007). Escalar las experiencias concretas puede ser parte de las dificultades. Ignorarlas seguro que no resuelve el problema. En lo que refiere a la relación entre el liceo y las “familias” -y más allá del asunto específico- buscar una transformación requiere de políticas de formación que no economicen, que no subestimen. Nada de lo que realmente transforme y permita avanzar en la concreción del derecho pendiente va a llegar por vía de cursillos virtuales autoadministrados como los que se proponen en el proceso actual designado de “transformación educativa” que, además de lo que eventualmente puedan tener de aporte, connotan en su diseño una posición sobre los referentes liceales al menos infantilizante, si no de menosprecio. En cualquier caso, anti profesionalizante. Avanzar hacia el derecho por la vía de los estudios y las políticas de formación y trabajo docente no puede ser, sea cual sea el agente o estructura que lo promueva, algo que se pretenda desde el menosprecio o la negación del otro como tampoco desde lógicas mesiánicas, de supremacía o de colonialismo.

El panorama actual respecto al derecho a la educación media presenta, entre otras, una complejidad central y es evitar “leerlo”, particularmente desde las retóricas que circulan en la política y los ámbitos académicos, desde posiciones reduzcan todo planteo de interpelación al sistema y su funcionamiento a perspectivas neoliberales, conservadoras, de ataque a lo público y deslegitimación de la figura docente o, en contrapartida, toda identificación de transformaciones

recientes y avances en formas que acompañan y ponen en práctica una cultura de derechos, como magros maquillajes y cambios de apariencia que hacen juego a una defensa acrítica del modelo tradicional y resultan, en definitiva, formas de resistencia a cualquier cambio. No encarnar la crítica anti-escolar (Dussel, 2018) no es idéntico a celebrar el statu quo de la persistencia de un modelo y sus efectos en la no concreción del derecho. Y, al mismo tiempo, los cambios, las transformaciones, no tienen un valor per se sino en función de sus sentidos, de los fines, los propósitos y la legitimidad y pertinencia de formas mediante las que buscan alcanzarlo. Partiendo de los cuestionamientos y distanciamiento de las diferentes retóricas y fisonomías de la crítica anti-escolar (Dussel, 2018) y también, de que es imprescindible avanzar en “mirar”, problematizar y revisar mecanismos y prácticas en los procesos educativos en liceos, en este proceso de investigación intenté conjugar el respeto y la mirada atenta (Esquirol, 2007) sobre lo que el campo “hablaba” (Stevenazzi, 2020) y, desde ese centro, tejer una red de preguntas, nociones, reflexiones y descubrimientos. Ojalá estas intenciones hayan quedado reflejadas en lo que expresa el texto. Ese camino y lo que resulta en esta escritura, fue siendo en un conjunto vasto y permanente de conversaciones, de interlocuciones y un proceso recorrido con lentitud, quizás demasiada. Aprendí muchísimo. Verdaderamente no alcanzan las palabras para dar cuenta de todo eso ni para agradecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, A.; Montejo, S. y Soriano, R. (2015) Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Camus ediciones. CLACSO.
- Acevedo, M.J. (2002) *La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós, Buenos Aires.
- Achili, E. - (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario, Laborde Editor.
- (2010) *Escuela, familia y desigualdad social*, Rosario, Laborde Editor.
- Aguirre, R. , Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2014) Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas de Uruguay. *Íconos – Revista de Ciencias Sociales*, 18(50), 43-50.
- Alguacil-De Nicolás, M., y Pañellas-Valls, M. (2009). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 111-127.
- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Angrosino, M. (2012) *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial Península.
- Arata, N., Escalante, C., & Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. CLACSO.
- Arfuch, L (1995) *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós, Barcelona.
- Aries. P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Artagaveytia, L. et al. (2008) Dictadura 1973-1985. En: Nahum, B. (dir.) (2008). *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008*. CES.
- Asociación Uruguaya de Antropología Social y Cultural (2012) *Código de ética*. AUAS. Redacción responsable: Comisión de Ética AUAS (Virginia Pacheco)

Prado, Susana Rostagnol, Victoria Evia, Lydia de Souza), designada por la XI Asamblea General AUAS de 26 de mayo de 2012.

- Ball, S. (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. Traducción a cargo de Estela M. Miranda. En: *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Córdoba* (2), 2 y 3.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012) *How schools do policy, policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Barlett, L. y Triana, C. (2020) *Antropologia da Educação: introdução. Educação y Realidade*, 45,2. 2020.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005) *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- (2010) *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: manual de evaluación de las competencias y resiliencia parental*. Gedisa.
- Bathyánnny, K. (2020) (coord..) *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO- siglo veintiuno editores.
- Batista, P. (2016). Reforma de la enseñanza secundaria en el Uruguay de la década de 1930: la revista ensayos y la agrupación universidad. *Políticas Educativas – PolEd*, 9(1).
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339 (2006), pp. 119-146.
- Bonilla, M.A. y Grinberg, S. (2019) La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24, 80, 2019.
- Bordoli, E. (2012) *Nuevos formatos escolares: entre la integración y la estigmatización de los sujetos pedagógicos*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Bourdieu, P. (2008). Objetivación participante. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del INAH*, (83-84), 95–105.
- Brailovsky, D. (2020) Ecos del tiempo escolar. En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. (Pp. 149-161).
- Brown, P. (1991) The 'Third wave': education and the idology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*. 11(1), 1990, 65-85.

- Castillo, J. ; Felip, N. ; Quintana, A. y Tort, A. (2014) ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 81- 97
- Castro, J. y Regattieri, M. (2012) *Interacción escuela familia*. Brasilia: UNESCO-Ministerio de Cultura.
- Cerletti, L. (2006) *Las familias, ¿un problema escolar?* Noveduc.
- (2010) 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". *Intersecciones en antropología*, 11(1), 185-198.
- (2014) *Familias y escuelas. Tramas de una relación compleja*. Biblos.
- (2015) Del presente a los años 60: representaciones y regulaciones sobre la vida familiar y la educación infantil. *Revista de Antropología Social*, 24: 349-374.
- (2017) “‘De ellos soy padre y madre’. Responsabilidades sobre la educación infantil en situaciones de monoparentalidad”. *Revista Pilquén – Sección Psicopedagogía*, 14(2): 30-39.
- Cerletti, L. y Santillán, L. (2018) Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil. Discusiones histórico-etnográficas. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 87-103.
- Cerletti, L. y Gessaghi, V. (2017) ¿Niños pobres, niños ricos? Discusiones sobre las representaciones y las regulaciones de la vida familiar en torno a la escolaridad infantil. En: Novaro, G., Santillán, L., Padawer, A. y Cerletti, L. (coord..) (2017) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Editorial Biblos. Pp. 45-71.
- Cohen, J. (2010) Cambios de la familia occidental y desafíos actuales. En Peluso, L y Cohen, J. (coords.) *Familias y sistemas*. Psicolibros.
- Colombo, R., Alonso, G. y Salcedo, P. (2018) *Competencias parentales: estudio sobre competencias en adultos protectores de niños que sufrieron maltrato infantil*. Cauquen editora.
- Cornu, L. (2007) La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, G., Poggi, M y Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Noveduc.

