



**Escuela de Educación**

**Tesis de Maestría en Educación**

**Cambios y continuidades en la relación escuela-familia en una escuela privada de comunidad. Un estudio de caso.**

**María Inés López Fernández**

**Mentor: Ángela Aisenstein**

**Buenos Aires, julio de 2013**

## Resumen

Partiendo del supuesto de que la relación entre la familia y la escuela es uno de los pilares necesarios para lograr el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, esta investigación pretende conocer y describir cambios y continuidades en algunas dimensiones de dicha relación: la participación, la comunicación y la concepción de autoridad. La franja de tiempo que abarca este estudio corresponde al período que va desde la segunda mitad del siglo XX a principios del siglo XXI, debido a que es el momento en el que la Escuela Moderna - conformada y consolidada en la primera mitad del siglo XX - comienza a mostrar sus primeros síntomas de declive.

Este trabajo es un estudio de caso que, a través de la triangulación de las distintas fuentes de información, intenta identificar y caracterizar cambios y continuidades en la relación entre la familia y la escuela. Se propone indagar en las dimensiones mencionadas a partir del análisis de documentos institucionales y de entrevistas a directivos, padres, docentes y ex alumnos.

En función de las variaciones descritas en los componentes comunicación, participación y concepción de autoridad, la evidencia presentada en el trabajo da como resultado una Alianza escuela-familia que ha atravesado tres momentos: una alianza en el sentido moderno del concepto, una etapa de transición y una etapa de tensión como resultado de la reconfiguración de la relación entre ambas partes.

Al ilustrar cambios en la Alianza y sus implicancias en la práctica educativa de la comunidad escolar seleccionada, el estudio de este caso en particular constituye un insumo para el potencial análisis de la incidencia de los cambios en la Alianza escuela-familia en comunidades educativas de los sectores de clase media alta y alta.

## Abstract

Starting from the assumption that the relationship between family and school is one of the necessary pillars to achieve success in the teaching-learning process, this research paper aims at identifying and describing the changes and continuities in some of the components of such relationship: participation, communication and the idea of authority. The period of time that covers the present study corresponds to the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century due to the fact that it is time in which the conformed and consolidated Modern School of the first half of the 20th century begins to show its first signs of decay.

This paper is a case study that intends to identify and characterize changes and continuities in the relationship between family and school through the triangulation of different information sources. It attempts to look into the above mentioned components through the analysis of institutional documents and interviews to school senior management members, parents, teachers and former pupils.

In view of the described variations in the dimensions of communication, participation and notion of authority, the evidence presented throughout the paper depicts a family-school partnership that has undergone three stages: a partnership as the one defined in the framework of Modernity, a stage of transition and a stage of tension brought about by the re configuration of the relationship between both parties.

By illustrating changes in the partnership and its implications in the educational practice of the selected school community, this paper is considered an input for potential analyses of the implications of changes in the family-school partnership in medium-high and high class school communities

## Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a mi directora de tesis, la Dra. Ángela Aisenstein por su invaluable apoyo, paciencia y compromiso a lo largo de este camino. Me siento afortunada de haber realizado este trabajo bajo su dirección. Sus aportes, comentarios y sugerencias han sido siempre una oportunidad para aprender.

Un agradecimiento muy especial es para mi familia, en particular para Eduardo que siempre me alentó en este trayecto.

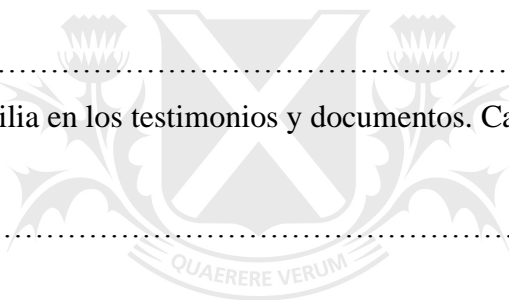
A mi gran amiga y compañera Carla, por su eterna generosidad y aliento; siempre un ejemplo para mí.

A Patsy quien creyó en mí y supo acompañarme en estos años de estudio.



## Índice

Introducción.....	6
Definición del problema de estudio.	
Objetivos y estrategia metodológica	
Contextualización. El escenario de estudio	
Capítulo 1.....	17
La escuela de la modernidad: recorrido histórico.	
La configuración de la Alianza escuela –familia.	
La participación y la comunicación en la escuela.	
La autoridad	
Capítulo 2.....	51
La relación escuela-familia en los testimonios y documentos. Cambios y continuidades.	
Conclusiones.....	101
Referencias bibliográficas.....	111
Anexos.....	116



Universidad de  
**San Andrés**

## Introducción:

La escuela moderna, desde su surgimiento se hace realidad como respuesta a ciertas necesidades de la sociedad: la transmisión eficaz de conocimientos, normas y costumbres a la población y a las nuevas generaciones a través de una propuesta universalista que expresaba el conjunto de valores, creencias y principios en los que se fundamentaba la comunidad. Tal como lo expresa Pineau (2001:28), “La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos”.

La escuela es, también una institución social que se desarrolla dentro de un determinado contexto socio-económico, político y cultural, que aunque no la determina, la condiciona. Las transformaciones que tienen lugar a nivel tecnológico, político y social a lo largo de los años traen aparejados cambios en los niños, jóvenes y adultos así como también en las instituciones que integran nuestra sociedad y en las relaciones que se establecen entre sus actores. En el siglo XIX el discurso acerca de la razón de la escuela se sustentaba en la idea de que la escuela debía ser una respuesta a los problemas, necesidades y expectativas del hombre frente al mundo en cambio. Este objetivo se cumplió en el momento de su surgimiento ya que, efectivamente, la escuela en tanto instrumento de aculturación y educación de las masas ha servido su propósito. Pero en el siglo XXI, ¿es realmente así? Actualmente, ¿es ese el rol de la escuela? ¿Es la escuela la única institución hoy encargada de la educación del cuerpo infantil? ¿Falla en hacerlo o simplemente es la escuela quien no se adjudica esa responsabilidad cuando la sociedad sí lo hace?

La presente investigación tiene como fundamento teórico una serie de trabajos que podrían ser agrupados en dos grandes grupos o categorías:

Por un lado están aquellos estudios cuyo objetivo ha sido indagar el surgimiento de la escuela moderna y su posterior crisis. El trabajo de Varela y Alvarez Uría (1991) realiza un detallado recorrido de las circunstancias históricas y sociales que determinaron el nacimiento de la escuela en la Edad moderna y su continuidad en el tiempo. Narodowski (2007) y Pineau (2001) describen y analizan los rasgos característicos del paradigma de la pedagogía moderna y, junto con otros autores como

Braslavksy (1985), Tiramonti (2001), Newland (1992) y Puiggrós (1990, 2003) describen el proceso de construcción del sistema educativo en la Argentina. Estos conceptos serán de utilidad para comprender las razones que justificaron la creación de la escuela así como también los mecanismos que hicieron posible su funcionamiento: la concepción moderna de infancia, la alianza escuela-familia, la entrega del cuerpo infantil por parte de los padres a la escuela, la asimetría entre docentes y alumnos respecto del lugar del saber. También proporcionan una idea de la visión “moderna” de la escuela que será necesaria para comprender la crisis que la misma atraviesa en la posmodernidad. En el análisis de los dispositivos que posibilitaron la existencia y continuidad de “la máquina de educar” (Pineau Op.cit) el aporte de autores como Antelo (2001, 2003) Abramowski (2010), Sennett (1982,2003) y Kojève (2005), Martiñá (2003) y Narodowski (1999) profundizan la mirada sobre temas como la autoridad, las relaciones pedagógicas y las tensiones entre la escuela y la familia.

La perspectiva presentada por Tedesco (2000) y Dubet (2006, 2007, 2010) por su parte hace foco en las transformaciones de la escuela en las sociedades posmodernas y analizan el declive de las instituciones en el contexto de la modernidad tardía. Sus ideas contribuirán a profundizar nuestro entendimiento respecto del resquebrajamiento del modelo de escuela de la modernidad como consecuencia de la diversificación de las finalidades de esta institución, la globalización y la irrupción de la lógica de mercado en la arena educativa, los cambios producidos por la aparición de nuevas tecnologías de la información, la decepción ante las desigualdades sociales en las trayectorias escolares y el fortalecimiento y la preeminencia del individualismo entre otras cosas. En cuanto al contexto en el cual se da el proceso de “desinstitucionalización”, se incluye la perspectiva de autores como Dubet y Martuccelli (1998), Dubet (2006), Corea y Lewkowicz (1999), Lipovetsky (2008) y Díaz (1999) quienes se concentran en el análisis de la posmodernidad, el declive de las instituciones de la modernidad, su incidencia en la noción de niñez y en el fortalecimiento del individualismo y en la repercusión de los cambios en las relaciones familiares, educativas y sociales.

El segundo grupo está compuesto por aquellos autores cuyos trabajos se centraron en la relación entre escuela y familia en distintos sectores sociales desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Existen múltiples investigaciones acerca de la relación entre familia y escuela en sectores de la población de clase baja o muy baja. Un ejemplo es el trabajo publicado por López y Pérez (2006). Otros estudios

como los de Pinkasz (1992) y Tiramonti (1995), Duschastzky y Birgin (2001) y Frigerio (2004) exploran en una línea similar el tipo de vínculo existente entre escuela y comunidad. En general, los resultados de las investigaciones arrojan que la relación entre escuela y familia tiene un sentido de complementariedad asistencial, es decir que el eje de la demanda desde los padres hacia las escuelas que atienden sectores populares pareciera haberse desplazado de lo pedagógico a lo asistencial. A su vez, la escuela se relaciona con los padres a efectos de cubrir necesidades materiales pero el vínculo no incluye el aporte de la comunidad en términos de sugerencias, intercambio de ideas, comunicación o participación.

Como antecedente de estudio de este tema en los sectores sociales más altos el trabajo de Ziegler (en Tiramonti, 2004) acerca de la educación de las elites constituye un interesante aporte respecto de la socialización de los jóvenes de sectores de elite y las formas particulares de transmisión de capital cultural, social y simbólico. En una línea similar, el estudio de Weinstein (2007) sobre la evolución del discurso de los padres en escuelas privadas progresistas también aporta información en la producción de conocimiento acerca de la educación en sectores de población de clase media y alta. Por último, del Cueto y Luzzi (2008) exploran el fenómeno de desarticulación social ocurrido en los '90 cuya consecuencia más evidente ha sido la polarización al interior de las clases medias y la ampliación de la brecha entre las clases medias y altas. En este estudio se indaga también en el proceso de declive del sistema educativo y el deterioro de la calidad de la enseñanza. Estos trabajos serán importantes en la construcción del discurso por parte de la familia y la escuela acerca del lugar que escuela ocupa en la educación del cuerpo infantil y su rol en los distintos sectores sociales. Asimismo, el análisis del estilo de vida y las pautas de consumo de las clases altas serán también de utilidad para comprender el modo en que el proceso de concentración de la riqueza repercutió en el espacio y las prácticas escolares.

En función de lo señalado anteriormente el tema del presente trabajo está vinculado con la identificación de cambios y continuidades en la relación entre escuela y familia haciendo foco en las formas y contenidos de algunas dimensiones de la Alianza, la participación, la comunicación y la noción de autoridad. Estas dimensiones serán descriptas y analizadas para poder dar cuenta de posibles modificaciones acontecidas así como para también poder explicar algunas cuestiones que caracterizan a la relación entre las familias y las instituciones escolares actualmente.



Este trabajo entonces, tiene como principal objetivo:

Identificar y describir cambios y continuidades en la participación, la comunicación y la noción de autoridad en tanto componentes o dimensiones de la Alianza escuela-familia en una escuela privada de comunidad desde la segunda mitad del SXX hasta la primera década del SXXI.

Otros objetivos que derivan de éste son:

- Describir el tipo de participación de la familia en la escuela a lo largo del período estudiado.
- Describir los modos de comunicación establecidos entre familia y escuela a lo largo del período estudiado.
- Describir la noción de autoridad que se despliega en la relación entre familia y escuela a lo largo del período estudiado.

#### Estrategia metodológica

En función de la naturaleza del problema de investigación, el abordaje metodológico de este trabajo será cualitativo bajo el formato de estudio de caso. Según Flick (2007:15) “La investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de realidades sociales debido al hecho de la pluralización de las formas vitales”. Esta pluralización se traduce en la existencia de una nueva diversidad de medios, subculturas, estilos de vida y maneras de vivir lo cual requiere una nueva sensibilidad para el estudio empírico de problemas. Un estudio de caso permite dar cuenta de las experiencias identificadas (Pérez Serrano, 1994:83); en esta ocasión del significado del vínculo que se pretende estudiar. El valor del abordaje cualitativo según Ortí (1999) reside en que permite un análisis, en principio parcial y diferenciado, de la realidad social sin perder de vista su complejidad multidimensional. También, este tipo de diseño permite efectuar lo que Taylor y Bogdan (1987) definen como “descripciones íntimas” que dan cuenta de la singularidad de los contextos y de los significados de las evocaciones importantes para los involucrados.

La estrategia metodológica a emplear para lograr los objetivos fue la de un trabajo de campo en base a dos técnicas de recolección de datos. Por un lado se realizaron entrevistas semi estructuradas a docentes, padres y directivos del período que abarca este estudio. Por otro lado, también se relevaron y analizaron legajos escolares, libros de actas y demás elementos de la cultura escolar en la que hayan quedado registros de

dicha relación. En los legajos de alumnos, junto con las calificaciones se encuentran las comunicaciones entre padres y directivos y/o docentes, notas de conducta, partes disciplinarios y otros ejemplos de interacción entre ambas partes.

Acerca de la entrevista como técnica para la indagación de experiencias del pasado, Flick (Op.Cit) describe a la entrevista semiestructurada como un elemento útil para la reconstrucción de puntos de vista subjetivos. Esta subjetividad o teoría subjetiva se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el tema de estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder una pregunta abierta. A su vez, estos supuestos se complementan con supuestos implícitos y ambos son articulados mediante tipos diferentes de preguntas o ayudas metodológicas que se utilizan como apoyo para reconstruir la teoría subjetiva del entrevistado sobre el problema en estudio. Sautu (1999:26) hace referencia a la evocación del pasado por parte de los entrevistados y expresa: “Cuando el objeto de investigación es estudiar las creencias, valores, emociones, respecto de procesos o eventos que tuvieron lugar en el pasado y son narrados en el presente se obtienen interpretaciones de experiencias mediatizadas por la memoria...”(...) “ En las entrevistas se re evoca la conciencia de las experiencias e ideas y se expresan verbalizadas”. Esta técnica de recolección de datos supone entonces una limitación en tanto los datos que servirán de insumo para el análisis se caracterizan por su subjetividad ya que están mediatizados por la memoria de los entrevistados. Es por esta razón que se incluirán el análisis de contenidos de documentos como fuente de información complementaria.

La propuesta de combinar las entrevistas con otra técnica de recolección de información - en este caso con el análisis de documentos – radica en que ambas colaboran en aportar validez a los datos que se recogen. A propósito de este tema, Flick (Op.Cit:243) utiliza el término *triangulación* para denominar “la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno”. La triangulación de datos que se lleva a cabo en este estudio se utilizará entonces como un enfoque para aportar a la validez del conocimiento obtenido.

El universo teórico del estudio está compuesto por miembros de la comunidad educativa en cuestión; padres, docentes, ex alumnos y directivos.

El trabajo se recorta temporalmente entre la segunda mitad del SXX y el principio del SXXI.

Se entrevistaron 21 personas integrantes de la comunidad en diferentes momentos a lo largo del período de análisis: directivos, docentes, miembros del cuerpo de gobierno de la asociación de padres, madres y ex alumnos.

Se relevaron y analizaron una variada selección de documentos: legajos escolares, boletines de conducta, libros de actas y notificaciones de la escuela a los padres y comunicaciones entre las familias y la escuela.

### Síntesis del trabajo de campo

<b>ENTREVISTAS</b>	<b>ANÁLISIS DE DOCUMENTOS</b>
21 entrevistados <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Período anterior al 2000</u>: 10</li> </ul> 2 directivos 4 alumnas 1 docente 3 padres de alumnos y miembros de AP <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Período posterior al 2000</u>:11</li> </ul> 7 docentes 2 miembros de AP 2 padres de alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros de actas 1970-2010 (tres libros de actas)</li> <li>• Legajos escolares: desde 1960-2010 (diez legajos por año: Total : 400 legajos)</li> <li>• 72 Actas de A.P: 1990-2010</li> <li>• Comunicaciones escritas entre familia y escuela (cuadernos, cartas)</li> <li>• 56 Partes disciplinarios</li> </ul>

Para concluir, es necesario reconocer e identificar algunas limitaciones que este estudio presenta. En primer lugar, pasado y presente son conceptos subjetivos y por lo tanto muy difíciles de definir. El análisis comprende un período de tiempo que va desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Las razones por las cuales en este trabajo se hace referencia a este período responden al intento de identificar un cambio perceptible en términos de dinámica entre ambos sistemas familia y escuela en el período de tiempo seleccionado y en esta comunidad en particular. Este cambio, identificado en un plano más amplio que el del universo de este estudio por autores como Narodowski (1999), Martiñá (2003), Antelo (2001), Abramowski (2010) y otros está relacionado con la redefinición del concepto de familia, de la función de la escuela en la posmodernidad, de la relación entre ambos sistemas y de factores tales como la irrupción de nuevas tecnologías en el escenario escolar, de cambios a nivel social, cultural y económico.

Como fruto del análisis de las fuentes mencionadas en los siguientes apartados se pretenderá analizar los ejes temáticos participación y comunicación a la luz de la noción de Alianza escuela-familia. Es necesario recalcar que el presente trabajo no aspira a realizar generalizaciones en cuanto al modo en que aquí se utilizan estas nociones dado que se parte del reconocimiento de que las experiencias escolares indagadas forman parte de una muestra muy particular. No obstante existen ciertos rasgos de este estudio que pueden llegar a ser útiles para comprender, al menos en parte, algunos de los interrogantes que se presentan al pensar o analizar las relaciones existentes entre las escuelas del tipo de este estudio y las familias de clase media-alta y alta en la actualidad. A partir de lo analizado en este trabajo es que se podrán, quizás, derivar algunas ideas o hipótesis que apoyen, discutan, ratifiquen o continúen la línea teórica existente en este terreno.

Por último, quien realiza este trabajo es, desde hace quince años, docente de la institución. Si bien desde mi lugar de investigadora me propongo mirar la relación entre escuela y familia, desde mi lugar de docente pertenezco a una de las partes involucradas. Este factor puede constituirse como una dificultad ya la vez como una ventaja ya que me encuentro en una posición que puede llegar a interferir con la objetividad de mi mirada pero que también hace posible el obtener acceso a legajos, libros de actas y otras fuentes de información difíciles de alcanzar de ser ajeno a la institución. Adler y Adler (1987:70) analizan la problemática que representa la pertenencia al campo investigado. Al respecto, elaboran una tipología de roles de pertenencia: el periférico, el activo y el participante completo. Estos roles permiten al investigador “forjar una alianza operativa en la que se haga posible la investigación” posibilitando la comprensión del punto de vista de los individuos o los principios organizativos de los grupos sociales sobre los que se indaga desde la perspectiva de un participante. Flick (Op.Cit:74) habla del problema que enfrenta el investigador de negociar la proximidad o distancia en relación con la persona o personas estudiadas. “El investigador debe decidirse entre adoptar la perspectiva de alguien de adentro o de alguien de afuera o de ambas cosas respecto al objeto de investigación. Esta decisión se puede analizar desde el punto de vista de la extrañeza y la familiaridad del investigador. Dónde se sitúen los investigadores en esta área de conflicto determinará en la continuación de la investigación qué métodos concretos se escogen y también qué parte del campo en estudio será accesible y cuál inaccesible al investigador”. En resumen, la negociación de la proximidad y la distancia en relación con las personas y el fenómeno

a estudiar fue un aspecto central de mi trabajo el cual ha sido asumido con el compromiso necesario para garantizar la transparencia del proceso y de los resultados.

### **Contextualización. El escenario de estudio**

La institución educativa en la cual se lleva a cabo el siguiente estudio tiene 174 años de antigüedad y gran prestigio en el ámbito académico y social. Sus orígenes se remontan a 1830, época en la cual un grupo de 250 colonos provenientes de Escocia se asentaron en Buenos Aires, en la zona de Monte Grande. Los niños escoceses, sumados a los ingleses e irlandeses que se encontraban en la ciudad, se incorporaron en su gran mayoría al Buenos Aires Foreign School Society. Se trataba de una institución educativa angloparlante basada en el sistema de enseñanza mutua lancasteriana y que había sido creada por el Reverendo John Armstrong de la Iglesia Anglicana, el misionero norteamericano Theophilus Parvin y varios comerciantes británicos. Carlos Romanelli (2007) en su extensa labor de recopilación de datos históricos expone que esta primera institución se caracterizaba por su amplitud religiosa ya que aceptaba niños anglicanos, católicos, presbiterianos y metodistas. A lo largo de los años, esta escuela atravesó problemas financieros que dieron lugar a la creación de otras escuelas a las cuales fueron transfiriendo sus alumnos.

El fin de la Buenos Aires Foreign School Society llegó cuando su cuerpo de gobierno eligió a miembros laicos como autoridades, relegando así a los ministros de las distintas comunidades religiosas a cargos honorarios, pero con derecho a participar en las reuniones. El Reverendo Brown, en desacuerdo con la decisión y con el apoyo de la comunidad escocesa crea el 2 de abril de 1838 el Scotch National School, que comenzó a funcionar en septiembre de ese año. La escuela fue inicialmente de niñas y dictaba sus clases en la parte trasera de la iglesia escocesa pero al año siguiente se incorporaron los varones ya que la idea de crear una escuela sólo para varones era inviable. El primer cuerpo de gobierno de la institución tuvo al Rev. Brown como presidente y a miembros de la comunidad como secretario, tesorero y vocales. Se realizó la contratación de un maestro escocés para que se hiciera cargo de los alumnos, algunos de ellos pupilos.

En los años siguientes, la escuela sufrió mudanzas y cambios en sus directores, pero su crecimiento era sostenido. Con la llegada de William Hardie, director e infatigable impulsor del avance de la institución durante los 35 años que ocupó su cargo, la escuela transitó sus años de oro. Se creó el Club de ex alumnos, quienes

contribuyeron en gran medida a forjar y dar continuidad a su identidad. El espíritu de la comunidad se reflejaba en todas las actividades que se concentraban en ese espacio. Tal como lo expone Romanelli (Ibid:56) “El... era el centro social de la comunidad educativa. No había cines, y los teatros eran escasos y no aptos para jóvenes. No olviden que se trataba de una escuela de barrio dentro de una sociedad simple, sin ambiciones superfluas... La vida familiar abarcaba todo, y todos estaban listos para satisfacer las necesidades de la comunidad, cuya cabeza visible era esa escuela, de mentalidad muy amplia, sin discriminaciones de nacionalidad ni religión a pesar de su carácter parroquial”. En efecto, la escuela era la sede de todo tipo de encuentros: té para recaudar fondos, charlas instructivas sobre temas cotidianos, reuniones sociales, recitales de música, canto y obras de teatro. La misma continuó creciendo y transformándose pero sus raíces le conferirían una identidad singular.

Actualmente, la escuela es una asociación civil educativa sin fines de lucro y cuenta con dos sedes. Está dirigida, tal como en sus inicios, por un cuerpo de gobierno cuyos integrantes son ex alumnos, padres y miembros de la iglesia Presbiteriana y todos ellos son miembros ad honorem. Este grupo está también a cargo de la elección del director general y son ellos los que toman las decisiones acerca del presupuesto y las líneas de planeamiento estratégico. Por otro lado, existe también un Comité escolar conformado en su mayoría por padres de alumnos e incluso hay algunos miembros del cuerpo de gobierno que también participan en esta agrupación. Este grupo está a cargo de la visión estratégica de la institución y en base a este trabajo realiza recomendaciones al cuerpo de gobierno pero no tiene poder para tomar decisiones que impliquen cambios concretos.

Las familias que hoy integran la comunidad de este colegio bilingüe mixto son de clase media alta y alta y el valor de la cuota se encuentra entre los más elevados de Buenos Aires. Hay un considerable porcentaje de padres que son ex alumnos (40% según datos del Departamento de Admisiones correspondientes al año 2010) y otro menor que son docentes (13%). En cuanto a su identidad, es interesante observar cómo los criterios de los padres en la elección de la escuela fueron respondiendo a diferentes motivaciones. Del trabajo de campo se observa que mientras que en la época de su surgimiento el denominador común de casi todos sus miembros era el interés por la pertenencia a una comunidad de habla inglesa, en la actualidad las razones por las cuales se elige esta institución es la tradición por un lado, en el caso de ex alumnos, y por el otro el prestigio, el renombre, la infraestructura y los grupos de pertenencia que

ella provee a quien ingrese a la comunidad. De acuerdo con los datos relevados en la oficina de Admisiones, las razones por las cuales eligen este colegio son, en orden de prioridad: tradición, idioma, su perfil diverso en cuanto a población y prestigio. En este sentido, el significado del término *comunidad* en el presente de la institución excede los límites que la impronta religiosa o de nacionalidad otorgaba a sus miembros en algún momento.

Volviendo a sus comienzos y tal como se ha expresado, esta institución fue fundada por miembros de la Iglesia Presbiteriana y en su estatuto se define como una escuela Presbiteriana pero con una gran apertura y tolerancia hacia otras religiones. De hecho, la presencia religiosa llegó a ser tan sutil como para que fuera considerada desde afuera como una escuela laica debido también a la inclusión de familias de la comunidad judía y armenia. Desde hace unos años al presente hay una presencia más marcada de la Iglesia Presbiteriana representada por la figura del pastor quien a partir del año 2000 ha vuelto a formar parte del cuerpo de gobierno y del comité de la escuela. Este cambio ha tenido impacto a nivel de valores y misión de la institución en el sentido de que las raíces de su identidad religiosa fueron retomando su fuerza inicial.

La escuela dispone de un generoso presupuesto que destina en gran parte a reformas edilicias, compra de material didáctico y oportunidades para el desarrollo profesional de su personal. Posee diversas actividades extra escolares como teatro, coro, banda, arte, deportes y club de debate entre otros. Los egresados de la escuela secundaria obtienen el título de Bachillerato Internacional y también rinden otros exámenes internacionales. Realizan varios viajes de estudio durante el año y participan en competencias, viajes de aprendizaje y servicio comunitario a distintos puntos del país y encuentros de coro y deportes en el exterior.

Existe también una Asociación de padres (AP) cuya conformación se remonta al año 1953 (Romanelli, Ibid). En ese entonces, con el antecedente de la Asociación de Profesores, el presidente de la comisión directiva del colegio sugirió la formación de una asociación que reuniera a los padres de los alumnos. Otros miembros de la comisión directiva apoyaron la idea aunque no contaron con el visto bueno del director general, quien amenazó con renunciar a su cargo ya que veía en la posible asociación un obstáculo y no una ayuda para su tarea. Luego de aceptar su renuncia se propuso la creación de un comité provisorio formado por padres que tuvieran dos o más niños en la

escuela. La primera reunión se realizó en los salones de la iglesia en el año 1953. En 1954 se aprobaron los estatutos y de allí en más la Asociación de padres de alumnos (en adelante AP), sería una parte activa del organigrama de la institución. En poco tiempo el 95% de los padres se asoció.

Actualmente, dicha asociación trabaja en base a los mismos objetivos que guiaron a los miembros fundadores. Se encarga, entre otras cosas de actuar como nexo entre las familias del colegio y las autoridades, elevando intereses, sugerencias y preocupaciones sobre diversos temas que atañen a la vida escolar. También organiza y participa en eventos para recaudar fondos para determinados emprendimientos como por ejemplo la cancha de hockey o el jardín y la huerta del colegio; organizan desde obras de teatro para los niños y almuerzos para los maestros en su día hasta charlas para la comunidad acerca de distintos temas de interés.

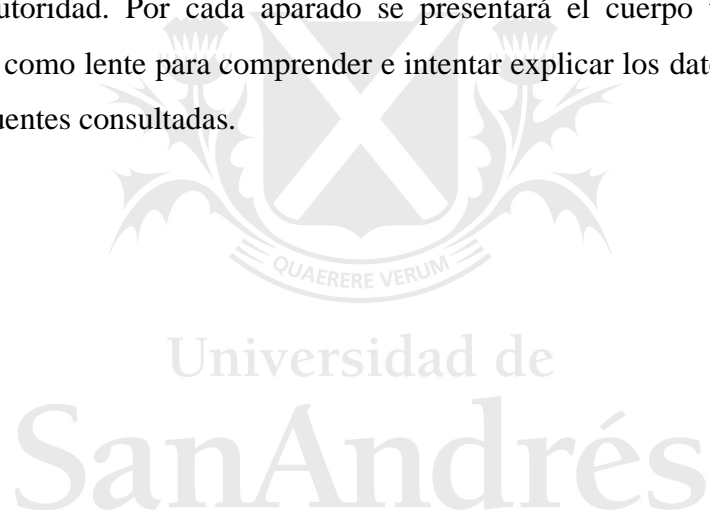
El presidente de la asociación y algunos miembros se reúnen con cierta frecuencia con el director general y en varias oportunidades está presente en las reuniones del consejo directivo. Esta agrupación tiene una influencia limitada en las decisiones del colegio pero, según lo manifiestan algunos de los entrevistados, en muchas oportunidades ha ejercido cierta presión para que se tomen medidas acerca de temas como por ejemplo la seguridad en los medios de transporte y la supervisión de los alumnos en el patio durante los recreos. Como toda agrupación en la cual sus miembros cambian con relativa frecuencia, es posible identificar períodos en los que sus acciones son más notables que en otros debido al estilo de padres que la conforman. La AP tiene un espacio para comunicar sus actividades en la página web oficial del colegio y allí mismo también se puede encontrar información tal como el estatuto que regula sus funciones y sus logros a través de los años. Al analizar su trayectoria, es interesante pensar en la Asociación de padres como una entidad cuya identidad fue fluctuando y adquiriendo una mayor formalidad con el correr del tiempo respecto de sus funciones y lugar dentro de la institución.