- (2017) Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (coords.). Pp.101-116. Noveduc.
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68.
- De Certeau, M. (1996/2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Cultura Libre editorial.
- (1999a) *La cultura en plural*. Ediciones Nueva Visión.
- (1999b) *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De la Aldea, E. (2014) Subjetividad heroica. *Cuidar al que cuida, 1, 1*. Pp. 7-26. Los Talleres.
- De Martino, M. (2014) *Familias y Estado en Uruguay: continuidades y críticas 1984-2009. Lecturas desde el Trabajo Social*. CSIC, Udelar.
- (2020) (org.) *Trabajo social con familias: dilemas teórico-metodológicos, éticos y tecno-operativos*. Udelar-FCS / INAU / IINNA.
- Di Piero, E. (2016) *Justicia, meritocracia e igualitarismo: procesos de producción y legitimación de desigualdades en escuelas secundarias universitarias en la ciudad de La Plata*. [Tesis de doctorado] FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- (2022) *Escuela Secundaria y desigualdad. Meritocracia e igualitarismo en secundarias universitarias en La Plata*. Aiqué.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2008) *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Donzelot, J. (2008/2015) Lo social competitivo. *Fronteras*, 8, 17-30. Traducción a cargo de María Noel Míguez y Carmen Terra.
- (2011) *La policía de las familias*. Editorial Nueva Visión.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En: Larrosa, J (Ed.). *Elogio de la escuela*. Pp. 83-106. Miño y Dávila Editores.
- (2020) La escuela en tiempos de pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, p. 1-16.

- Dussel., I, Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020a) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- (2020b) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. CLACSO. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Echevarriarza, M.P., Pereda, C. y Silveira, Y. El papel de la dirección liceal y los consejos de participación: tensiones y sugerencias prácticas. *Páginas de Educación*, 4(1), 56-77.
- Einhorn, E. (2020) *El rol del adscripto de Educación Media Básica: Estudio de casos en instituciones públicas, privadas y gratuitas de gestión privada de Montevideo* [Tesis de Maestría]. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación.
- Epstein. J. (2011): School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. Routledge.
- Espinosa, O. (2009) Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8).
- Esquirol, J.M. (2007) *El respeto o la mirada atenta*. Gedisa editorial.
- Ezpeleta, J. (2004) Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 21. pp 403-424.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983) *Escuelas y clases subalternas*. Cuadernos Políticos 37, México, 1983, pp. 70-80.
- Fattore (2007) La forma escolar y sus desplazamientos. En: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. (pp. 13-32) Del estante editorial.
- (2022) Instituir la igualdad: tensiones entre escuelas, pedagogías y políticas. En: Bordoli, E. y Martinis, P. (coords.) *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica*. (pp. 17-30)
- Feijoo, M.C. (2004) Gestión para la gobernabilidad, gobernabilidad para la gestión. En: E. Tenti Fanfani (org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPPE-UNESCO. Sede regional Buenos Aires. Pp. 107-134.
- Feijoo, F. (2018) La noción de “comunidad” en la política social durante el período 2003-2015. Un aporte al debate sobre la caracterización de la matriz neoliberal. *Revista Debate Público, Reflexión de Trabajo Social*, 8(15 y 16), 59-70.

- Fricker, M. (2017) *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Herder.
- Fonseca, C. (2021) El abandono de la razón: la descolonización de los discursos sobre la infancia y la familia. En *Sociología e infancias* 5(2), 2021. Pp.: 161-179.
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (1999) Direitos dos mais e menos humanos. *Horizontes Antropológicos*, 5, n. 10, p. 83-121.
- Fuentes, S. (2013) Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela. En: *Cadernos de Pesquisa*, 43, 149.
- (2020) Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina. En: Villafañe, S. (comp.) (2020) *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. CEPAL. PNUD. Pp. 127-150.
- Gatti, P., Meerovich, M. y Pérez, G. (2021) *Intersecciones entre escuela y familias: representaciones y prácticas en torno a la educación y escolarización de los niños y niñas*. RIdAA. CFE-ANEP.
- Geertz, C. (2003) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.
- Gessaghi, V. (2013) Familias y escuela: construcción de sentido de la escuela y la escolarización en “la clase alta argentina”. *Runa*, XXXIV(1), 73-90.
- (2016) *La educación de la clase alta argentina: entre la herencia y el mérito*. Siglo XXI editores.
- González, M, Schenk, M. y Severino, R. (2018) Análisis sobre la construcción de ciudadanía en los liceos. *Revista Educarnos*. Montevideo, ANEP.
- Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Norma.
- (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hernández, C.; Cárdenas, C.; Romero, P. & Hernández, M. (2017) Los padres de familia y el logro académico de los adolescentes de una Secundaria en Milpa Alta, Ciudad de México. *Información tecnológica*, 28(3), 119-128.

- Jelin, E. (2016) *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, B. (1995) *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Seuil.
- Lahire, B; Thin, D; Vincent, G. (2008). Sobre la historia y la teoría de la forma escolar. Traducción a cargo de Leandro Stagno Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/205711765/Vincent-Lahire-ThinTraduccion-Forma-Escolar-2>
- Larrosa, J. (2018) *P de profesor*. Noveduc.
- Laval, CH. y Dardot, P. (2015) *Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Levinson, B.; Sandoval-Flores, E.; Bertely-Busquets, M. (2007) *Etnografía de la educación. Tendencias actuales* Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, 2007, pp. 825-840.
- Leopold, S. (2014) *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. Ediciones universitarias. CSIC. Udelar.
- Lewcowicz, I. (2004) Escuela y ciudadanía. En: Corea, C. y Lewcowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Maldonado, M. y Servetto, S. (ed.) (2021) *Etnografías en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*. CLACSO.
- Martínez, R. y Álvarez, L. (2005) Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de las familias y los centros escolares. *Revista Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martignoni, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Buenos Aires: La Colmena.
- Martinis, P. y Falkin, C. (2017) Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, A, Martinis, P y Míguez, M (coord.). (2017.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Udelar. FCS; CSIC. (pp.18-64)
- Milmaniene, M.P. (2013) *La ética de la investigación en ciencias sociales. Interrogantes, debates y desafíos actuales*, Biblos, Buenos Aires.