## **Capítulo 1**

### **Referencias teóricas**

Este capítulo está organizado en tres apartados. El primero se propone hacer un recorrido a lo largo de la historia comenzando en el siglo XVI para situar el surgimiento de la escuela moderna y las circunstancias históricas y sociales que determinaron su aparición y su continuidad en el tiempo. En este contexto se explicará también la génesis de la escuela en la Argentina, su constitución y sus rasgos más característicos. En el segundo apartado se pondrá énfasis en la descripción de la relación entre escuela y familia y el mecanismo de Alianza como uno de los dispositivos consolidados en la modernidad. En el tercer apartado se retomará el concepto de Alianza entre ambos sistemas con un foco especial en tres componentes: la comunicación, la participación y la noción de autoridad. Por cada apartado se presentará el cuerpo teórico que más adelante servirá como lente para comprender e intentar explicar los datos que surjan del análisis de las fuentes consultadas.



## **La Escuela moderna (S.XVI al S.XX)**

La escuela surgió en la modernidad como institución sucedánea a la familia y ha sido definida desde su nacimiento y a lo largo del tiempo de múltiples maneras.

“Conforme se hace más compleja la sociedad, sin embargo, se hace necesario proporcionar un ambiente social especial que atienda especialmente al desarrollo de las capacidades de los seres inmaduros. La escuela es simplemente aquella forma de vida colectiva en la que están concentrados todos los medios que serán más efectivos para llevar al niño a participar de los recursos heredados de la raza y a hacer uso de sus propias capacidades para asumir los objetivos sociales”. (Dewey, 1995:30)

“La escuela, como esfuerzo consciente y deliberado, esto es, como política, es el recurso de aquellos que no disponen de herencias u otros medios para apropiarse de los frutos de la ciencia y la tecnología y de los bienes que les están asociados”. (Tenti Fanfani, 1992:40)

“La escuela era una institución que transmitía, por medio de conocimientos y por la forma misma de la relación pedagógica, las normas y valores generales de una sociedad.”. (Dubet y Martucceli, 1998:11)

“Es todo establecimiento educativo, es decir toda institución encargada de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y a sus saberes expertos con la población a la que estos saberes están destinados” (Frigerio – Poggi, 1992:17).

“La escuela moderna nació como una “máquina de educar”: una tecnología replicable y masiva para aculturar a grandes capas de la población...un artefacto o invención humana para dominar o encauzar la naturaleza infantil.” (Pineau, 2001:22)

Podríamos citar miles de autores pero más allá de las diferencias en sus perspectivas acerca de lo que la escuela representa, todos coinciden en su fin primordial: la escolarización. Este concepto se remonta al nacimiento de la pedagogía moderna del cual Comenius es uno de sus principales referentes e incluso puede rastrearse a una época anterior. La escuela nace en virtud de una necesidad de complementar la función

paterna y como consecuencia es transferida al ámbito público para lograr un control de la influencia adulta sobre la infancia (Narodowski, 1999, 2007). Como tal, tuvo desde sus comienzos la proclama de ser el agente civilizador legítimamente avalado por la familia.

Sin embargo, aunque tales afirmaciones parezcan actualmente indiscutibles, la escolarización no puede ser definida como un acto natural con un comienzo exacto y único, sino que tardó mucho tiempo en instalarse y fue producto de un proceso de avances y retrocesos, de acuerdos y oposiciones. Lo que sí es posible afirmar es que la Escuela se convirtió en un “innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad”. (Pineau, Op. Cit.: 28).

Autores como Varela y Alvarez Uría (1991:15) expresan que esta maquinaria de gobierno de la infancia no se creó en un momento factible de ser precisado con exactitud sino que fue producto del ensamblaje y al instrumentalización de una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo XVI. Algunas de las piezas más significativas que se fueron agrupando para generar la escuela y que son elementos característicos de esta tecnología son: la condición de fenómeno colectivo, la regulación artificial, el uso específico del espacio y el tiempo, la constitución del campo pedagógico (el cómo enseñar) y su reducción a lo escolar, la formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas (los docentes), la existencia de una asimetría en cuanto al dominio de la información y la definición y delimitación de la infancia. A éstas se agregan la destrucción de otros modos de educación y la institucionalización de la escuela a través de la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por poderes públicos y sancionada por las leyes.

### La inauguración de la modernidad en pedagogía

La figura más representativa y emblemática de la pedagogía moderna es la obra de Jan Amos Comenius, *Didáctica Magna* (1657), quien en la segunda mitad del siglo XVII supo proporcionar a los educadores modernos una “guía” para llevar a cabo las actividades de enseñanza en las escuelas. Este texto enciclopédico presenta los primeros esbozos de una escuela pensada como una nueva tecnología social y constituye una verdadera “respuesta al desafío de los nuevos tiempos respecto de la formación de ese nuevo cuerpo social: el llamado cuerpo infantil” (Narodowski, 1999:18). Constituye un

instrumento teórico que contiene, además de contribuciones propias de su autor, elementos presentes en obras anteriores y condensa en cierta forma, aspectos de la pedagogía del siglo XVI y de principios del siglo XVII.

De acuerdo con Pineau (Op. cit.), algunos de los rasgos más característicos que constituyen el paradigma de la pedagogía moderna y que de alguna manera se encuentran presentes en la obra comeniana son:

- Una concepción moderna de infancia
- La asimetría entre docente y alumno: La ubicación del alumno en el lugar del no saber y del docente en el lugar del saber
- La existencia de una alianza entre Escuela y Familia
- El desplazamiento del cuerpo infantil de la órbita familiar a la órbita escolar
- La instrucción simultánea
- La simultaneidad sistémica

La Edad Moderna se caracterizó por ser revolucionaria en varios aspectos. El fanatismo religioso es una característica clave de esa época. Cuando los Estados administrativos modernos comienzan a configurarse en el siglo XVI, los moralistas y los hombres de la Iglesia del Renacimiento intentan perpetuar su poder a través de una serie de acciones entre las cuales figuran prácticas educativas. Esta estrategia tiene como blanco privilegiado a los individuos de temprana edad ya que son “especialmente aptos para ser objeto de inculcación y de moralización”(Varela y Alvarez Uría, Op.Cit:17). En consecuencia, se instituye, poco a poco, el concepto de infancia. Infancia noble y ruda, de élite y de las clases populares. Philippe Aries (1973) es uno de los primeros en demostrar que la infancia, tal como la percibimos actualmente, se comienza configurar fundamentalmente a partir del siglo XVI. Las características que van a conferir a esta etapa especial de la vida son: maleabilidad, debilidad, rudeza y flaqueza o ausencia de juicio. Todas ellas justifican las acciones necesarias para ser encauzadas y disciplinadas. La inocencia infantil y la configuración de la “niñez” será un descubrimiento posterior que justificará la emergencia de dispositivos institucionales concretos ya que exige una forma de gobierno y disciplinamiento específicas. Rousseau en su *Emilio* (1762) redefine la infancia a mediados del siglo XVIII como “edad psicológica con etapas a las que corresponden necesidades e intereses, y en consecuencia susceptibles de una

educación diferenciada.” (en Varela y Alvarez Uría, Op. Cit:23). Es así como comienza una acción educativa institucional de la infancia en colegios, hospitales, albergues, casas de doctrinas, hospicios y seminarios. No obstante, cabe destacar que en los sectores populares la idea de infancia presentaba aún un carácter amplio e impreciso. Los hijos de las clases populares continuaban socializándose en comunidad y aprendiendo oficios de sus mayores. El sentimiento de infancia recién surgirá en los sectores populares en el siglo XIX, siendo la escuela obligatoria uno de sus instrumentos “constitutivos y propagadores”.

### La educación en manos de las corporaciones de educadores

En los inicios de la escuela moderna, el Estado tuvo un papel limitado en cuanto a la gestión y administración del saber escolar. De acuerdo con lo expresado por Philippe Aries (en Varela y Alvarez Uría, Ibid), a partir del siglo XVI la escuela sustituye a la familia como medio de educación al instaurarse el espacio cerrado como dispositivo institucional para el proceso de escolarización. Las primeras corporaciones de educadores pertenecían a órdenes religiosas con lo cual es posible reconocer en ellas una fuerte impronta de orden teológico y doctrinario. Las órdenes religiosas como la jesuítica fueron las primeras en dedicarse a la educación de la juventud como estrategia de vigilancia y cuidado continuo sobre los jóvenes y niños. Mediante un programa educativo, los religiosos se asegurarían la imposición lenta de los principios relacionados con la teoría y práctica de su orden religiosa que, una vez aceptada por ellos, sería fácilmente asumida por sus familias posteriormente.

También existían docentes laicos agrupados en corporaciones que eran contratados por quienes querían aprender. Junto con los miembros de las órdenes religiosas, en ese entonces los educadores eran los únicos actores legitimados para el ejercicio de la educación en el ámbito escolar. Los maestros y pedagogos, unidos en agrupaciones, eran quienes manejaban los saberes necesarios para disciplinar el cuerpo infantil. Ese monopolio del saber escolar fue lo que transformó a la educación escolar en una razón de la corporación de educadores (Narodowski, 2007). Eran independientes ya que tenían ingresos económicos propios y todas las corporaciones respondían a autoridades religiosas y no estatales. La corporación era la que regulaba los aspectos económicos de sus integrantes y estaba bien diferenciada o distanciada del aparato estatal quien se limitaba a otorgar licencias para ejercer la profesión. Esta independencia

fue precisamente lo que hizo que la relación entre las corporaciones y el Estado fuera compleja prácticamente desde sus inicios. Cada parte tenía intereses propios en relación con los fines de la educación y el modo en que debía ser regulada y administrada al pueblo y es por ello que pronto entraron en conflicto. En América por ejemplo, las congregaciones de los jesuitas fueron sancionadas por el gobierno hasta ser desterradas en la segunda mitad del S.XVIII.

### La Estatización de la educación. Los sistemas educativos nacionales

Según Narodowski (Ibíd.), el choque entre Iglesia y Estado no tardó en introducir modificaciones en el escenario moderno. A principios del siglo XIX los Estados comienzan a tener una participación más marcada en la gestión escolar. De acuerdo con los intereses de la burguesía, el Estado intenta generalizar e imponer una nueva formación para los hijos de las clases populares que sea acorde con la nueva sociedad en vías de industrialización. La escuela pública se convierte también en una escuela estatal. Es en este momento que comienza un proceso de estatización de la educación escolar con el propósito de disminuir el poder de las congregaciones religiosas. La principal estrategia del Estado fue ampliar el espectro de alcance de la distribución del saber escolar alcanzando a porciones de la sociedad que anteriormente habían quedado al margen de la escolarización. La llamada “Ilustración general”, que décadas más tarde recibió el nombre de “Instrucción pública” o “Escuela pública”, prometía la realización del ideal pansófico, el de enseñar todo a todos de la mejor manera posible (Narodowski, 2007), que no había sido más que un anhelo, una utopía, por parte de los miembros de las congregaciones religiosas. El Estado se hizo cargo entonces, del financiamiento de las escuelas ubicándose así en un lugar de poder a través del empleo de tres tácticas: la contratación de docentes asalariados, la limitación al accionar de las iglesias en el ámbito escolar y la obligatoriedad escolar.

Al cobrar protagonismo el Estado comenzó a exigir a los maestros una mayor obediencia de las directivas impartidas por el aparato estatal en tanto que se introducen fuertes mecanismos de control de su accionar. Se observa una creciente especificidad de las actividades de enseñanza en función del origen social de los alumnos y los maestros especialistas reciben una formación controlada por el Estado e impartidas en

instituciones especiales, las escuelas Normales (Varela, Alvarez Uría, Óp. Cit). Los maestros se convierten en funcionarios del Estado y son partes fundamentales de una política de control encaminada a establecer las bases de una nueva configuración social.

Al transformar la escuela en pública, gratuita y obligatoria el Estado también toma medidas concretas para hacer efectiva la reglamentación que prohibía el trabajo infantil antes de los diez años. Al respecto, rompe los lazos con otras formas de socialización y de transmisión del saber vigentes hasta el momento que estaban marcadas por la enseñanza de habilidades técnicas utilizadas principalmente en oficios y gestionadas por las propias clases trabajadoras. Esta iniciativa supone un impulso para la aparición de la infancia popular con el cual se pretenderá instalar el moderno sentimiento familiar en las clases trabajadoras. Tal como Varela y Álvarez Uría exponen (Ibid:45), “El niño popular nace en gran medida de esta violencia legal que lo arranca de su medio, de su clase, de su cultura, para convertirlo en una mercancía de la escuela, un geranio, una planta doméstica”. Se observa claramente entonces, el deseo por parte del Estado de transformarse en un Estado educador. Es así como entonces la educación como razón de la corporación de educadores pasa a ser una razón de Estado.

El proceso de estatización del saber escolar fue lento; comenzó en el siglo XIX y continuó hasta bien entrado el siglo XX y no sólo implicó el monopolio del saber escolar sino también la supremacía ideológica y cultural por parte del Estado. Éste también se encargó de formar a sus maestros en los nuevos métodos de enseñanza y disciplinarlos creando así una verdadera Pedagogía de Estado. En cuanto al lugar del maestro, su posición social y su práctica pedagógica, Varela y Alvarez Uría (Ibid:37) afirman que “el maestro no posee tanto un saber cuanto técnicas de domesticación (...) no transmite tanto conocimientos como una moral adquirida en su propia carne a su paso por el Normal”. La profesión docente se presenta como un medio de promoción social y si bien la retribución económica por su trabajo es baja, la ganancia para ellos es de orden simbólico: “...se lo comparará al sacerdote (como él ha recibido de Dios la vocación para una misión evangelizadora), y se lo investirá de autoridad, dignidad y respetuosidad, falsas imágenes a las que deberá adecuarse no sin dificultades. Y para que cumpla mejor sus funciones, o por si rechazase abiertamente tal modelo, habrá inspectores que se encargarán de recordarle las pautas correctas a que ha de ajustarse, y de penalizarlo en caso de que las infrinja”. (Ibíd.:38). De lo transcrito se observa que el

maestro era el especialista competente declarado por la autoridad del Estado quien legitimaba sus saberes y poderes. Por otro lado, el Estado consagra a la escuela como la institución social encargada de instruir a la población enfrentándose y relegando o descalificando a otras formas de socialización y transmisión de saberes existentes hasta el momento. “La escuela emerge fundamentalmente como un espacio nuevo de tratamiento moral en el interior de los antagonismos de clase que durante todo el siglo XIX enfrentan a la burguesía y a las clases proletarias.” (Ibíd.:50)

### La construcción del sistema educativo en Argentina

Las ideas sobre educación que se difundieron en Buenos Aires a partir de la segunda mitad del siglo XVIII tuvieron como inspiración, de acuerdo con Newland (1992: 28), el pensamiento filosófico iluminista que se había impuesto rápidamente en la mayoría de las naciones europeas. El primer pedagogo que se instaló en el Virreinato del Río de la Plata fue el monje carmelita José Antonio de San Alberto cuyo análisis educativo ilustrado fue una descripción del pueblo como bárbaro e ignorante y cualquier intento de civilización equivalía a una amenaza. Su prédica en favor de la escuela fue apoyada por los porteños Vieytes y Manuel Belgrano quienes hacían expresa la necesidad de instrucción para liberar al pueblo del embrutecimiento y la barbarie. “Según San Alberto, un niño que nada sabía estaba predispuesto a ser durante toda su vida un haragán perjudicial al Estado, y a vivir en una inacción permanente que le haría mirar con horror e indiferencia a las artes útiles” (ibid: 33). Los modelos de hábiles artesanos, ingeniosos comerciantes y labradores infatigables sólo podrían concretarse bajo un sistema educativo que impulsara la educación de la sociedad. En síntesis, para todos los defensores del pensamiento ilustrado la educación debía cumplir un papel político fundamental: “Detrás del postulado de la necesidad de instrucción política estaba la idea de que el pueblo no aceptaba naturalmente la autoridad ni el sistema en que se basaba el gobierno, por lo que debía ser adoctrinado con esa intención” (ibíd. 36). De allí que si la educación era imprescindible para la supervivencia del Estado, era necesario proveer el andamiaje institucional adecuado para que ello fuera posible. Los funcionarios ilustrados serían los encargados entonces de la creación y control de las escuelas. Según lo expuesto por Newland, en el sistema de educación obligatoria formulado por Belgrano, los jueces debían obligar a los niños a concurrir a las escuelas, y si alguno de los padres se resistía, debía retirarse a sus hijos y ubicarlos en familias



que se preocuparan de su formación. Otro medio indirecto propuesto era el de exigir la asistencia a una escuela pública para poder acceder a otros estudios o ejercer una profesión.