- Minnicelli, M. Ceremonias mínimas. (2015) *Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homosapiens.
- Miño, J. y Di Piero, E. (2021) Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Propuesta Educativa*, 2-54, pp. 42-58
- Montesinos, M.P. y Schoo, S. (2013) *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en el contexto federal*. Ministerio de Educación, Argentina.
- Moreno, T. (2010) La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, 2010, pp. 235-249.
- Nahúm, B. (2008) (coord..) *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. Consejo de Educación Secundaria. ANEP.
- Neufeld, M.R. (1997) *Acerca de antropología social e historia: una mirada desde la antropología de la educación*. Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 17, pp. 145-158.
- (2000) Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social. *Ensayos y Experiencias*, 36: 3-13.
- Neufeld. M.R., Santillán, M.L. y Cerletti, L (2015) Escuelas, familias y tramas sociourbanas: entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social. *Educacao e Pesquisa*, 4(1), 1137-1151.
- Nobile, M. y Tobeña, V (2023) Los desafíos de la gestión directiva en pandemia como claves para pensar la configuración desigual del sistema educativo del nivel secundario en CABA. En: *Cuadernos de educación*, XX, 21. Mayo, 2023. Pp. 62-74.
- Nogueira, M.A. (2011) A categoría “familia” na pesquisa em sociologia da educacao: notas preliminares sobre um processo de desenvolvimiento. *Inter-legere*. 9, 156-166.
- Novaro, G., Santillán, L., Padawer, A. y Cerletti, L. (2017) *Niñez, regulaciones estatales y procesos de identificación. Experiencias formativas en contextos de diversidad y desigualdad*. Editorial Biblos.
- Pañellas, M y Alguacil, M. (2008) Las entrevistas con el tutor como elemento esencial en la participación de las familias en los Institutos

públicos de Educación Secundaria (IES) *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 23-34

Peña, J., Soto, V. y Calderón, U. (2016) La influencia de la familia en la deserción escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2016, 21(70), 881-899 (ISSN: 14056666).

Percia, M. [@marcelo_percia] 2020, 17 de diciembre. Elija la opción más cercana a lo que siente: A: ¡Quiero mi vida como era antes!; Como sea! B: Acepto una nueva normalidad... [Tweet] <http://twitter>

Pérez, M. (2019) Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista El lugar sin límites. Estudios y políticas de género*. Universidad Nacional Tres de febrero, Número 1, abril 2019, pp. 81-98.

Puiggrós, A. (2020) Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En: Dussel, I., Pulfer, D. y Ferrante, y otros (comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE editorial universitaria. Pp. 33-42.

Rebellatto, J.L. (1995) *La encrucijada de la ética*. Nordan.

Recalcati, M. (2014) *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.

Rivera, M., y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyche*, 15 (1), 119-135.

Rivero, L., Viscardi, N. y Habiaga, V. (2021) La configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana. *Educação & Realidade*, v. 46, n. 4, e106890, 2021.

Rockwell, E. (2002/2018) La construcción de la diversidad y la civilidad en los Estados Unidos y América Latina. En: Arata, N., Escalante, C., y Padawer, A. (2018). *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Pp.189-212. CLACSO.

(2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E y Ezpeleta, J. *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo,

Brasil, junio 1983. Revista Universidad Pedagógica Nacional. No. 12 II SEMESTRE, 1983

Romano, A. (2018) *La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en Uruguay (1931-1938)*. [Tesis de Doctorado] Universidad de La Plata, Argentina.

(2015a) Las familias en cuestión. La perspectiva de los actores educativos. Informe inédito. Convenio UNICEF-CES *Relevamiento de buenas prácticas*, 2015

(2015b), 3 de noviembre) *Pensar la “crisis” de la educación*, La Diaria.

(2014) Escuela y familia: crónica de una relación problemática. En Bordoli (coord.) *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*. FHCE-UdelaR.

Romero, P. (2018) *Generación inédita: sentidos de la experiencia liceal en jóvenes de Casavalle, que continúan estudiando y son primera generación en educación media*. [Tesis de Maestría] Facultad de Psicología, UdelaR.

Rosas, C. y Gil Araújo, S. (2021) Cuidado comunitario, políticas públicas y racionalidades políticas. El Estado y las trabajadoras vecinales de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Española de Sociología*, 30(2), a(32).

Rossal, M. (2013). *Dispositivos estatales, moralidades y dones envenenados: aproximaciones etnográficas a las relaciones de intercambio de pasta base de cocaína*. [Tesis de maestría] Uruguay: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Roudinesco, E. (2013) *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.

Ryan, María y Valdez, Sebastián (2014), *Una mirada sobre el lugar de las familias y su relación con los centros educativos*, en Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, abril, INEE, Montevideo.

Ruiz, S. (2016) *La subjetividad del investigador en terreno: sistematización de una experiencia reflexiva de inmersión etnográfica*. Psicoperspectivas, vol.15, no.1 Valparaíso, ene. 2016, pp.42-52.

Ruiz, M. (2021) Trayectos vitales de formación. En *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, 5, Enero-Junio 2021, IAES – CFE

Ruiz, M., Barceló, J., Gatti, E., Maestro, C., Píriz, S. y Weisz, B. (2014) *Una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal, respecto a la educación*. Informe Final junio. Montevideo: Contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) _____

(2016) *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios*. Ponencia publicada en Actas del XI Seminario Internacional de la Red ESTRADO, México.

Saccone, M. (2019) *Experiencias de jóvenes desde una mirada socio-antropológica en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina)*. [Tesis de Doctorado] Universidad de Salamanca.

Santillán, L. (2006) La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología*. 7, 375-386.

(2008) *Las familias en la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. Serie Explora Pedagogía.

(2009) *De responsabilidades y demandas que cambian*. Revista Novedades Educativas, 222: 14-17.

(2012) *¿Quiénes educan a los chicos? Infancias, trayectorias educativas y desigualdad*. Editorial Biblos.

(2017) “¿Quiénes educan a los chicos? Una mirada desde la antropología sobre el cuidado, la enseñanza y la educación”. En: P. Redondo y E. Antelo (Eds). *Encrucijadas de la educación infantil: entre el cuidar y el enseñar*. Homo sapiens. pp. 17-35.

Santillán, L. y Cerletti, L. (2011) Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*. pp. 7-16. Año 2 - N° 03. Diciembre, 2011.

Sautu, R. (2003) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Buenos Aires, Ediciones Lurniere.

Sautu, R., Dalle, Boniolo, Dalle & Elbert (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, Buenos Aires, CLACSO.

Sennett, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

- Siede, I. (2017) *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Paidós.
- (2021) *En busca del aula perdida. Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Noveduc.
- Silva, A. (2016) ¿Qué se debe, se puede o se quiere cambiar en educación? La noción de “utopía real” en el análisis prospectivo. *Revista Topos*, 8, 2016. Pp. 4-18.
- Sosa, A. (2018) *Percepciones de docentes y estudiantes de educación secundaria sobre la disciplina y las sanciones en dos liceos del interior urbano del país*. [Tesis de Maestría] FLACSO Uruguay.
- Spivak, G. (2003) *¿Puede hablar el subalterno?* *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 39, enero-diciembre, 2003, pp. 297-364
- Southwell, M. (2020) (dir.) *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Southwell, M y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posiciones docentes: notas conceptuales y metodológicas. En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI N° 11. pp. 1-25
- Stevenazzi, F. (2017) Experimentación pedagógica y producción de política educativa desde el cotidiano escolar. *Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas*. Ano VI, 10/2017.
- (2020) *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano*. Ediciones Universitarias, UCUR-UdelaR.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: *Revista Propuesta Educativa*, n.29, pp. 63-71.
- (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. OEA-Ministerio de Educación de la República Argentina.
- (2020) Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En: Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria (Pp.243-250)

- Thin, D. (1998) *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Thisted, J. M. y Neufeld, M.R. (2010) Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales en Buenos Aires. En *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social*. Hirsch, M.M. y Rúa, M. (comps.). Editorial Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Torres (2018) La obligatoriedad del ciclo medio secundario desde una perspectiva normativa. Uruguay 1966-2016. [Tesis de Maestría]. FLACSO - Uruguay.
- Vaccotti, R. (2014) *La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria*. [Tesis de Maestría] Universidad Católica del Uruguay
- (2019) *La relación familia-institución educativa en enseñanza media: perspectivas de docentes de secundaria*. Revista Páginas de Educación. Vol. 12, Núm. 1 (2019) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468, pp. 164-178
- Van Zanten, A. (2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 2007, 245-277.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Viscardi, N. (2015) Entre la defensa social y las vertientes movilizadoras. En Boado, M (coord.) *El Uruguay desde la Sociología XIII*. Departamento de Sociología - FCS – UdelaR
- Adolescencia y cultura política en cuestión. Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 30, n.º 41, julio-diciembre 2017, pp. 127-158.
- Viscardi, N y Habiaga, V. (2017) El derecho a la educación en disputa. Dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión. En Cristóforo, A, Martinis, P y Míguez, M (coord.). (2017.). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Udelar. FCS; CSIC. (pp.65-112)
- Viscardi, N., Habiaga, V. y Rivero, L. (2023) *La burocracia del castigo. El conflicto y sus respuestas en la enseñanza media en Uruguay*. Sujetos Editores.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013) *Gramática(s) de la convivencia*. ANEP.

Willis, P. (1998) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos en la clase obrera*, Madrid, Akal.

(2005) *Notas sobre método* en Hall et al. (eds) *Culture, Media, Language*, 1980, pp. 105-121, Londres, Hutchinson (Traducción de Gabriela López).

Yuni, J.A. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Volumen 2*, Córdoba, Brujas.

Ziegler, S. (2007) Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense. En Narodowsky, M. y Gómez, M. (Comps), *Escuelas y Familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp. 79-99). Prometeo Libros.

(2015). Schools and families: school choices and formation of elites in present day Argentina. En: Kenway y Koh Soon Lee (Eds.), *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege* (pp. 202-216). Routledge.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008) *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós.

FUENTES CONSULTADAS

Monitor Liceal Accedido el 4 de octubre de 2022 desde: <https://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>

ANEP (2020) Suspensión de clases presenciales. Resolución 1, Acta 2/2020. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/campanas/coronavirus/AE2%20R114-3-20.pdf>

ANEP (2020) Comunicación suspensión de clases por tiempo indefinido. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/abril/200402/comunicado-codicen-%202-4-20.pdf>

Constitución de la República Oriental del Uruguay. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>

CES (s/f) Plan 2006 C.B. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/index.php/plan-2006-ciclo-basico>

CES (2005) Circular 2669/2005 y Estatuto del Estudiante Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2669.pdf>

CES (1985) Circular 1764/85 Reglamento para las relaciones entre Educación Secundaria y las Asociaciones de Padres de Alumnos Liceales. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/1/1764.pdf>

CES (2010) Reglamento sobre el Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado del Ciclo Básico de Educación Secundaria. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/regevalenero2010tercera.pdf>

CES (2019) Acta 53, Res. 17, Exp. 3/7699/2019. Resolución del Documento de Equipos educativos y funciones de los profesionales en el marco del Departamento Integral del Estudiante. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.ces.edu.uy/files/53-17-7699.pdf>

Decreto 101/020 Poder Ejecutivo sobre la Suspensión del dictado de clases y cierre de los centros educativos públicos y privados en todos los niveles de enseñanzas, así como los centros de atención a la infancia y a la familia (centros CAIF). Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/101-2020>

FHCE, UdelaR. Resolución del Consejo de Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación del 15.08.18, Resolución del Consejo Directivo Central del 11.12.18. (Expte. Nro. 121700-001891-12) *Reglamento que atiende los casos relativos a acciones de plagio u otros actos fraudulentos*. Accedido el 31 de octubre de 2022 desde: https://www.fhuce.edu.uy/images/Bedelia_de_grado/reglamentos/Reglamento-470.pdf

Ley N° 16.137 Aprobación de la Convención sobre los derechos del niño. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/16137-1990>

Ley N° 17.823 Código de la niñez y la adolescencia. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4739171.htm>

Ley N°18437 Ley General de Educación. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Ley N° 19.889 Ley de Urgente Consideración. Accedido el 15 de mayo de 2022 desde: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu795727886057.htm>

Librillo 9. Políticas de protección de trayectorias y sistemas de información. ANEP-CODICEN. 2019. Accedido desde:

<https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/sites/default/files/2020-03/Librillo%209%20Pol%C3%ADticas%20de%20Protecci%C3%B3n%20de%20Trayectorias%20y%20Sistemas%20de%20informaci%C3%B3n%20WEB.pdf>

Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. ANEP. Tomo I. Accedido desde:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-24%20v2023.pdf>

ANEXOS

Anexo I - Guías de preguntas para entrevistas

A. Entrevistas a docentes en funciones de Dirección, Subdirección, Prof. Orientador Pedagógico, Adscripción y otros profesionales del “equipo técnico”

I. Presentación y encuadre de la investigación, el tema original y su reformulación en función de la emergencia sanitaria y sus efectos en la dinámica y funcionamiento del año lectivo.

II. PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: conocer sus percepciones y reflexiones a partir de la experiencia profesional en torno a las relaciones entre las familias y el liceo, considerando lo habitual, el tiempo a partir de la irrupción de la virtualidad, la etapa actual y lo que imagina quede estable o transformado a futuro en esa relación.

III. Guía de ejes y preguntas

i. Presentación profesional, su recorrido, su presencia en este centro (tiempo, rol, valoraciones generales)

ii. Pensando en el tiempo de trabajo y saliendo del contexto actual, cómo describirías que es la relación y el trabajo con las familias:

-Sentidos: ¿existe esa relación? ¿Es importante que exista? ¿Por qué? ¿Qué puede decir de las familias de estudiantes del liceo?

-Estructura: cómo es esa relación, en torno a qué se da, en qué modalidades de encuentros, en qué tiempos, entre quiénes (del lado del centro y de las familias), qué es lo planificado y qué tipo de emergentes ocurren en esa relación, lo no docente y lo docente, la formación específica para el trabajo con familias. Quién define estas cuestiones, qué reglamentos, circulares o documentos son referencias en este sentido.

-Dinámica: suponiendo que habrá diferencias en esas relaciones, ¿en función de que varía?, ¿qué factores, qué aspectos inciden en que esa relación sea más fluida o más tensa, más fuerte o más inexistente pensando del lado del liceo y luego del lado de la familia (que -de cada parte- de la forma en que se va construyendo esa relación facilita o complejiza el vínculo)? ¿Cuáles son los ejes, los asuntos en torno a los que se estructura esa relación, para que se relacionan las familias con el liceo? ¿Entre quiénes, en qué instancias o con qué mecanismos definen quién se encarga de qué, con cada familia? ¿Cómo se explica las diferencias en las relaciones desde

el liceo con una u otra familia, en función de que se da esa variedad? ¿Qué es lo que hace que unas relaciones sean más tramadas y otras inexistentes, unas en buenos términos y otras tensas o signadas por el conflicto y las divergencias? ¿Qué límites tienen esas diferencias? ¿Cómo son las experiencias de formas y dinámicas de relación con las familias en los liceos conocidos o más significativos en su trayectoria?.

iii. La relación y sus transformaciones a partir de la pandemia:

- ¿Cómo fue el tiempo de no presencialidad en esa relación, se mantuvo, se intensificó, disminuyó? ¿Cuáles eran las formas y los asuntos? ¿Qué cambió? ¿Cómo incide la situación socioeconómica de las familias en este contexto en la relación con el liceo? ¿Cree que cambió en algo la relación con los docentes, las percepciones?