En Argentina la experiencia de estatización comienza con la municipalización de las escuelas elementales luego de la declaración de la independencia (Carassai en Narodowski y Brailovsky 2006). Al pasar a ser Escuelas Cabildo comienzan a depender de una autoridad estatal y es el Estado quien contrata a los maestros. Esto significa un control del criterio pedagógico y la imposición de pautas de trabajo así como también un salario asegurado. Se instalan escuelas en diversos lugares de la ciudad y, a través de estrategias como la lectura obligatoria de ciertos textos y la formación y selección de docentes por ejemplo, se impone el poder de la escuela por sobre sus empleados asalariados y la infancia. Solari (1949:66) señala que, hasta 1817, en la provincia de Buenos Aires, las escuelas de la ciudad continuaron dependiendo de los cabildos y las de campaña estuvieron fiscalizadas por las juntas inspectoras. Según este autor, con la designación de Saturnino Segurola como Director General de Escuelas en 1817 se da el primer paso hacia la unificación del gobierno escolar lo cual tuvo un innegable efecto ya que se regularizó el funcionamiento de las escuelas. Más adelante, con la disolución del Cabildo a inicio de la década del 20 (Newland, Op.Cit: 65) y el traspaso del poder a las provincias, las escuelas dejan de depender de esta corporación. El esquema de la educación pública consistía en la centralización de la educación al máximo nivel posible. “El papel asignado al Estado en ese momento fue totalizador, es decir, que la mayor cantidad de niños debía asistir a las escuelas públicas gratuitas, sin importar su situación económica familiar. Según un informe oficial de la época, la educación financiada por el gobierno debía ser pública, uniforme, gratuita y abierta a todos los ciudadanos”.

En 1819 se crea la primera Escuela Normal, a semejanza de la fundada en París en 1810, y con la introducción de la figura del pedagogo de Estado, escindida de la figura del maestro, se comienza a capacitar a los docentes en el método de enseñanza mutua. Se contratan teóricos extranjeros cuya función era disciplinar a los docentes estatales que a su vez enseñarían a los niños. La organización escolar por parte del Estado toma así una estructura particular y todas las escuelas pasan a depender de un mismo órgano de gobierno liderado por un pedagogo de Estado. Por otra parte, las congregaciones religiosas ya se encontraban debilitadas y con la confiscación de sus

bienes el Estado consigue controlar toda forma de educación impartida e imponer sus dominios ideológicos y culturales.

Hacia el fin del período de influencia propiamente ilustrada, en el modelo educativo propuesto el Estado era sin lugar a dudas el gran protagonista de la organización escolar. No obstante, no todo el pensamiento de la época ha sido favorable a la educación elemental. Juan Manuel de Rosas encarnó el tipo de reacción opuesta a Belgrano, Echeverría y Vieytes, entre otros. Para él, la educación “podía envilecer la energía del hombre y si fuera estatal y gratuita, favorecería a los demagogos subversivos de la moral y el orden público. Con la generalización de la instrucción el gobierno de la sociedad se haría imposible ya que se esparcirían ideas contradictorias que fomentarían el caos, y extinguirían el amor a la patria” (íbid:41). Por esta razón él se opuso a la idea de obligatoriedad escolar aunque no manifestó en público su pensamiento dado que por esos años el consenso estaba a favor de la instrucción.

El retorno al pensamiento ilustrado se da en la segunda mitad del siglo XIX que estuvo dominada por el pensamiento educativo de Domingo Faustino Sarmiento. Con su slogan “Educar al soberano” él sostenía la idea de que el pueblo adquiriría real soberanía política luego de un proceso educativo, siendo el carácter civilizador la más importante de las consecuencias de la educación. Para Sarmiento el rol del Estado era inequívocamente el de transformar la sociedad de la barbarie en una sociedad educada. Defendiendo la obligatoriedad escolar, los padres que se negaran a enviar a sus hijos a la escuela debían ser forzados a hacerlo. ”La cadena de la ignorancia que venía transmitiéndose de padres a hijos debía ser cortada mediante procedimientos autoritarios”(Ibid:48). A diferencia de los esquemas anteriores, Sarmiento daba a los municipios y a los padres la responsabilidad financiera y administrativa mientras que el Estado era el encargado de la dirección del sistema y de la formación pedagógica de los docentes, otorgando un rol preponderante a la inspección

La primera normativa en relación a la obligatoriedad escolar fue registrada antes de la Revolución de Mayo. Con la sanción de la ley 1420 en el año 1884 se organiza la educación común, primaria a nivel nacional. Es el momento en el cual se dictan los cuerpos legales fundamentales de la educación argentina y comienza a desarrollarse el sistema educativo moderno en el país (Puiggrós, 1990).De acuerdo con Puiggrós (2003:88) con la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires y la Ley Láinez de 1905 quedó legalmente organizado el sistema educativo argentino.

De acuerdo con lo expuesto por Narodowski (1999) con el surgimiento de los actuales “sistemas educativos nacionales” a finales del siglo XIX se consolida finalmente el proyecto de la educación como razón de Estado; ya nada significativo queda afuera de su poder. Pero esto ocurre recién a finales del siglo XIX ya que si bien esta idea había surgido con anterioridad, fue recién hacia fin de siglo que las burguesías de Europa y América lograron construir “el entramado social e institucional” para hacerlo realidad. Es decir que sólo cuando el Estado tuvo la fuerza disciplinante necesaria y fue reconocido como tal por la sociedad para ejercer dicho control es que surgió el sistema educativo nacional.

Bajo la regulación y provisión estatal, las escuelas se propagan de una manera nunca antes vista. Desde 1880 hasta los inicios de la segunda mitad del SXX la escuela se conformó y se consolidó como tecnología propia de la modernidad y como institución de encierro para la niñez (Narodowski, 1999). A través de la simultaneidad sistémica, la obligatoriedad y la gratuidad, se constituyó como promesa de igualdad de oportunidades y vehículo para el progreso de la humanidad.

Puiggrós (2003) se refiere al modelo educativo dominante existente en Argentina y Latinoamérica en el lapso que abarca desde 1880 hasta aproximadamente 1980 como el *sistema de instrucción pública centralizado estatal* cuyas características principales son:

- ✓ Hegemonía del Estado y subsidiaridad privada
- ✓ Laicismo o catolicismo subordinados a la lógica del Estado
- ✓ Escolarizado
- ✓ Verticalizado
- ✓ Centralizado
- ✓ Burocratizado
- ✓ No participativo
- ✓ Oligárquico-liberal
- ✓ Ritualizado
- ✓ Autoritario
- ✓ Discrimina a los sectores populares

Esta matriz estado céntrica en la constitución del sistema educativo y la organización sociopolítica da cuenta, según autores como Tiramonti (2003:17) , del poder de la infraestructura del Estado para definir los parámetros de socialización e

incorporación cultural de la población: “El sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado nacional su principal referente material para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares, y simbólico también para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la *cultura civilizada*”.

Uno de los cambios más significativos o evidentes ocurridos en la segunda mitad del SXX es la modificación del papel del Estado en la función educativa. Los autores citados coinciden en que el proceso de globalización rompe con la matriz societal y deshace el entramado institucional en el que se sostenía. En el marco de esta crisis de la concepción del Estado benefactor, el avance de la presencia del mercado y la competencia en la definición del orden de la sociedad provocan que el Estado pierda ese lugar central que había ocupado hasta ese entonces. (Tiramonti, 2004). Para algunos autores los motivos que sustentan este cambio residen en la primacía de las corporaciones multinacionales que prefieren un mundo con Estados disminuidos o sin Estados. Otros sostienen que la globalización es el retorno al capitalismo donde la economía de mercado rechaza cualquier control exterior (Held, 1997, Tourraine, 1999 en Tiramonti, íbid). Braslavsky (1983:81) expresa “...a partir de 1976 cristalizó en los elencos gobernantes el principio de subsidiaridad del Estado en la prestación- no así en el control ideológico- de los servicios educativos. El crecimiento de la responsabilidad de algunas organizaciones de la sociedad civil en la provisión de educación se enmarcó en un proyecto privatista de la vida social que incluyó a la privatización de la educación pública en un sentido amplio”. Algunas instituciones de la sociedad civil tales como las comunidades religiosas, la iglesia católica y la familia se fueron jerarquizando en mayor medida al tiempo que la imagen del Estado como portador de educación se empobrecía. En este proceso el Estado Nacional se desprende de una considerable porción de sus anteriormente asumidas responsabilidades respecto de la educación nacional, particularmente en lo que respecta al financiamiento y administración de la misma. A este retiro del Estado en parte de sus funciones se le suma una tendencia evolutiva de la oferta de oportunidades educativas y de la matrícula del sistema educativo. Es así como los sectores medios tendieron a abandonar el sistema público, particularmente en la enseñanza primaria y secundaria, buscando signos de diferenciación en la enseñanza privada. Tedesco, Braslavsky y Carciofi (1983) se refieren a este período como un proceso de “vaciamiento de contenidos”; el sistema perdió la oportunidad de modernizarse gradualmente porque las reformas educativas de esos años estuvieron

asociadas a gobiernos militares sin legitimidad política o a gobiernos democráticos de corto plazo.

A nivel más general durante los años sesenta y setenta del siglo XX “las bases de la simultaneidad sistémica comienzan a resquebrajarse” (Narodowski, 1999:99), (Gvirtz y Narodowski, 2000). Este dispositivo es definido como el medio a través del cual toda la actividad escolar se homogeneiza para un tiempo y espacio políticos determinados y entra en crisis en la medida en que la propia pedagogía pone en tela de juicio la proclama de igualdad de oportunidades. A partir de este momento y hasta los comienzos del siglo XXI aumenta la debilidad política del Estado para cumplir con dos cuestiones que había sustentado en el siglo XIX: la capacidad de financiar sus actividades y el poder para legitimar sus acciones. Con el debilitamiento en estas dos cuestiones el proceso de estatalización se desmorona. Es así como comienza el “desencanto con la promesa del Estado educador”. Ya no es capaz de transmitir conocimiento socialmente significativo ni puede garantizar la igualdad de oportunidades que proclamaba (Narodowski, Báez 2008). La simultaneidad sistémica que sentara las bases de los sistemas educativos nacionales ya no puede ofrecer una respuesta a los interrogantes que plantea este nuevo escenario. Narodowski (1999:100) atribuye este cambio a la aparición del discurso denominado “crítico” que pone en duda y cuestiona la proclama de igualdad de oportunidades; supuesto del cual parte el concepto de simultaneidad sistémica construido por la pedagogía moderna. “...aun en el caso de que todos los sujetos tuviesen acceso a toda la escolaridad (cosa que, es sabido, está muy lejos de lograrse) la “educación igual para todos” no implica una mayor democratización del sistema”.

En los años ochenta, se identifican conceptos tales como diversidad cultural, clase social de pertenencia y nivel socio económico como factores que atentan contra la supuesta homogeneidad del sistema y la ponen en tela de juicio. Autores como Bourdieu, Bowles y Gintis (en Narodowski, Nores, Andrada, 2002) entre otros cuestionaban el modelo de igualdad de oportunidades argumentando también que su existencia no asegura una mayor democratización del sistema. La propuesta, en cambio, era el remplazo de la educación pública tal y como se la conoce hoy por nuevos sistemas de provisión de educación a través de la introducción de incentivos y competencia en el sector público. Narodowski, Nores y Andrada (Ibid:11) mencionan como características principales de estas iniciativas la separación de la tradicional función estatal de provisión y financiamiento de la educación (financiamiento público

del servicio con provisión no estatal del mismo) y un fuerte énfasis en la satisfacción de la demanda, es decir, de los padres. El *School choice* surge en esta etapa como una estrategia de reforma diseñada con el fin de garantizar a mismo tiempo la equidad y la diversidad e incorpora la escuela a la lógica y a los problemas del mercado (Narodowski, 1999). Los sistemas de vouchers, los charter schools y el home schooling son algunas de las posibilidades que ofrece la introducción de mecanismos de competencia en la provisión del servicio educativo que autores como Gintis y Bowles desarrollan como propuesta. Este esquema requiere de la intervención eficaz del Estado en la regulación y diseño de las políticas del servicio educativo. De acuerdo con la visión de Gintis (en Narodowski, Nores y Andrada, Op.Cit:33), los beneficios de la provisión del servicio educativo en un contexto competitivo constituyen una práctica democrática y la flexibilidad que proponen permiten que las comunidades y padres controlen sus recursos educativos. Tiramonti (2004:19) habla de la pérdida por parte del Estado de su centralidad en la capacidad para influir en la definición del orden societal y por ende en sus instituciones, en favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia. En el campo de la educación advierte, “estos posicionamientos señalan la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir identidades y asocian esa caída con la muerte del Estado-nación y de la ley como instancia fundadora de la ciudadanía. La escuela “cayó” como ilusión forjadora de un sujeto universal...”.

A partir de fines de los años cincuenta en Argentina el incremento en la participación de la matrícula de escuelas privadas en el total de la población matriculada es significativo. De acuerdo con los datos aportados por Andrada y Narodowski (2000:3), “Se identifica un período de expansión sostenida, durante el cual la matrícula privada registra un ritmo ascendente, con una tasa de crecimiento anual casi tres veces mayor que la del sector estatal, que era de un 1,6% para el período. Esto significa que aquellos que cuentan con los medios para ignorar la ayuda del Estado en lo que se refiere a la escolarización gratuita tienen la posibilidad de elegir la educación para sus hijos en el sector privado que crean más conveniente. Este hecho constituye un dato importante teniendo en cuenta la tradición histórica de subsidios estatales a la oferta escolar en nuestro país”.

Narodoswki (2002:138) señala que a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 se garantiza la posibilidad de libre elección de escuela aunque con una serie de restricciones tales como la toma del servicio educativo público en base al lugar en que la familia declara habitar por ejemplo. “El Estado regula exageradamente

la oferta escolar sometida a su gestión mientras que mantiene escasa regulación o incluso desregula la oferta privada, aun cuando es el mismo Estado el que financia directa o indirectamente a esta última”. Estas acciones generan mayores niveles de autonomía en la gestión privada.

En América latina y en los países anglosajones las iniciativas mencionadas se cristalizan en distintas reformas escolares que tienen como denominador común la búsqueda de la autonomía en la gestión de las unidades escolares pero conservando la relación vertical entre las escuelas y el estado. Las razones de estos cambios en la organización macropolítica de los procesos de escolarización tienen raíz en el incumplimiento por parte del Estado en materializar lo que en el discurso se aseguraba en cuanto a la oferta de igualdad de oportunidades. “...Aún en los países más desarrollados, los procesos de segregación dentro y fuera del sistema educativo no lograron realizar el ideal pansófico en la práctica social” (Narodowski, 1999:100). Posteriormente con el surgimiento de los procesos de descentralización y autonomización se busca repartir el poder no sólo hacia otras instancias de poder político sino también hacia otros actores como docentes, asociaciones y miembros de la sociedad civil. Es así como Anderson (2002:145) se refiere a la entrada de un “penetrante” discurso de participación en los debates sobre educación. “Con el objetivo manifiesto de incorporar las voces de los maestros, padres y estudiantes a la reforma educativa, presenciamos una variedad de iniciativas de reestructuración que incluyen la elección de escuela (school choice), descentralización, participación de los padres y consejos de escuela en los que se comparte la gestión escolar”. En este nuevo esquema, el Estado pasa a ceder el control de la regulación curricular y las escuelas pueden empezar a implementar programas de acción propios independientemente de lo que hagan otras escuelas. El Estado entonces se adapta a una época diferente en la que no podrá pretender ejercer el control absoluto de lo que se hace y se dice en las escuelas. Lo que sí retiene es la capacidad de evaluar el funcionamiento y la calidad de las unidades escolares a través de parámetros curriculares nacionales.

Con la ruptura de la simultaneidad sistémica se vislumbra “...el ocaso de la escuela moderna, homogeneizadora, universalizante, esa en la que la educación de los niños y los jóvenes seguía un único e indiscutido camino disciplinador, tras un único modelo posible de ser humano”. (Narodowski, 1999:109)

Para completar la construcción del problema de estudio, sería necesario agregar que en la actualidad las llamadas nuevas tecnologías y las agencias de transmisión de la información parecen ostentar un poder igual o mayor al del saber escolar y consecuentemente una influencia inédita sobre niños y jóvenes. Beech (2005:3) se refiere a esta “economía del conocimiento” expresando que “la economía del conocimiento se refiere a la centralidad de la generación y el uso del conocimiento como fuente principal de riqueza”. Esta concepción cuestiona de alguna manera el lugar del docente y hasta llega a poner, en ciertos aspectos, en tela de juicio su función y la función de la misma escuela. Por otro lado, las nuevas condiciones sociales determinadas por la globalización, la era de la información y las sociedades del conocimiento transparentan la necesidad de cambio en los sistemas educativos contruidos para las sociedades del SXIX y de principios del SXX. Frente a este escenario, la escuela de la modernidad queda ubicada en un lugar que la aleja del significado que su propio nombre le confiere. Más que la escuela moderna, es la “antigua” escuela moderna.

En Latinoamérica entre 1993 y 1996 se inician reformas globales en los sistemas educativos de diferentes países; reformas con una fuerte influencia de agencias internacionales como UNESCO, OCDE y Banco Mundial. Todas se basan en principios similares como la descentralización, la autonomía escolar, la definición centralizada de contenidos comunes, el abandono de la tradición enciclopedista y su remplazo por documentos curriculares basados en la adquisición de competencias y la instauración de sistemas centralizados de evaluación de calidad ( Barslavsky y Gvirtz, 2000 en Beech *ibíd.*). Actualmente el discurso acerca del cambio y los avances tecnológicos inunda la esfera educativa y proclama a viva voz la necesidad de un sistema educativo flexible y adaptable a las transformaciones que ocurren en forma cada vez más vertiginosa. Desde la educación comparada se teme que esta versión simplificada de un llamado generalizado a flexibilizar los sistemas educativos, las escuelas y sus integrantes de acuerdo con los cambios permanentes propulsados por los avances tecnológicos atente contra la posibilidad por parte de docentes y alumnos de construir su porvenir. “En otras palabras, si la identidad que se promueve entre docentes y alumnos se basa en la flexibilidad y la adaptabilidad, el mensaje es que estos sujetos no tienen el poder para construir su propio futuro. Se trata de una identidad que implícitamente promueve la resignación: como los cambios futuros no pueden ser controlados, la única opción válida es la de adaptarse a estos cambios.” (Beech *Ibid:* 9)



## La alianza Escuela– Familia

### El surgimiento del dispositivo de alianza entre escuela y familia

Muchos de los aspectos que la pedagogía del siglo XVI y XVII había incluido como parte del paradigma discursivo de la época se hacen presentes en la obra de Comenius pero de una manera más visible, totalizadora y ordenada. La idea de alianza entre escuela y familia es un concepto que se esboza en la *Didáctica Magna* pero que fue desarrollado en forma más extensa posteriormente. Comenius ubica a los padres como los principales encargados de la educación de sus hijos pero asistidos en esta tarea por los maestros de las escuelas: “...la educación de los hijos corresponde naturalmente a los padres (...) a los cuales prestan ayuda los maestros de las escuelas” (*Didáctica Magna*:66 en Narodowski, 2007:64)

Con el correr del tiempo se observa que a la escuela le es asignado un papel mucho más preponderante en virtud de la especificidad del maestro como profesional y es justamente la familia quien acompaña. El ideal moderno de educación homogénea en cuanto a valores e ideas comienza a realizarse a través de la decisión de “aprovechamiento” de la institución escolar y el reconocimiento de los maestros como cuerpo profesional dotado de la tecnología necesaria para llevar a cabo la educación. Para ello, la pedagogía crea una serie de dispositivos que hacen posible esta empresa. Uno de ellos es la alianza entre la escuela y la familia; dispositivo que plantea la complementariedad de funciones de padres y maestros y que surge a partir del traspaso de la educación familiar a la escolar. (Narodowski Op. Cit : 61)

Los padres, entonces, se desplazan en tanto primeros educadores de sus hijos y lo hacen depositando esa responsabilidad en la institución de encierro que los albergará para ese fin, la escuela, y en los especialistas que fueron formados para realizar dicha tarea, los maestros. Para que esto sea posible, es necesario que tanto padres como maestros mantengan un acuerdo de fe que implica que las partes intervinientes cumplirán con su parte del contrato realizando todo aquello que sea necesario para asegurar el buen funcionamiento de la relación y que a su vez redundará en un exitoso proceso de educación de los hijos/alumnos. Este traspaso implica por supuesto el desplazamiento de la autoridad sobre el cuerpo infantil de la órbita paterna a la órbita escolar y concreta la necesidad de un maestro, y no un padre, que eduque al alumno, ubicando al maestro en un extremo casi opuesto al del padre en relación con el saber. La función docente pasa a ser algo más que un complemento de la función paterna ya

que son ellos, los especialistas provistos de métodos educativos racionales, quienes mejor actuarán sobre el cuerpo infantil.

La alianza escuela–familia es definida en estos términos por Narodowski (Ibíd.: 61) como “un tácito contrato entre el maestro y el padre, mediante el cual aquél se encarga de las tareas que originariamente-que “naturalmente”-le corresponden a éste, pero que en virtud de la división compleja de la sociedad y, consecuentemente, del proceso creciente de especialización, no puede ni debe efectuar”.

Otros autores se refieren a la alianza escuela-familia con diversos fundamentos. Rousseau en su *Emilio* (1762, en Narodowski, Op.cit) hace mención al “parricidio” y es a través de este asesinato metafórico del padre que la alianza se sostiene. Sólo cuando el niño/hijo se transforme en alumno y el padre sea capaz de excluirse de la educación de su hijo podrá el maestro realizar su tarea de educar al cuerpo infantil. En este escenario, el maestro se ubica como soberano y como figura investida de poder en el contexto escolar. Los límites de la escuela le confieren derechos al docente y es gracias a la alianza entre escuela y familia que se garantiza la educación de los alumnos.

Kant (1974, en Narodowski, Op.cit) por otra parte, continúa la idea de acuerdo entre las partes pero introduce un aspecto legal en el sentido de la alianza invocando la necesidad de renuncia de los derechos por parte del padre a favor de los del maestro.

No sólo Comenius en su *Didáctica Magna* menciona los elementos básicos que integran esta alianza. La Salle, por su parte en sus “Meditations” (1963, en Narodowski, Op.cit) contribuye a reforzar la figura del maestro como sustituto de los padres en la educación de sus hijos y explicita en forma directa la necesidad de un contrato entre padres y maestros. Tal como afirma Narodowski (Ibíd: 70) en la “*Conduite des Écoles Chrétiennes*”, la obra pedagógica máxima de La Salle, se establecen las condiciones de dicho acuerdo en relación al ingreso y permanencia de los niños en la institución escolar, al rol de los padres en el proceso de entrega del cuerpo infantil a los maestros y a las llamadas “reglas de buena educación”.

Ahora bien, ¿qué implica este pacto entre escuela y familia?, ¿en qué consiste esta alianza? Como todo contrato, estipula claramente los derechos y obligaciones de las partes integrantes, padres y maestros, respecto de la educación de los hijos-alumnos. Los padres por su parte, deben entregar el cuerpo de sus hijos y ponerlo a disposición de la institución escolar. La escuela ofrece la promesa de una educación mejor que la que

ellos podrían proporcionar en el ámbito familiar en virtud de la figura del maestro que se ubica como especialista para esta tarea y también de la necesidad de los padres de desempeñar las tareas productivas específicas que asegurarán el sustento de la familia. La escuela se constituye como la institución por excelencia capaz de garantizar la apropiación de saberes y podrá sostener el liderazgo en tanto satisfaga esa necesidad y lo haga mejor que cualquier otra institución existente.

Por otra parte existen dos elementos que sustentan este dispositivo de alianza: uno del orden legal y otro del orden moral. La obligatoriedad escolar establecida en forma legal, en Argentina la ley 1420 de 1884, y apoyada por leyes que penalizan su incumplimiento por un lado y la legitimidad de la escuela en tanto administradora de la educación escolar por el otro: “En síntesis, los chicos van a la escuela porque la ley obliga a sus padres, porque el Estado dispone de la fuerza (la policía) para hacer cumplir las leyes, pero, al mismo tiempo, porque los padres, por imperio de la fuerza y del consenso que la educación escolar fue logrando, confían en los docentes y encuentran legítimos los procedimientos y los saberes que allí se transmiten”. (Narodowski, 1999:65)

El monopolio del saber constituye otro elemento que ubica a la escuela y al maestro en una posición de superioridad respecto de los padres. El saber es propiedad personal del maestro. Sólo él, según Varela y Álvarez Uría (Op.Cit:43) realiza la interpretación correcta de los autores, conoce y expurga fuentes, adecua conocimientos a capacidades, y decide quién es el buen alumno. Sus saberes tienen la virtud de convertir en no saber los conocimientos vulgares de las clases populares e impondrán una distancia entre ellos y cualquier otra institución que pretenda reemplazarla o ubicarse a su nivel. Es esta condición la que reproduce de algún modo la relación maestro-alumno, una relación de carácter desigual, marcada por el poder y signada por una asimetría que consagra al maestro como figura dominante y a la cual se debe obedecer sin cuestionamientos.

En cuanto a la distribución social del saber, las congregaciones religiosas fueron las primeras en institucionalizar prácticas de encierro de la niñez con fines educativos. Varela y Álvarez Uría (Ibíd: 20) hacen referencia al surgimiento de los internados como instituciones más apropiadas para llevar adelante la educación de los jóvenes de las “clases elevadas” asumiendo la existencia de un consenso entre familias y escuela. La situación para los niños de clases bajas era diferente. “...a cambio de una custodia y

supervisión permanentes, los moralistas ofrecen a los padres el amor, la obediencia y el respeto de sus hijos... Los pequeños de las clases pudientes se verán así sometidos a dos tutelas, la de la familia y la del colegio, ejercidas por su propio bien. Para los pobres una les basta: la de las instituciones de caridad. Y para los del incipiente estado medio, en situación de merecer, los internados asumirán la función familiar. Sufren así un aislamiento más duro ya que a la familia en un principio sólo se le da cabida de forma esporádica”. (Ibíd.: 22) Se observa entonces cómo a partir del siglo XVIII la escuela, y más adelante el Estado, desplaza al padre en la tutela de los hijos y se ubica como administradora del saber. Más adelante, con la creación de los sistemas educativos nacionales, la autoridad pedagógica se verá reforzada al ser el maestro un funcionario público y a su poder como representante del Estado se suma el poder de poseer la ciencia pedagógica adquirida en las Escuelas Normales.

Carbonell (1996:18), aporta otra mirada en esta relación escuela -familia haciendo referencia a la figura del Estado, a través de sus instituciones, como co-responsable junto con la familia en la crianza de los hijos. “...Así la infancia deja de considerarse una simple cuestión doméstica y se convierte, también, en un asunto de Estado que, progresivamente, se va incorporando a las constituciones, a los programas y los presupuestos nacionales”. En este sentido, a la escuela se le adjudica funciones complementarias a las de la familia y más: custodia, contención, alfabetización, interiorización de modelos de conducta socialmente dominantes, capacitación general y/o especializada para el trabajo productivo, moralización laica o religiosa, jerarquización, promoción individual, control y disciplinamiento son algunas. Se reconoce como natural la existencia de una tensión entre familia y escuela en la regulación de la infancia pero la cesión del cuerpo infantil por parte de los padres a la institución escolar presuponía la aceptación de su autoridad en calidad de experto en la educación infantil.

La modernidad fue una época en que la sociedad apostó a la educación. El pensamiento moderno planteaba UN modelo de sociedad, de hombre, de educación y de escuela. En este escenario, el maestro era una figura clave para ver el ideal moderno de educación realizado. Los padres también eran imprescindibles en tanto sólo a través de la delegación del poder en manos del maestro es que se podría lograr el objetivo deseado. Una alianza o acuerdo entre ellos era imprescindible para cumplir con el ideal de la educación de la niñez. En este discurso pedagógico moderno la educación podría ser vista como un medio para democratizar el saber y hacerlo accesible a todos los

niños. Sin embargo, este ideal de educación moderno ha sido más una proclama igualatoria que una práctica democratizadora y más adelante se verá cómo este modelo entra en crisis por estos motivos. Tal como lo expresa Narodowski (1999:27), “Para colmo, el proyecto del “todos”, el proyecto totalizador, mostró su faz más tremenda: no solamente no consiguió lo que prometió sino que dio como resultado un torpe, disciplinamiento irreflexivo, intolerancia autoritaria, enciclopedismo y desprecio por el diferente”.

Lo expuesto hasta ahora conceptualiza el mecanismo de Alianza entre escuela y familia como un dispositivo propio de la pedagogía de la modernidad. A partir de la segunda mitad del siglo XX y en la actualidad la conceptualización de este y otros dispositivos incluyen una mirada desde otras perspectivas. La sociología de la educación, por ejemplo, analiza la educación como un entramado institucional y un conjunto de procesos y relaciones insertos en la sociedad global y dotados ellos mismos de una organización social interna. (Fernández Enguita, M. 1998). Por lo tanto, todo análisis sociológico de la educación implica una mirada al funcionamiento de las instituciones sociales entre las cuales se encuentra la familia. Desde esta perspectiva, autores como Dabas (1998:30) se refieren a la escuela hoy y reconocen también la existencia de esta alianza entre familia y escuela dentro del marco de las llamadas “redes sociales” a través de las cuales las partes intervinientes se relacionan con el objetivo de encontrar la mejor manera de interactuar en un espacio común. En este caso es el de educar y acompañar a los niños en el camino de la vida escolarizada. Desde este lugar, se define a la alianza como “El modo en que padres y docentes arman un contexto significativo que les posibilita compartir decisiones al mismo tiempo que se respetan los ámbitos específicos de accionar”. Esta corriente está orientada a lograr el consenso y la participación a través de procesos de negociación e intercambio.