- El miedo y el cuidado son asuntos que están transversalizando las interacciones y dinámicas a partir del retorno a lo presencial en todo ámbito, ¿lo nota aquí también en la relación de las familias y el liceo? ¿Es algo nuevo, presente en relación al COVID o ya eran temas presentes quizás en relación a otros factores? ¿Cómo aparecen? ¿Qué hace o puede hacerse desde el liceo en ese sentido? ¿Qué espera o precisa el liceo de las familias en ese sentido?

- ¿Cómo valora el tema del CONFLICTO, la DISCIPLINA, las SANCIONES ya sea entre pares o intergeneracional como un asunto que aparece muchas veces en los motivos por los que se relacionan las familias con el liceo? ¿Qué sucede con eso este año?

iv. Imaginando el escenario a futuro: ¿qué ve en las relaciones de las familias con el liceo a partir de la experiencia de estos meses? ¿Qué de lo que pasó o está pasando cambia esa relación a futuro? ¿Qué quisieras que quede cambiado? ¿Qué cree que va a quedar cambiado? ¿En qué sentidos?

B. Entrevistas a docentes que integran o han integrado el CAP

I. Presentación y encuadre de la investigación, el tema original y su reformulación en función de la emergencia sanitaria y sus efectos en la dinámica y funcionamiento del año lectivo. La recurrencia en entrevistas con otros referentes liceales acerca de la importancia de intercambiar con quienes integran o han integrado el CAP en este liceo, para ahondar en las particularidades de la relación con las familias, en ese dispositivo.

II. PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA: conocer sus percepciones y reflexiones a partir de la experiencia profesional en torno a las relaciones entre las familias y el liceo, en general y, en particular, a través de la experiencia de integración del CAP.

III. Guía de ejes y preguntas

i. Presentación: formación, rol, trayectoria en este liceo e información que entienda pertinente agregar para comprender su recorrido y experiencia docente.

ii. Acerca de las relaciones entre las familias y el liceo en términos generales (no específicamente en el marco del CAP), ¿cuál es tu consideración? Te parece que hay relación, que no la hay, importa, por qué, es indispensable para un mejor proceso de los y las adolescentes? siempre es importante o depende de la situación y proceso de cada estudiante? en qué casos es indispensable relacionarse? siempre hay respuesta de las familias? hay alguna característica común entre aquellas familias o entre los estudiantes cuyas familias no responden o se le hace difícil al liceo tener relación y llegada?

iii. Pensando específicamente en aquellas situaciones que aparecen y que incluyen conflictos grandes, episodios que cueste resolver, que terminen en decisiones de sanciones, aquellas cuestiones que dan cuenta de algún tipo de problema que no se llega a resolver en una conversación más puntual sea con docentes o adscriptos sino que se recurre a la intervención del Consejo Asesor Pedagógico, cómo le explicarías a alguien que no sabe de qué se trata, qué es el CAP en términos generales? (no en este liceo sino en general, en qué consiste, cómo funciona, qué tipo de situaciones aborda, etc.)

iv. ¿Cuál es tu experiencia en relación al CAP, qué participación tuviste en él? (en este liceo en particular pero si fuera el caso también en otro centro educativo)

v. Pensando específicamente en el funcionamiento del CAP en este liceo. En lo escrito (Reglamento) parecen coexistir aspectos de asesoramiento, orientación,

reconocimiento a logros de los estudiantes con otra dimensión más en clave de corrección y sanción. En los hechos, en la práctica y la forma particular que han encontrado en este liceo, cómo es el funcionamiento del CAP, tiene esas dos características, qué metodología han utilizado en el liceo en los años en que has participado?

vi. Si bien el centro en el funcionamiento del CAP no es la relación con la familia, muchas veces se recurre, se convoca a alguien de la familia en esas instancias. Te pido si me podés contar sobre esto en detalle:

a) siempre está presente la familia? Si no se la convoca en todos los casos, cuándo y por qué entendés que se decide convocarla? ¿Cómo valoras la presencia de la familia ahí? Quiénes asisten con más frecuencia por parte de la familia (roles variados, más bien madres, solo uno, de a dos, otros familiares?) ¿Cómo se desarrolla ese encuentro? qué se le plantea a la familia y qué se le solicita (de opinión, información, decisión)?

b) ¿Hay algo previsto sobre esto, qué decide el equipo docente o dirección de cada centro y qué es lo pautado, lo definido en circulares, reglamentos u otros documentos que sean relativos a ello?

c) En las situaciones en las que has tenido encuentros e intercambio con las familias en el marco del CAP, ¿qué reacciones o disposición has visto o dirías que es frecuente por parte de las familias (interés, atención, comprensión, calma, molestia, tensión, confrontación, incomodidad, protección, 'apañamiento', vergüenza, arrepentimiento, desborde, desesperación, enojo, angustia, ...)?

vii. ¿Qué dos o tres ejemplos podrías relatar que para vos hayan sido imborrables, que te hayan marcado, en el sentido que sea, en tu experiencia en el CAP y que, en lo posible, incluyan a la familia? (ya sea por lo que hace, por lo que no hace, en un buen sentido, de apoyo y facilitadora o lo contrario)

viii. Pensando en el año pasado y lo que va de este, ¿qué dirías que ha ocurrido con respecto a este tipo de situaciones, conflictos y funcionamiento del CAP en tiempo de pandemia y virtualidad? ¿Siguen apareciendo, qué tipo de cosas suceden?, ¿funciona actualmente el CAP?, ¿has sabido -en este liceo o en otros- que haya funcionado en modalidad virtual?

ix. Partiendo de tu experiencia y la modalidad del CAP en este liceo, le harías cambios, propuestas de modificación, ¿qué crees que podría y debería ser distinto con respecto a esto? Si te parece que es necesario, es decir que mantendrías el dispositivo del CAP, ¿cuál sería tu CAP ideal y cómo se relacionaría ese CAP ideal con las familias?

Anexo II

Anexo II - Tabla 1 - Evidencia lingüística de la continuidad de la matriz discursiva en los documentos que mencionan a las familias y su relación con el liceo (I)

Asociación de Padres de Alumnos del Liceo (APAL)

Documento de referencia	Circ. 1391	Circ. 1416	Circ. 1736	Circ. 1764 ⁷⁷
Fecha de aprobación	Julio 1975	Octubre 1975	Octubre 1984	Junio 1985 (vigente)
Cometidos	<p>Art. 2 - Serán cometidos en la A.P.A.L.⁷⁸ exclusivamente los que se enumeran: a) Colaborar con la gestión liceal, en lo que refiere a los aspectos de extensión cultural. b) Cooperar en la ampliación y conservación del edificio. c) Acrecentar el material didáctico y el acervo bibliográfico, bajo la supervisión de la Comisión Asesora de Textos.</p> <p>Art. 3o.-- Será preocupación especial del Director del Liceo y de los miembros de la A.P.A.L. la absoluta prescindencia de ésta, en todos y cada uno de los aspectos de la labor técnica educacional y administrativa.</p>	<p>Art. 3o.- De la competencia. Serán cometidos de la A.P.A.L. exclusivamente los que se enumeran: a) Colaborar con la gestión liceal, en lo que se refiere a los aspectos de extensión cultural. b) Cooperar en la ampliación y conservación del edificio. c) Acrecentar el material didáctico y el acervo bibliográfico, bajo la supervisión de la Comisión Asesora de Textos, sin cuyo dictamen favorable no podrá incorporarse ningún elemento bibliográfico del Instituto.</p> <p>Art. 4o. - Será preocupación especial del Director del Liceo y de los miembros de la A.P.A.L. la absoluta prescindencia de ésta en todos y cada uno de los aspectos de la labor técnica, educacional y administrativa.</p>	<p>Art. 3o. - De la competencia. Serán cometidos de la A.P.A.L. exclusivamente los que se enumeran: a) Colaborar en la gestión liceal, en lo que se refiere a los aspectos de extensión cultural. b) Cooperar en la ampliación y conservación del edificio. c) Acrecentar el material-didáctico y el acervo bibliográfico, bajo la supervisión de la Inspección docente, sin cuyo dictamen favorable no podrá incorporarse ningún elemento bibliográfico al Liceo.</p> <p>Art. 4o - Será preocupación especial del Director del Liceo y de los miembros de la A.P.A.L. la absoluta prescindencia de ésta, en todos y cada uno de los aspectos de la labor técnica, educacional y administrativa.</p>	<p>Art. 3o. - <u>Serán cometidos de la A.P.A.L. exclusivamente los siguientes: a) Colaborar en la gestión liceal, en lo que se refiere a los aspectos de extensión cultural. b) Cooperar en la ampliación y conservación del edificio, sujeto a las normas y fiscalización de Educación Secundaria. c) Acrecentar el material didáctico y el acervo bibliográfico bajo la supervisión de la Inspección Docente sin cuyo dictamen favorable no podrá incorporarse ningún elemento bibliográfico al Liceo. d) Mantenerse dentro de los marcos legales -Ley 15.730- y reglamentarios, de manera de cumplir los principios de legalidad y laicidad.</u></p> <p>Art. 4o. - La A.P.A.L. observará una total y <u>absoluta prescindencia</u> en todo lo relativo a <u>los aspectos de la labor técnica, educacional y administrativa del Liceo.</u></p>
Integración	<p>Art. 5o. - La Asociación de Padres y Amigos del Liceo (A.P.A.L.) será gobernada por una Asamblea General, una Comisión Directiva y una Comisión Fiscal.</p> <p>Art. 6o. - La Asamblea General estará constituida por todos los padres y amigos del Liceo que sean admitidos como integrantes por la Dirección del establecimiento y ratificados en carácter de tales por la Dirección General. Se atenderá especialmente al crédito moral de los postulantes y a no integrar ni haber integrado asociaciones ilícitas disueltas por el Poder Público (Decreto 1026/973 y normas concordantes). La constitución se efectuará dentro del primer mes de iniciado el año lectivo. Se requerirá para su funcionamiento la presencia del 20 por ciento de los socios.</p>	<p>Art. 10.: De la integración. Previa a la aceptación de la colaboración por parte de la A.P.A.L. la misma remitirá a la Dirección del Liceo respectivo y ésta elevará a la Dirección General, las nóminas de la Comisión directiva (con sus suplentes) y de los socios. Dichas comunicaciones deberán repetirse cada vez que se opere un cambio en las nóminas pertinentes,</p> <p>Art. 11- No podrán integrar la Comisión directiva (o sus suplentes) ni la nómina, de sus socios quienes integren o hayan integrado asociaciones ilícitas disueltas por el poder público o que atentan contra las bases de nuestra nacionalidad (decreto 1026/73 y normas concordantes) o quienes han sido destituidos por autoridad competente del Consejo Nacional de Educación. Igualmente el ejercicio de la calidad de socio, quedará en suspenso mientras el interesado, que sea funcionario del Consejo Nacional de Educación, sea objeto de una suspensión (preventiva o sancionatoria).</p>	<p>Art. 9 - De la integración. Previa a la aceptación de la colaboración por parte de la A.P.A.L. la misma remitirá a la Dirección del Liceo respectivo y ésta elevará a la Dirección General, las nóminas de la Comisión directiva (con sus suplentes) y de los socios. Dichas comunicaciones deberán repetirse cada vez que se opere un cambio en las nóminas pertinentes,</p> <p>Art. 10. - No podrán integrar la Comisión Directiva (o sus suplentes) ni la nómina de sus socios quienes integren o hayan integrado asociaciones ilícitas disueltas por el poder público que atentan contra las bases de nuestra nacionalidad (Decreto 1026/73 y normas concordantes) o quienes han sido destituidos por autoridad competente del Consejo Nacional de Educación. Igualmente el ejercicio de la calidad de socio, quedará en suspenso mientras el interesado, que sea funcionario del Consejo Nacional de Educación, sea objeto de una suspensión (preventiva o sancionatoria).</p>	<p>Art. 10. - El Director, Sub-Director, Secretario y demás integrantes del Personal Administrativo del Liceo, no podrán ser miembros de la Comisión Directiva de la A.P.A.L. Estos, así como los Profesores y Ayudantes Adscriptos o Preparadores, solo podrán pertenecer a dicha Institución como socios pero sin voto en sus órganos deliberantes.</p> <p>Art. 11- ...b) Participación exclusiva de padres, tutores o encargados de los alumnos del Liceo, sin intervención de persona alguna fuera de éstas, salvo las mencionadas en el Artículo 10 con voz pero sin voto c) No podrán integrar la A.P.A.L. quienes no tengan uno o más hijos cursando estudios en dicho Liceo donde la misma se constituye, como socios con voto y voto.</p>

Fuente: Elaboración propia

⁷⁷ El subrayado es nuestro y se corresponde con las partes de texto vigentes a la fecha y que coinciden con la versión original de 1975.

⁷⁸ En este caso la sigla significa Asociación de Padres y Amigos del Liceo. Esta nominación cambia en la siguiente Circular, ese mismo año, pasando a Asociación de Padres de Alumnos del Liceo, denominación que permanece hasta el momento.