Otros autores se refieren al estado actual de la relación entre escuela y familia en el contexto de un proceso de desinstitucionalización (Corea y Lewkowicz, Op.cit, Dubet y Martucelli, 1998, Dubet (2006) a raíz del cual la interacción entre ambas instituciones se percibe como frágil, inestable e intermitente. Abramowski (2010) expresa que en los tiempos post modernos tanto familia como escuela transitan una etapa de plena mutación y alude a este cambio refiriéndose al incumplimiento de los compromisos que cada parte tradicionalmente asumió como propios, desplazándose hacia otros lugares lo cual conlleva el desajuste en la relación. Dice, “Escuelas que se familiarizan -no sin antes haberse desinstitucionalizado- y familias que se desinstitucionalizan no pueden no

sacudir roles, funciones, mandatos, tanto de padres como de maestros” (Ibid:108). Existe un consenso entre estos autores en que los cambios son tan importantes que se habla de la “declinación de la idea de sociedad” o de la muerte de lo social (Dubet y Martuccelli, Op.Cit). Según ellos las instituciones habrían perdido la capacidad de marcar las subjetividades que tradicionalmente ocurría a través de diferentes agencias socializadoras como la familia, la escuela y la iglesia. El resultado es un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad y donde no parece haber un marco de referencia que regule las interacciones en la vida de las instituciones tales como la familia, la escuela y la iglesia.

Narodowski(1999), Carro, Neufeld, Padawer y Thisted (1996) y Martiñá (2003) coinciden en que por múltiples razones, la alianza entre escuela y familia se ve hoy alterada. La relación entre ambas instituciones ha sufrido, en el transcurso de los últimos años, una ruptura o al menos un desencuentro. “La colaboración Escuela-Familia es definida prácticamente como una cuestión de estricta supervivencia.” (Martiñá, Ibid: 12). Narodowski (Ibid:71) habla de la degradación de la cultura escolar, “Lo que sí ha cambiado es el sentido de la Alianza, es decir que, mientras en la modernidad los conflictos se dirimían en favor de la cultura escolar(...) hoy la sola situación de conflicto no tiene, entre la cultura escolar y la cultura popular, una resolución única y previsible”. Esta transformación en el sentido de esa alianza va acompañada de una creciente delegitimización de la autoridad de la institución escolar y del maestro. Dubet (Op. Cit: 45) se refiere a la validez de la cultura escolar en la modernidad como universal; situándola por encima de la sociedad. La escuela era un santuario protegido de los desórdenes, las pasiones y los intereses de la sociedad y el llamado programa institucional era el tipo de trabajo educativo destinado a la socialización de los individuos. Este bloque de valores sagrados y homogéneos legitimaban la autoridad de la escuela y sus docentes ubicándolos en un rol incuestionable desde todo punto de vista. Sin embargo, los muros del santuario y con ellos la cultura escolar que lograba imponer sus reglas a los usuarios se desmorona en la posmodernidad despojando a sus principales integrantes de su poder y sus protecciones.

El modelo de escuela y de familia de la modernidad ha entrado en crisis dado que familia y escuela, en tanto instituciones sociales, han experimentado cambios que inevitablemente trajeron aparejado un desajuste en su relación.

Desde la filosofía se alude a estos cambios a partir del análisis de la posmodernidad y su repercusión en las relaciones familiares, laborales, educativas y sociales. Díaz (1999) analiza el rol de las nuevas tecnologías en el devenir de estos cambios y entre las consecuencias relevantes para este análisis figuran:

- Cambios en la noción de “niñez”. Ya no se es más “un adulto en pequeño como en la temprana modernidad, ni “alguien que debe madurar”, como a principios del SXX, sino un ser que descubre rápidamente la vulnerabilidad de los adultos y deambula por una multiplicidad de figuras identificatorias: personajes de televisión, abuelos, líderes de música popular, y no ya héroes nacionales, padres o líderes políticos.
- Contactos cada vez más virtuales, menos reales.
- La valoración del conocimiento que ha pasado de ser valor de uso a valor de cambio y no necesariamente está en manos de los adultos.
- Cambio de “aldea global” a “células globales”: un televisor o una PC en cada habitación, personas interactuando con sus celulares y no con personas o cientos de personas jugando solas frente a computadoras o máquinas tragamonedas.

En este contexto de crisis surge la pregunta acerca de cuál es el devenir de la familia ante tantos cambios. Lipovetsky (2008:103) estudió la actitud paradójica del hombre actual ante la familia y hace especial hincapié en la tendencia a la primacía de los derechos individuales por sobre los de la familia. “El culto a la familia se ha vaciado de sus antiguas prescripciones obligatorias en beneficio de la íntima realización y de los derechos del individuo libre.(...) Durante mucho tiempo los valores de la autonomía individual han estado sujetos al orden de la institución familiar. Esa época ha pasado (...) Ya no se respeta a la familia en sí, sino a la familia como instrumento de realización de las personas”. El resultado de este desarrollo del ideal de familia es, entre otros, el aumento del divorcio y la desaparición de la figura del padre. Roudinesco (2002) por su parte sostiene que la familia contemporánea soporta los embates de los cambios pero necesita reinventarse para perdurar. El matrimonio, tardío, meditado, festivo o útil, está en constante declinación. Las experiencias de concubinato o unión libre se acrecientan, los hijos son concebidos con más frecuencia al margen de los lazos matrimoniales, y sufren las consecuencias de los divorcios que son cada vez más

comunes. Las mujeres son, en muchos casos, la cabeza de familias “monoparentales”; en otros el principal sostén económico con la consecuente dedicación casi exclusiva al trabajo por sobre los hijos. La idea de familia se ha ampliado hasta alcanzar límites inimaginados en otras épocas y arrastra inevitablemente las fronteras de lo que se entiende por obligaciones, el alcance de las responsabilidades y la autoridad.

Tedesco (Op.Cit: 44) vincula los cambios de la familia con el incremento del individualismo; fenómeno que define como uno de los más importantes de la sociedad occidental. De acuerdo con este autor, en la modernidad tardía, a diferencia del individualismo existente en el SXIX, los ámbitos en los cuales los individuos tienen derecho a elegir sus opciones involucran esferas más amplias que en la época anterior y repercuten de manera singular en su estilo de vida.

Desde la perspectiva de la escuela lo expuesto deja en evidencia que hoy la familia “entrega” a la escuela un cuerpo infantil diferente al de décadas pasadas. El perfil de padre y madre también está lejos de ser el de la modernidad. Las expectativas que actualmente los padres tienen respecto del rol de la escuela como formadora de los niños y jóvenes sitúan a la institución escolar en un lugar de conflicto. Desde la perspectiva de Narodowski (1999), este desajuste se da por diferentes motivos: por un lado la legitimidad de la cultura escolar que, en la modernidad, se impuso por sobre la cultura popular o extra escolar está en crisis. Éstas últimas son las que, hoy ocupan un lugar más significativo en nuestra vida, las que hacen que la labor educativa del maestro esté constantemente puesta a prueba o en tela de juicio. Por otro lado, la idea de que la escuela sea capaz de satisfacer las pretensiones sociales en cuanto a la adquisición de saberes también está cuestionada en la medida en que se crea que la familia u otros agentes puedan realizar mejor esa actividad. Mientras que el docente de la escuela moderna era el adulto portador de saberes que sustentaban su legitimidad antes los padres que estaban en inferioridad de condiciones para educar a sus hijos, el docente de la escuela posmoderna se encuentra en un escenario totalmente adverso: “Hoy, por el contrario, cada uno de los docentes tiene que salir a ganar su propia legitimidad (...) La escuela ya no se alía a la familia para civilizarla. Es ahora la familia la que cada vez presiona más sobre la escuela para que ésta ajuste a las demandas específicas los saberes correspondientes” (Narodowski, 1999:77).

Otro factor que contribuye al desequilibrio del ideal de la escuela es el desarrollo de una tendencia que transforma a la escuela y a los docentes en depositarios de obligaciones que otrora correspondieron a la familia. Retomando lo expuesto por



Lipovetsky (Op.Cit) y Tedesco (Op.Cit) esta tendencia se debería a la preeminencia de la realización personal por sobre las obligaciones familiares lo cual deja a la escuela a cargo de nuevas responsabilidades: la puesta de límites, la exigencia a los padres para que ambos, escuela y familia, mantengan un mismo discurso frente al alumno y cuestiones básicas de crianza que tienen incidencia en la vida escolar.

En otros casos, es la grave situación socioeconómica la que suma un rol asistencial al educativo y desplaza el sentido de la escuela hacia otros terrenos que exceden el límite de lo estrictamente pedagógico. Tiramonti (2004:16) hace referencia al aumento de las distancias entre los diferentes estratos sociales en la Argentina lo cual lleva a distintos procesos de redefinición del mundo social. “Las manifestaciones escolares de esta nueva realidad social no se pueden expresar sólo en términos de desigualdades socioeconómicas, aunque ellas sin duda condicionan fuertemente la vida de las escuelas y de los sujetos que por ellas transitan”. Todos estos factores ubican a la escuela en un espacio de permanentes contradicciones dado que ese espacio común en torno al cual la escuela se organizó en sus comienzos ya no existe como tal. Como expresó Tiramonti, ante discursos tan diversos del mercado y la competencia, existen rupturas, desajustes y ambas instituciones, familia y escuela transitan su relación desde el conflicto y no la alianza, desde la oposición y no el consenso.

Esta situación toma dimensiones particulares en sectores de clase media y media-alta donde la “customización” del servicio educativo exige a la escuela una permanente adaptación a los deseos y expectativas de los padres. Este esfuerzo de la escuela por ofrecer una pedagogía y un servicio que autores como Narodowski (1999) definen como “a la carta” en función de atraer a sus clientes, desvirtúa y desdibuja su posición dando lugar a la instalación de nuevas formas de relación con la familia. Dubet (2006:118) señala que existe entre padres y maestros un sistema de malentendidos y de acusaciones que adquiere formas muy distintas en función de los medios sociales. En el caso de los padres de clases altas, éstos están “obsesionados con el desempeño escolar; presionan al maestro para que acelere su ritmo, a veces los menosprecian, y reducen a su hijo a la condición de atleta de la escolaridad sobrecargado de trabajo y de esparcimientos educativos. Escuela, deberes escolares, piano, tenis, visitas a museos escanden las jornadas de esos futuros cuadros dirigentes. Si las cosas prosiguen con ese rumbo, el niño se ve asfixiado por debajo del alumno y bajo el desempeño requerido por sus padres”. Por otra parte, de acuerdo con este autor y otros como Antelo (2001) y Martiñá (Op:Cit), los padres de estas familias rechazan

cualquier autoridad. Son ellos los que no quieren deberes, los que intervienen demasiado en la vida de los alumnos, los que quieren entrar al aula, los que pretenden guiar al maestro y que, por su parte, se meten en lo que no les concierne. Ante la devaluación de la autoridad docente, la pérdida de eficacia en su tarea y la desconfianza en su capacidad para llevar a cabo la tarea de enseñar resulta un verdadero desafío para los maestros el constituirse como figura de autoridad dentro de la escuela. En este contexto, resulta más complejo reconocer la alianza entre escuela y familia en el sentido “moderno” del concepto dado que aquellos rasgos que caracterizaban a ambas instituciones y que en consecuencia pautaban los modos de interacción se encuentran desdibujados, borrosos, cambiantes.

## La participación, la comunicación y la noción de autoridad en la escuela

### La participación

Tal como fue señalado en la introducción, este estudio indagó los cambios y continuidades en la relación entre escuela y familia haciendo foco en la participación, la comunicación y la noción de autoridad. Respecto de la participación puede decirse que en el ámbito escolar la misma ha sido y aún es objeto de innumerables polémicas. En las últimas décadas del siglo XX, un penetrante discurso de participación invadió los debates profesionales y no profesionales sobre educación en los Estados Unidos; un movimiento que se ha expandido y vuelto hegemónico en todo el mundo (Anderson, 2002). Al mismo tiempo, desde el discurso y la literatura existente surge un lenguaje que promueve la colaboración y el dar voz a los que no la tienen y aparecen iniciativas tales como la gestión escolar compartida a través de la participación de los padres y los consejos de escuela. La idea principal de todas estas iniciativas es la descentralización administrativa y el incorporar las voces de los maestros, padres y estudiantes a la reforma educativa. “El lenguaje de la participación ha penetrado el discurso educacional en muchos niveles: administración escolar autónoma y participativa, investigación participativa, participación de los padres y la comunidad en la vida escolar, y participación de los educadores en las decisiones (“empowerment”)”.

No obstante, de acuerdo con este autor, detrás de los impulsos de reformas y las intenciones de promover la participación, existe una sensación de desconfianza por

parte de los educadores que pone a los esquemas de participación en duda por no considerarlos auténticos. Más allá de que esta reacción pueda adjudicarse a problemas de instrumentación o al alto grado de expectativas que se tenían acerca de las nuevas modalidades de participación, lo cierto es que todos estos síntomas delatan la necesidad de repensar la participación de forma tal que aumente y no amenace la autonomía de sus beneficiarios.

Anderson (Íbid:150) sostiene que existe una distorsión en relación al significado de la participación y que diversas agendas son promovidas bajo este paraguas discursivo. “El enfoque de participación como discurso práctico se basa en las concepciones postestructuralista y posmoderna de la educación, aquellas que consideran que las prácticas educacionales, al menos en parte, son el resultado de una batalla entre diferentes discursos que compiten”. Así diferentes grupos con diversas agendas pugnan por la definición de participación. Los postestructuralistas la llaman *significante flotante*, término utilizado para designar tanto las prácticas participativas como también aquellas que son la antítesis de la participación. Desde la teoría crítica para dar otro ejemplo, Fraser (2003) relaciona a la participación con la idea de un recurso que brinda más puntos de acceso a grupos desfavorecidos.

El discurso de la participación también está íntimamente ligado a la teoría de la democracia. Partiendo de esta afirmación y trasladando dicho análisis a la arena educativa, hablar de participación auténtica implica preguntar quién participa, en qué áreas y en qué condiciones. También supone preguntar el por qué y el para qué de la participación. En este marco, la participación se considera auténtica si incluye representantes de grupos de interés relevantes y crea los espacios necesarios para que las diferentes voces sean escuchadas. Anderson (Op. cit.) explica que la participación no es vista como auténtica debido a que ha sido entendida por mucho tiempo como parte del paradigma de las relaciones públicas. En ese contexto, la participación en la escuela implicaba en algún momento la comunicación en una sola dirección, es decir mantener informada a la comunidad a través de reuniones de padres y maestros, boletines de calificación y demás material que no hacía otra cosa más que legitimar las decisiones de quienes están a cargo de la gestión de la institución. La participación de los docentes y su autonomía profesional se limitaban prácticamente a la clase.