Anexo III - Tabla 2 - Evidencia lingüística de la continuidad de la matriz discursiva en los documentos que mencionan a las familias y su relación con el liceo (II)

Órganos de consulta y administración en materia de sanciones: Consejo de Disciplina (CdeD), Consejo de Orientación Educacional (COE), Consejo Asesor Pedagógico (CAP)

Documento de referencia	Circular 1025/67	Circular 1170/71 ⁷⁹	Circular 1174/71	Circular 1432/76	Circular 1766/85	Circular 2263/96	Circular 2669/05
Fecha de publicación	3 de noviembre de 1967	15 de julio de 1971	16 de agosto de 1971	9 de marzo de 1976	26 de setiembre de 1985	11 de octubre de 1996	28 de julio 2005
Órgano colectivo que entiende en la materia	CdeD	COE (nominación)	COE (aclaraciones)	Ninguno (quedan derogados y actúa la Dirección del Liceo)	COE 1985	COE (cambio de nominación)	CAP 2005
Función	<p>Art. 17 La aplicación de sanciones de mayor entidad por la comisión de faltas que se consideren muy graves será del resorte del Consejo de Disciplina.</p>	<p>1-Sustituir la denominación de "Reglamento Disciplinario por la de Régimen de Orientación Educacional y sustituir la denominación de "Consejo de Disciplina", por la "Consejo de Orientación Educacional"</p> <p>8 - Como consecuencia de lo expuesto los Consejos de Orientación Educacional podrán atenuar las sanciones establecidas en el Reglamento y aún eximir de las mismas a culpables atendiendo a la particular naturaleza del hecho imputado., a la existencia de las circunstancias conflictuales que hubieren determinado tal hecho y, en caso de sanciones colectivas a la pacificación que se desea, todo ello teniendo en cuenta, fundamentalmente, el buen funcionamiento de Enseñanza Secundaria".</p>	<p>3° - ...funciona en forma permanente, para prevenir faltas, para orientar a los educandos, para corregir fallas de comportamiento y recuperarlos dentro del proceso formativo de la labor liceal. Si es necesario, el Consejo actúa en última instancia como Tribunal y aplica las sanciones previstas por el antiguo reglamento.</p> <p>2 - ...Por medio de la Circular No. 1170 (conjuntamente con un relatorio [sic] desarrollado en el Primer Cursillo para Directores dispuesto por el Consejo. de la época), se dan las pautas para el Régimen de Orientación Educacional. Estas pautas NO DEROGAN [sic uso de mayúsculas en el texto original] la estructura general del antiguo Reglamento de Disciplina, sino que le hacen objeto de un nuevo enfoque para la caracterización de las "faltas de disciplina" y para la aplicación de sanciones.</p>	<p>Art. 13. - Los Señores Directores podrán aplicar de por sí una suspensión al alumno hasta por 10 (diez) días hábiles con prohibición de entrar al local del Liceo. Podrán asimismo, y mientras se sustancien las actuaciones de los hechos denunciados, aplicar suspensión preventiva, computable en la definitiva.</p> <p>Art. 14 - La Dirección del Liceo podrá levantar de por sí, y a su término, la suspensión, si no supera los 10 (diez) días hábiles.</p> <p>Art. 15 - Toda sanción mayor de 10 (diez) días de suspensión, es de competencia exclusiva del Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior...</p>	<p>Art. 17. - En todos los Institutos y Liceos oficiales de Educación Secundaria se constituirá anualmente, a la fecha de iniciación de los cursos, un Consejo de Orientación Educacional, que será presidido por la Dirección e integrado con tres de los profesores del establecimiento y un profesor coordinador, a elección de aquella.</p> <p>Art. 18. - Este Consejo, además de las eventuales funciones de carácter disciplinario que le atribuye este Reglamento -sin perjuicio de las decisiones del Director del liceo en cualquier momento en el uso natural de su autoridad y de su poder de decisión emanado de su jerarquía-, actuará de manera principal y permanente para orientar a los educandos, prevenir sus faltas y rectificar sus errores de comportamiento y procurar su corrección por procedimientos propiamente educativos.</p>	<p>Artículo 6. Los cometidos de este Consejo serán: a) Actuar como órgano de consulta y opinión sobre aspectos del comportamiento de los educandos, asesorando y apoyando la gestión de la Dirección; b) Actuar como orientador permanente, previniendo sus faltas y procurando su corrección por procedimientos propiamente educativos; c) Reconocer expresamente la actuación de los alumnos que se hayan destacado por su escolaridad dentro y fuera del contexto escolar y d) Como órgano de opinión será oído por la Dirección a quien podrá proponer sanciones de carácter correctivo y medidas de prevención y/o valoración del comportamiento escolar.</p>	<p>Artículo 22 – Cometidos: a)Actuar como órgano de consulta y opinión de la Dirección sobre aspectos del comportamiento de los educandos. b) Proponer a la Dirección las medidas que estime pertinentes, sea de carácter preventivo, de valoración del comportamiento, o correctivas según lo previsto en el presente estatuto. c) Realizar un seguimiento de los educandos, cuando corresponda, con un objetivo pedagógico y formativo. d) Reconocer expresamente la actuación de los educandos que se hayan destacado por su escolaridad dentro y fuera del contexto del respectivo centro o por una conducta humana ejemplar.</p> <p>Artículo 23 -Actuación del CAP. El Consejo entenderá preceptivamente en los casos de conductas estudiantiles que impliquen incumplimiento de las responsabilidades y normas disciplinarias. ...</p>
Apelativos y lugar del estudiante	<p>Art. 22 Ninguna resolución. del Consejo de Disciplina tendrá validez si en el texto respectivo no se hace constar que se ha oído previamente al estudiante inculpado.</p>	<p>2- ...que los alumnos menores de edad no son "adultos en miniatura" y que, así como hay que ayudarlos intelectualmente, hay que ayudarlos en la formación de su carácter y orientarlos para que comprendan y acepten sus deberes relativos a la conducta y el comportamiento</p>	<p>Los educandos Los alumnos Los sancionados</p>	<p>Art. 4o. - La transgresión comprobada a cualquiera de las normas citadas en el Capítulo II determinará la aplicación de la sanción correspondiente al (los) estudiante (s) infractor(es).</p> <p>Art. 17o. - La Dirección del Liceo procede al apercibimiento</p>	<p>Educandos Alumnos El interesado</p>	<p>Educandos Alumnos</p> <p>Paralelamente, el Director informará al COE en los casos de sanciones que superen los treinta días y previa vista al imputado o a su representante y con la opinión del COE, adoptará resolución definitiva.</p>	<p>Los estudiantes El educando involucrado Los educandos Los involucrados Testigos El declarante Inculpado Educando inculpado Estudiante inculpado</p>

⁷⁹ Anexa Nota Circular 6322/68 con Esquema para el tratamiento del problema de la disciplina liceal expuesto en el cursillo de perfeccionamiento para Directores.