Otro punto a tener en cuenta es que las estructuras que se establecen para promover más participación a menudo se convierten en lugares de alianza entre grupos dominantes. Al respecto, Anderson (Op.Cit:163) expresa que “La participación se convierte en una

forma de manipulación en el sentido que refuerza el poder de grupos con intereses similares”. Esta visión entiende que el hecho de dar más poder de decisión a algunos sólo aumenta el poder de esos pocos quienes lo utilizan para defender sus intereses dentro del sistema en el que operan. Visto desde lo que Delpit (1994) llama *culturas de poder*, en escuelas con población socioeconómicamente diversa, los que tienen tiempo, el interés y el capital cultural necesarios para participar suelen ser los padres de clase media con cierto poder adquisitivo. En este contexto, las decisiones que se toman generalmente favorecen a los niños de esa clase en detrimento de los que pertenecen a una clase social inferior.

En síntesis, las micropolíticas de participación se desarrollan de tal modo que aún cuando ésta sea producto de nobles intenciones y esté cuidadosamente organizada, con frecuencia el poder y la influencia permanecen en las mismas manos de unos pocos en lugar de ser patrimonio de todos aquellos a quienes pretende involucrar.

La participación en el ámbito escolar puede ser analizada contemplando una serie de ejes o esferas. Entre ellas resulta importante destacar las de quién participa, en qué áreas, con qué fines y en qué condiciones. Por otro lado, es necesario recordar que para un estudio adecuado es necesario tener en cuenta no sólo los aspectos de la micro política de la participación sino también los aspectos de la macro política, es decir no sólo a nivel institucional sino también a nivel social.

Anderson (Op.Cit.:181) sostiene que “la participación auténtica debería ir más allá de la compra de pizza y orientarse hacia a) el gobierno y la toma de decisiones, b) la organización para la equidad y la calidad, c) el currículum y su instrumentación en el aula y d) el apoyo educacional en el hogar”. No obstante, su intervención no será efectiva sin una comprensión acerca de cómo ven ellos la participación en el ámbito escolar. De todas formas, el considerar a las escuelas y a las aulas como culturas de poder trasluce el hecho de que la aplicación de estructuras participativas no garantiza una participación auténtica. Vistas a través de esa lente política, las escuelas son lugares de constante lucha política y cultural entre padres, educadores y administradores donde se ponen en juego desde diferentes puntos de vista hasta la ideología y el significado otorgado a la escuela.

Dentro de esta misma línea, Martinello (1999 en Carriego, 2010) afirma que en Latinoamérica iniciativas importantes de reforma han promovido la colaboración entre escuelas y padres para mejorar el acceso y la calidad de la enseñanza. Desde esta perspectiva, clasifica las intervenciones de los padres y distingue los roles que pueden

asumir respecto a la escuela: a) Padres que se ocupan de la crianza de los niños, b) Padres como maestros, que colaboran con el aprendizaje de sus hijos; c) Padres como agentes de apoyo a la escuela, que contribuyen aportando recursos, o d) Padres como agentes con poder de decisión, que ocupan cargos en la dirección de la escuela. Cada uno de estos roles representa niveles diferentes de involucramiento y tiene consecuencias en la tarea educativa.

Participar significa intervenir, hacer, y al mismo tiempo implica una responsabilidad, un compromiso con lo que se hace (Alfiz, 2006). De acuerdo con esta definición y siguiendo la línea planteada por Anderson, la mera convocatoria no significa real espacio de participación y según esta autora incluso puede resultar una forma engañosa de legitimar decisiones elaboradas previamente. “Hay cierta tendencia a considerar la participación y el intercambio como “dados”, como un resorte que se activa en cuanto se convoca a la gente. Sin embargo, se puede comprobar que en ocasiones se hace difícil que la población citada concurra y en otras se hace difícil que opine, que decida realmente” (Ibid. p102). En efecto, según la autora la cultura en la cual la escuela está inserta y la vida del mundo de hoy no parece impulsar la participación ni la toma conjunta de decisiones que implique compromiso. La tendencia que se observa concuerda más con la idea de convocar para cuestiones ligadas a las demostraciones o el consumo que con dar espacios para tomar parte en las verdaderas decisiones sustantivas que afectan a la comunidad.

### La comunicación

En lo que respecta a la comunicación, hablar de la escuela como organización implica una red de vínculos entre los diferentes actores, con el contexto y con la tarea que ésta lleva a cabo. Alfiz (Ibid:80), define la comunicación como “un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores, además de alguien que comunica y alguien que recibe la comunicación. El hecho de que quien recibe el mensaje entienda lo que aquel que lo emitió quiso transmitir, por ejemplo, depende de que manejen el mismo universo de significados, de la utilización del momento y el canal adecuados, de la historia de comunicaciones entre ambos y del contexto, entre otros factores”.

La perspectiva propuesta por Francois Petit (1984, en Alfiz, ibid) se concentra en el contexto y presenta algunos de los factores que intervienen en el proceso de comunicación. Ellos son: los lugares donde se desarrolla la comunicación, la distancia física entre los interlocutores, el soporte utilizado para comunicar, las personas

presentes o ausentes en la comunicación, el status social de los interlocutores y las imágenes sobre los lugares de cada uno, las experiencias anteriores de comunicación, las características de personalidad, las motivaciones de esa comunicación, la información de que cada uno dispone acerca del tema de comunicación, los códigos, la manera de expresarse, y más. Lo expuesto no hace más que confirmar la complejidad del fenómeno de comunicación y justifica la importancia de no subestimarla o darla por sentada.

En las organizaciones de estructura jerárquica, existe lo que según Alfiz (op.cit.) es un control vertical de los mensajes; es decir que se le otorga más importancia a la bajada de los mensajes, se cuida la emisión del mismo pero muchas veces no se verifica que haya sido recibido más que en el control formal que no implica que haya sido comprendido. También es necesario reconocer que en este contexto, la comunicación implica una burocratización a través de papeles, formularios, cuadernos y actas que no garantizan su existencia. En el caso de la comunicación entre la escuela y los padres, en la actualidad se observan múltiples desajustes ya que se da en forma genérica y no tanto particular y muy frecuentemente están asociadas a formalidades o sanciones. Al respecto los autores citados se proponen generar circuitos de comunicación horizontal y la previsión de canales, espacios, momentos y personas responsables adecuadas que posibiliten una comunicación fluida y efectiva. Por otra parte, la cultura institucional es decisiva en el estilo de comunicación que se plantea, variando en el grado de honestidad y fragmentación de acuerdo con cada caso en particular.

Habermas (1977), en su teoría de la comunicación, presenta una clasificación que incluye *acciones comunicativas*, que están orientadas al entendimiento en el mundo social (ej.: docentes conversando durante un recreo), las *acciones estratégicas* que pueden ser encubiertas (ej: comunicación distorsionada o manipulación) o abiertamente estratégicas (ej: la planificación estratégica institucional) y los *discursos* que orientan a crear convicciones comunes como por ejemplo el discurso pedagógico.

Manes (1999) hace referencia a otro aspecto de la comunicación: la comunicación formal e informal. La primera es definida como aquella que se desarrolla y estructura dentro de los canales formales de la institución educativa. La comunicación informal incluye las conversaciones espontáneas de sus miembros, las reuniones en descansos, recreos y actividades y los rumores que son comunicaciones informales que distorsionan la realidad ya que se trata de información no verificada.

Una institución educativa encierra una verdadera red de comunicaciones; es por esta razón que es de suma importancia el estudio y la evaluación de los procesos de comunicación que allí se dan, de su cultura organizacional y hasta del tipo de liderazgo de sus autoridades en este ámbito.

Lo expuesto por los autores anteriormente citados acerca de la participación y la comunicación constituyen conceptos que serán útiles para analizar y describir la forma en que tanto participación como comunicación se dan en la escuela actualmente y para así también poder encontrar rupturas y continuidades respecto de su existencia y modalidad en la etapa anterior. A propósito de la comunicación, lo propuesto por Anderson será de utilidad para comprender la trayectoria de los discursos acerca de la participación, en especial en el ámbito escolar y cómo, a partir de las últimas décadas del siglo XX esta tendencia cobró fuerza a nivel institucional y político. A su vez, su enfoque distingue los elementos que hacen de la participación en la escuela una práctica meramente social o, por el contrario, una práctica auténtica que incluye a todos los actores involucrados en la relación familia-escuela. Esta línea de pensamiento servirá para explicitar el cambio en la Alianza constituida en la modernidad y para describir los nuevos modos de interacción de ambos sistemas.

Delpit (Op.Cit) por su parte con el concepto de *culturas de poder* hará posible el análisis de las micropolíticas de participación existentes en una comunidad cuyos integrantes se encuentran en situaciones dispares. En el caso de la institución que es objeto de estudio, la Asociación de padres se constituye como un grupo homogéneo y diferenciado del resto de los padres que no forman parte de esta agrupación. Las dinámicas o mecanismos de participación al interior de la agrupación así como también su vinculación con las autoridades de la escuela podrían ser elementos que los definan como un grupo cuya voz tenga más presencia o peso en relación a aquellos que no son miembros. Se recurrirá entonces al concepto de culturas de poder para comprender la incidencia que el grado de participación tiene en el acceso a lugares de poder dentro de la institución.

Por otra parte, autores tales como Alfiz, Petit y Habermas indagan en los factores que intervienen en la comunicación y los elementos que definen qué tipo de comunicación se da en el ámbito de esta institución. Estos conceptos serán utilizados al momento de analizar especialmente las comunicaciones escritas entre padres y autoridades de la escuela. También plantean ideas acerca de las condiciones existentes en la institución

que es eje de este estudio para que la comunicación tenga lugar. Manes, por su parte, al introducir la clasificación de la comunicación en formal e informal será útil para pensar los modos en que esta práctica se daba en el momento previo y la forma en que actualmente se concreta.

### La noción de autoridad

La autoridad es definida por Sennett (2003) como una experiencia fundada en parte en el temor a una persona más poderosa y como un don que implica el cuidado de los otros. Las imágenes de autoridad de la sociedad moderna que este autor menciona están relacionadas con el paternalismo, la noción de autonomía y la disciplina. Quizás una de las definiciones más sucintas y gráficas de esta concepción de la autoridad sea la de Theodor Mommsen: “más que un consejo, menos que una orden” (en Pierela, 2005:9). Kojève (2005) define la autoridad como una relación entre agente y paciente y como un fenómeno esencialmente social y no individual ya que para que haya autoridad es necesario que existan al menos dos individuos. Ambos autores coinciden en que la autoridad es la posibilidad que tiene una persona de actuar sobre los demás sin que los otros reaccionen sobre ella, es decir, sin encontrar oposición aun cuando fueran totalmente capaces de hacerlo. En este sentido, los destinatarios/beneficiarios de la autoridad son pasivos y el agente que se constituye como autoridad tiene la posibilidad de actuar sin establecer compromisos.

Trasladando estas definiciones de autoridad a la arena educativa las mismas se relacionan con la administración de disciplina en tanto el término *disciplina* implica el control permanente sobre las personas. De acuerdo con Sennet (Op.Cit) “El ingrediente más esencial de la autoridad es una mezcla de temor y reverencia”. La capacidad del maestro para administrar la disciplina dentro de la escuela era una atribución que poseía en virtud de su autoridad por sobre el alumno. Sus acciones eran legales o legítimas por definición. En las sociedades modernas la violencia física comúnmente empleada como forma de disciplinamiento comienza a desvanecerse a favor del avance del sentimiento de vergüenza. La vergüenza, entonces, sustituye a la violencia como forma de castigo y aparece como un control menos concreto y palpable aunque igualmente efectivo en producir sumisión.

La autoridad del maestro por sobre el alumno presupone la ausencia de conflicto, de discusión. Ante un acto autoritario existe la posibilidad de una oposición por parte de



los destinatarios pero a la vez se reconoce la renuncia consciente o voluntaria a la realización de esa posibilidad. Si la orden provoca el disenso como respuesta, esta discusión atenta contra la figura de autoridad por parte de quien pretende impartirla. Kojève (Op.cit :36) expresa “ Todavía menos la hay (Autoridad) si la discusión lleva a abandonar la orden o incluso a llegar a un compromiso”.

Hannah Arendt (1959 en Pierella, 2005:33) hace hincapié en la mutua exclusión entre autoridad y uso de la fuerza y agrega: “La autoridad, por otra parte, es incompatible con la persuasión, que presupone igualdad y funciona a través de un proceso de argumentación. Donde se utilizan argumentos, la autoridad está suspendida. Enfrentado al orden igualitario de la persuasión encontramos el orden autoritario, que es siempre jerárquico. Si hemos de definir la autoridad, deberemos hacerlo en contraste tanto con la coerción mediante el uso de la fuerza, como con la persuasión a través de argumentos”.

Es evidente que existe cierto consenso entre los autores mencionados respecto de que la autoridad consiste en una forma particular de dominación que tiene como prerrequisito necesario cierto consentimiento por parte de los dominados y que excluye la resistencia y el uso de la fuerza.

En una línea similar, Abramowski (Op.Cit:110) habla de la autoridad pedagógica y de cómo pasó de ser la autoridad que no explicaba ni negociaba a ser una autoridad vulnerable y eje de crítica permanente. La actual “abstinencia en el ejercicio de la autoridad” generada por el miedo a ser considerado como autoridad autoritaria y represora relega al docente a un lugar donde es constantemente puesto en cuestión. A su vez, y a diferencia de épocas pasadas cuando la autoridad se asignaba y autorizaba desde el exterior y se apoyaba en una institución de peso como la escuela, actualmente la crisis de las instituciones de la modernidad da como resultado la ausencia de marcos legales y de peso que actúen como agentes que respalden y aseguren la construcción de un rol de autoridad por parte del docente. Esta situación provoca que el docente recurra a iniciativas personales como el afecto para ganar legitimidad y ejercer su rol apoyándose en una autoridad construida y no preexistente. “Por lo pronto, lo que vemos es que el par autoridad/legitimidad se encuentra dañado y que la apelación al afecto se haría en pos de intentar anudar y reconciliar algo que, por varios motivos, hoy por hoy se encuentra desatado” (Ibid:114). En resumen una autoridad que deba salir a buscar adeptos para constituirse como tal da cuenta de un desfase respecto de épocas anteriores en la concepción misma de autoridad así como en la legitimidad que la sustenta.

Antelo (2011) se refiere a la pérdida gradual de la legitimidad del oficio de enseñar como una de las consecuencias de la entronización del niño y el joven por sobre el alumno en la escena pedagógica. Otras son la falta de diferenciación entre lo escolar y lo familiar, entre lo escolar y lo no escolar y la alteración de las distancias entre niños y maestros y entre padres y maestros que también tienen repercusiones en el oficio de enseñar. “La irrupción o invasión de los niños y jóvenes en las escuelas cambia radicalmente las reglas y pone al acto educativo patas para arriba” (Ibid:9). Como consecuencia, existe una constante sospecha sobre el carácter de la tarea docente que se encuentra sujeta a una evaluación permanente por parte de los padres, los medios y la sociedad en su totalidad. Antelo (2011:3) menciona también el “estallido de la noción de límite”, hecho frente al cual los agentes que habitan el espacio escolar se hallan descolocados y con dificultad para descubrir una nueva hoja de ruta que los guíe. Define al problema de la autoridad como un tema complejo en el que intervienen muchos factores que exceden los límites de lo escolar aunque lo implican. La autoridad se despliega en cada institución de una forma particular y en la escuela, la dificultad de situarse frente al alumno despojado de este atributo deja al docente en una “situación de orfandad” (Antelo, 2007:1).