		<p>3 - Reconocer que el apartamiento de los deberes y obligaciones estudiantes [sic] puede no constituir, necesariamente, una falta de disciplina, sino el exponente de situaciones que es menester corregir con métodos pedagógicos.</p> <p>6 - Manejar el capítulo de "sanciones", de este régimen, también con criterio pedagógico, sobre la base del principio de que siempre es preferible "recuperar" antes que "sancionar"</p>		<p>citando al estudiante infractor y en presencia del funcionario denunciante (Docente, Adscripto, Ayudante Preparador, Administrativo o de Servicio Auxiliar) labrando acta incorporándola al Archivo reglamentario v notificando dentro de las 48 horas al estudiante y a su representante legal, al padre, tutor o apoderado del estudiante.</p> <p>Art. 18o. - Cuando por la entidad de la infracción corresponda aplicar suspensión será la Dirección del Liceo quien procederá de inmediato, suspendiendo preventivamente al infractor, y en conocimiento ile los hechos fehacientemente documentados por el (los) denunciante(s), citará dentro de las 48 horas al estudiante denunciado, y si fuera menor de 18 años acompañado con su padre, representante legal, tutor o apoderado, ante quienes expondrá la gravedad de los hechos, y oirá los descargos, labrándose por duplicado el acta respectiva.</p> <p>Con la mayor urgencia adoptará resolución, pudiendo aplicar la sanción si la suspensión no excediera 10 (diez) días hábiles. Se notificará al estudiante y además a su representante legal, al padre, tutor o encargado, si aquél fuere menor de 18 años.</p> <p>Art. I 9. - Si a juicio de la Dirección del Liceo la transgresión denunciada y comprobada puede implicar una suspensión superior a los 10 (diez) días hábiles, procederá en un período de acuerdo con lo establecido en el artículo anterior, y elevará todas las actuaciones al Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior, a sus efectos.</p> <p>Mantendrá, en el interín, la suspensión preventiva al infractor, hasta nueva resolución de la Autoridad. Declárase que ninguna suspensión preventiva tendrá carácter de sanción si de la investigación cumplida, surge la inocencia del involucrado.</p>			
--	--	---	--	--	--	--	--

<p>Apelativos, función y presencia de referentes familiares</p>	<p>Art. 24 Los descargos podrán ser formulados por los padres del alumno, pero siempre en presencia de éste.</p> <p>Art. 27 Todo recurso deberá ser interpuesto por el interesado, pero suscrito, asimismo, por el padre del alumno si éste fuere menor de dieciocho años.</p>	<p>En Anexo: Solicitar la colaboración de los padres y orientar a los alumnos.</p> <p>En Anexo: Factores que determinan la indisciplina... 2. Factores familiares: Debilidad o indiferencia de los padres; desinterés por la labor educativa.</p>	<p>3º - ... Estas sanciones se aplican después de oír los descargos (hechos en presencia de los padres si los alumnos son menores de 18 años) y, tal como lo establece la Circular No. 1025/967, pueden ser recurridas, cuando se entienda que no se hallan de acuerdo a derecho.</p>	<p>Art. 17o. - La Dirección del Liceo procede al apercibimiento citando al estudiante infractor y en presencia del funcionario denunciante (Docente, Adscripto, Ayudante Preparador, Administrativo o de Servicio Auxiliar) labrando acta incorporándola al Archivo reglamentario y notificando dentro de las 48 horas al estudiante y a su representante legal, al padre, tutor o apoderado del estudiante.</p>	<p>Art. 22. - Los descargos podrán ser formulados por el padre, tutor o encargado del alumno, pero siempre en presencia de este.</p>	<p>Artículo 23 - Antes de la Resolución definitiva el COE procederá a la investigación de rigor para la debida instrucción del asunto. La referencia a "la investigación de rigor" supone que la misma deberá constar por escrito mediante el levantamiento de acta de todas las actuaciones que comprendan. Los interrogatorios a alumnos menores de edad deben desarrollarse en presencia de algún representante legal del menor, quienes también suscribirán el acta.</p> <p>Artículo 22 - En el caso que el alumno o sus representantes rehusaren notificarse de la sanción, se labrará Acta con constancia del hecho, bajo firma de la Dirección y dos profesores de antigüedad y solvencia probada.</p> <p>Artículo 25 - La sanción definitiva deberá notificarse personalmente al o los alumnos sancionados, o a sus representantes legales si fueren menores de edad.</p> <p>Artículo 28 - El Consejo respectivo, con carácter previo, conferirá vista por cinco días hábiles al o los inculcados, o sus representantes, según el caso para formular descargos, vencidos los cuales, con o sin escrito, se adoptará resolución.</p>	<p>Artículo 25 Recepción de la prueba testimonial: ... Las actas serán firmadas por todos los miembros del C.A.P., por el declarante, y si éste fuere menor por su padre o madre o ambos si estuvieren presentes, o por tutor. En caso de negativa a firmar, se dejará constancia de ello.</p> <p>Artículo. 26 - Procedimiento cuando exista inculpado. En la situación de que exista estudiante inculpado, se le informará directa y personalmente de ello, o a través de su representante legal, procediéndose a entregarle una copia del presente Estatuto. En las actuaciones que se lleven a cabo a su respecto, teniendo en cuenta la edad y su situación personal o familiar, podrá asignarse por parte de la Dirección un asesor adecuado del establecimiento educativo.</p> <p>Artículo 28 - Vista Del informe del CAP se dará vista al o los educandos inculcados de incumplimiento de sus responsabilidades a fin de que puedan presentar sus descargos y articular su defensa. A esos efectos se notificará personalmente a aquellos si fueren mayores de edad o a sus representantes legales en caso contrario, sea en la sede del Instituto o en el domicilio correspondiente. Si se deniega la firma de la notificación del otorgamiento de la vista se labrará acta con la constancia de ese hecho por parte de los funcionarios actuantes (por lo menos 2).</p>
<p>Formas de nominar e indicaciones sobre el procedimiento de actuación</p>	<p>investigación de rigor para la debida instrucción del asunto (art. 18)</p>		<p>...actúa en última instancia como Tribunal.</p>				<p>Artículo 23 - ... El procedimiento se regirá por los principios de verdad material, imparcialidad, respeto de la honra de los involucrados, presunción de inocencia mientras no se pruebe lo contrario, a través de un proceso que cuente con las garantías de defensa acorde con lo estatuido por el artículo 6º del presente Estatuto.</p> <p>Artículo 24 - Continuación. El CAP realizará una investigación tendiente a la averiguación de los hechos realmente acaecidos en la cual se recabará toda prueba pertinente (documental, testimonial, pericial, etc.)...</p> <p>Artículo 25 Recepción de la prueba testimonial: Las declaraciones de educandos y testigos se tomarán por separado, recogidas textualmente en un acta por declarante, en la cual se harán constar los datos individualizantes y las generales de la ley. Terminada la declaración se interrogará por la razón de sus dichos, explicándose el significado de esta pregunta, y se leerá íntegramente el acta al declarante, que manifestará si ratifica sus declaraciones, si debe efectuar aclaraciones o precisiones, procediendo a agregarlas, y si tiene algo más que declarar. En ningún caso se enmendará lo ya escrito. Las preguntas deberán ser concisas y objetivas. No se admitirá la lectura de apuntes o escritos, a menos que así se</p>

							<p>autorice, en los casos en que exista fundamento para ello.</p> <p>Artículo 28 – Vista Del informe del CAP se dará vista al o los educandos inculpados de incumplimiento de sus responsabilidades a fin de que puedan presentar sus descargos y articular su defensa. A esos efectos se notificará personalmente a aquellos si fueren mayores de edad o a sus representantes legales en caso contrario, sea en la sede del Instituto o en el domicilio correspondiente. Si se deniega la firma de la notificación del otorgamiento de la vista se labrará acta con la constancia de ese hecho por parte de los funcionarios actuantes (por lo menos 2).</p>
--	--	--	--	--	--	--	---