A través de la utilización de los conceptos teóricos presentados en este capítulo en el análisis de los datos recogidos se intentará identificar/determinar el perfil o la modalidad propuesta por la escuela y por la familia respecto de la comunicación y la participación así como también la forma en que se manifiesta la autoridad en la escuela a lo largo del período estudiado.

## **Capítulo 2**

### **La relación escuela-familia en los testimonios y documentos. Cambios y continuidades**

En este capítulo se presentarán las técnicas de recolección de información que se utilizaron como evidencia para indagar los conceptos eje del trabajo: la relación entre la escuela y la familia, la comunicación, la participación y la noción de autoridad en la institución a lo largo del período estudiado. Dichas técnicas consisten en entrevistas a personas que tuvieron un rol relevante para este estudio: padres de primaria y secundaria, ex alumnos, directivos, docentes y miembros de la asociación de padres. También forman parte del cuerpo de evidencia las comunicaciones escritas entre la escuela y la familia, los libros de actas de la escuela, los documentos que informan acerca de medidas disciplinarias y documentos de los archivos de la dirección que contienen datos acerca del vínculo entre la escuela y la asociación de padres.

Uno de los hallazgos del presente trabajo ha sido la construcción de una periodización en la relación entre escuela y familia a lo largo del período estudiado. En esta suerte de recorrido se plasma el tipo de vínculo entre ambas instituciones, familia y escuela, en tres etapas o sub períodos. La presentación de la información en este capítulo estará por lo tanto organizada bajo esta estructura lo que posibilitará una mayor claridad en el desarrollo de los conceptos troncales de la investigación y en los cambios que acontecieron en la franja temporal seleccionada: la relación entre familia y escuela vista desde la participación, la comunicación y la noción de autoridad.

La información presentada en este trabajo dio cuenta de un vínculo entre escuela y familia que ha variado a lo largo del período estudiado (segunda mitad del SXX y primera década del SXXI). En función de los datos relevados se observa que la relación entre ambas instituciones ha atravesado tres momentos:

1. Una etapa en la que se identifica la existencia de una alianza entre escuela y familia en el sentido moderno del concepto.
2. Una etapa de transición en la que los rasgos característicos de este acuerdo entre ambas instituciones van perdiendo fuerza.
3. Una etapa que se caracteriza por la presencia de cierta tensión entre ambas partes.

#### Etapa 1

#### **El acuerdo entre escuela y familia coincide con la concepción moderna de la alianza.**

En el discurso de los integrantes de la comunidad escolar de este estudio, correspondientes al período de inicio del análisis, la idoneidad de la escuela como institución y el respeto por la autoridad del maestro solían ser rasgos característicos que surgieron en forma constante en el discurso de sus integrantes al evocar recuerdos de su época de estudiantes, padres o docentes. En sus relatos, es posible identificar la impronta de la escuela moderna tal como la caracterizan Varela y Alvarez Uría (Op.Cit) en lo que respecta a la relación entre familia y escuela donde la alianza entre ambos sistemas todavía conservaba sus aspectos más fundamentales.

En las entrevistas, los padres y docentes de hace 20 y 30 años señalan que las familias eran uniformes en cuanto a estructura, criterios y valores. Una gran cantidad de familias eran inglesas o de descendencia inglesa motivo por el cual la elección del colegio para sus hijos tenía que ver con el acceso a una comunidad similar a la de su familia de procedencia. En el caso de familias de otra descendencia o religión, la motivación principal era la pertenencia a una comunidad angloparlante. El testimonio de uno de sus directivos da cuenta de estas características:

*A: “Cuando yo fui directora en 1960, el mercado del colegio en relación al tipo de familias era principalmente anglo argentina y*

*algunas familias de muy buena posición del centro cuyos hijos habían sido criados por niñeras inglesas. Entonces eran personas que realmente compartían los valores del colegio. El resto eran miembros de la comunidad presbiteriana y de la comunidad armenia. Ellos eran bastante europeos y compartían los valores del colegio. Ese era el tipo de comunidad que teníamos.” (Entrevista 1 , A, Directivo de Primaria, época anterior al 2000.)*

De acuerdo con los testimonios, los padres eran profesionales pero había un alto porcentaje de mujeres que se dedicaban exclusivamente al trabajo en sus casas y a sus familias. Las madres pasaban una mayor cantidad de tiempo en sus hogares y se las definía como más accesibles para dedicarse a sus hijos. También había madres que eran profesionales y tenían un horario de trabajo prolongado pero sus compromisos laborales eran flexibles ya que, según lo expresado por los entrevistados, tenían una mayor disponibilidad para cubrir personalmente las necesidades de sus hijos.

*D: (la familia) “Era de padres que trabajaban y madres que estaban más en la casa. Madres que no implicaba que no “laburaran” pero...las tenías más “al toque”. También había mucho más contacto con el afuera del colegio. Íbamos a lavar el auto a la casa de una familia, paseábamos muchísimo más. Teníamos madres para todo. Salíamos constantemente”. (Entrevista 2, D, Directivo y docente, época anterior al 2000)*

Desde la perspectiva de la institución, los padres tenían expectativas claras de la escuela que habían elegido para educar a sus hijos y los reclamos y cuestionamientos hacia ésta eran muy poco frecuentes o casi inexistentes. Desde la visión de algunos padres entrevistados el discurso de las familias parecía ser homogéneo y el respeto hacia la autoridad del maestro y a la escuela como institución se reflejaba claramente en la actitud de los padres y en su relación con los docentes y autoridades.

*“En esa época la comunidad era más pequeña. Los padres en esa época se sentían muy identificados con el ethos de la escuela y con lo que hacíamos. De esa manera ellos te apoyaban y vos podías apoyarlos a ellos también. Yo creo que la relación consistía en que ellos tenían hijos que traían a esta institución para que los educaran porque esta institución tenía los mismos valores, creencias y objetivos que ellos tenían. Por eso es que venían aquí y la respetaban y cuando veían que recibían lo que les había sido prometido es que la respetaban y caminaban a la par de esa escuela.” (Entrevista 1, A, Directivo, época previa al 2000)*

*“El grupo de compañeros de mi hija fue siempre muy unido. Es el día de hoy que siguen viéndose. Yo no recuerdo que hubiera muchos eventos entre las familias donde nos viéramos con los padres pero sí sé qué clase de familias eran...pensábamos bastante parecido.*

*Recuerdo que cuando empezaron a querer ir a fiestas, a mí me parecía que eran muy chicas, que todavía tenían que esperar más y no la dejé ir. Me acuerdo de que hablé con un par de madres al respecto... Y evidentemente pensábamos todos igual porque ninguna chica fue a una fiesta hasta el año siguiente” (Entrevista 7, C, madre, época previa al 2000)*

El tema del respeto surge en el discurso de los entrevistados como un indicador característico de la relación entre familia y escuela en esta etapa. Sennet (2003:60) define al respeto como un atributo social de carácter dinámico, fluctuante y fundamental a la experiencia de las relaciones sociales. Desde su postura el respeto se vincula con otras formas u atributos sociales: “La sociología dispone en realidad de muchos sinónimos para nombrar diferentes aspectos del «respeto». Entre ellos encontramos «estatus», «prestigio», «reconocimiento», «honor» y «dignidad»”. Estos conceptos, sumados a la idea de asimetría ya mencionada a propósito de la alianza entre escuela y familia pueden ser útiles para comprender el fenómeno al que los entrevistados se refieren cuando hablan del respeto que existía por la escuela como institución y los docentes. Más allá del respeto a la autoridad docente por el rol que desempeñaba en la formación de los alumnos, la escuela era respetada por el lugar de prestigio y reconocimiento que la institución educativa ocupaba en la sociedad de la época a la que se hace referencia. Por otro lado, Sennet vincula el respeto con las relaciones donde existe la desigualdad e identifica el sentimiento de vergüenza como una forma de castigo por parte de quien se constituye como autoridad. Como ya se ha mencionado en algunos testimonios y se verá luego en las comunicaciones de la escuela a las familias, en la aplicación de medidas disciplinarias y su justificación ante los padres se hace hincapié en el daño al honor y al prestigio de la institución que las acciones de los alumnos sancionados habían provocado. Es decir que se recurre al sentimiento de vergüenza como modo de control implícito así como también para caracterizar la gravedad de los hechos.

Todos los conceptos que Sennet enumera al hablar de respeto suponen un código de conducta; una postura ante un otro que se ubica en un lugar particular y que merece una expresión de consideración y de obediencia más allá de las diferencias que puedan existir en otros órdenes. El testimonio del directivo habla también de un reconocimiento por parte de las familias hacia una escuela que cumplía con el acuerdo de educar a los niños; dicho en otras palabras, la escuela se merecía el respeto de las familias porque cumplía con la promesa que les había hecho a los padres.

La idea de respeto se encuentra, como ya se ha dicho, ligada a la noción de autoridad la cual subyace en el posicionamiento de la escuela y sus docentes y directivos frente a los miembros de la comunidad. El plano de las comunicaciones entre la escuela y la familia y la participación de esta última en la escuela constituyen ámbitos en los que el discurso de la institución denota su capacidad para actuar sin establecer compromisos. En los libros de actas relevados se identifican diversas cuestiones que motivaban las reuniones con padres y cuya naturaleza podría ser clasificada en tres grandes grupos:

- Cuestiones de índole pedagógica o relacionada con el aprendizaje: la gran mayoría de las reuniones eran propuestas por los docentes aunque existen casos en los que eran los padres quienes se acercaban a la escuela. Generalmente lo hacían con el propósito de informar acerca de temas tales como el inicio del alumno en tratamientos psicológicos o psicopedagógicos, la comunicación del diagnóstico de dislexia que padece un hijo, pedidos para que el gabinete psicopedagógico de la escuela examine a un alumno y para informarse acerca de la modalidad de enseñanza y evaluación en alguna materia en particular.

Por otra parte, las reuniones solicitadas por la escuela eran en su mayoría para informar acerca de la marcha del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos y conversar sobre las dificultades que éstos experimentaban en algunas áreas de estudio. También se observan una serie de sugerencias y pedidos a los padres tales como el control diario de carpetas, la supervisión del estudio en el hogar, la realización de consultas a profesionales (psicólogos y neurólogos) y hasta de optar por otro tipo de escolaridad menos exigente, más individualizada y no bilingüe para ciertos alumnos.

- Cuestiones relacionadas con la disciplina: algunas de las comunicaciones consistían en dejar asentada la comunicación a los padres acerca de hechos de indisciplina protagonizados por sus hijos; otras dejaban constancia de hechos puntuales como copiarse en una prueba, agresiones a pares, mentiras y algunas también hacían referencia al aplazo de alumnos por conducta y actitud negativa.

- Cuestiones de índole personal: este tipo de reuniones están presentes aunque con menor recurrencia en los libros. Los registros de dichas reuniones, en su mayoría organizadas a partir del pedido de los padres, mencionan temas tales como separaciones, inestabilidad afectiva de los alumnos, mudanzas, y preocupación de los padres por el rendimiento de sus hijos.

Si bien los motivos de las reuniones pueden no ser muy diferentes a lo largo del período estudiado, lo que sí constituye un cambio es la comunicación explícita por parte de la

escuela de los límites dentro de los cuales la familia podía operar y del alcance de la autoridad de la escuela en temas relacionados con la educación de los alumnos. El tono de la redacción es otro factor que marca una diferencia entre esta etapa de la periodización y las siguientes.

En la siguiente transcripción se identifica la firme postura de la escuela por sobre el reclamo de los padres y los límites que impone/establece la directora ante la falta o el olvido de los padres.

*Bs. As, 28 de marzo de 1978*

*Deseo informarle que la tardanza de mi hija en la fecha de ayer fue involuntaria debido a que el auto de alquiler que la lleva con otras alumnas desde el centro de Capital Federal se atrasó a causa de una falla mecánica. Ruego entonces que se imparta la tardanza en el boletín como justificada.*

*La saluda muy atentamente,*

*Olivos, 29, de marzo de 1978*

*Sra.....*

*Lamento comunicarle que la falta que recibió ....., siendo reglamentaria, también fue dada a las alumnas que viajan con ella y no tuvimos ninguna objeción de sus padres. Le ruego tenga a bien completar los datos que figuran en la parte superior del boletín y firmarlo.*

*Agradecida la saluda,*

Kòjeve (Op.Cit:36) define la autoridad como “la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen en su contra, siendo totalmente capaces de hacerlo.” En el ejemplo transcrito la escuela despliega su autoridad sin permitir la resistencia o el reclamo por parte de los padres ya que de ser así podría entenderse que la escuela estaría perdiendo terreno. La autoridad demanda obediencia y esta característica surge con frecuencia en los testimonios.

Otro ejemplo es el de las comunicaciones que a continuación se transcriben a raíz de un caso de pediculosis. Las dos primeras corresponden a la madre y luego al padre de la misma alumna. Cada uno escribió su carta en la misma hoja, primero la madre y luego el padre.

*Olivos, 5 de mayo de 1975*

*Estimada Sra Directora:*

*De acuerdo a su circular sobre el problema de “los piojos”, estoy totalmente de acuerdo con las medidas de profilaxis tomadas por la escuela, colaborando con todas las precauciones sanitarias que se nos solicita. Con respecto a mi hija L. llevará a partir del día de la fecha un pañuelo protector pero de ningún modo estoy de acuerdo en el corte pluma, medida esta de resultados no efectivos puesto que*



*varones de pelo corto contraen la infección en el mismo grado que las niñas.*

*En cualquier otro sentido puede usted contar con mi más amplia colaboración.*

*Atentamente,*

*Sra Directora*

*Muy de acuerdo con su circular y en nuestro caso hemos tomado todas las medidas preventivas indispensables. Pese a que en esta zona la epidemia no ha sido la más grave, es evidente que en esencia el mayor contagio proviene del transporte escolar colectivo de uso mixto con otras actividades.*

*Acepto además las medidas de seguridad pero deseo destacar que personalmente llevo diariamente al colegio a mi hija y tomo todo tipo de precauciones, pero es absolutamente imposible dejar a mi hija a las 7.30 por mis horarios, llamándome la atención que las puertas del colegio no se abran para los niños por lo menos a las 7.10 ó 7.15.*

*Atenta y cordialmente,*

*Firma del padre*

*Sr y Sra....*

*Presentes*

*Gracias por su nota respondiendo a la circular que repartimos ayer-buena señal de que L. la entregó y uds la leyeron.*

*Deseo aclarar dos cosas: Espero NO tener que llegar a exigir pelo con corte pluma, pero si el problema sigue, no habrá otro remedio. Sé muy bien que el pelo corto no impide el contagio de piojos, pero sí sé que cuando el pelo es corto, es mil veces más fácil detectar los parásitos y terminar con ellos. A esto obedece mi aviso sobre el corte de cabello.*

*Respecto al "uso mixto con otras actividades" que puedan tener los transportes escolares, he conversado a fondo sobre el asunto con los choferes y estoy satisfecha de que hacen desinfección mensual y limpieza meticulosa, con desinfectante, después de cada vez que usan los coches para transportar a otras personas. Reconozcamos que los conductores de nuestros coches se ganan la vida con esos vehículos y que tendrían que cobrar una barbaridad a los escolares si no aumentarían sus ingresos con esas otras changas.*

*En cuanto a la hora de llegada de L, también comprendo el problema, pero, por razones que no estoy en libertad para discutir aquí, si llega antes de las 7.15 horas, lo lamento mucho pero tendrá que esperar en el pórtico del Instituto.*

*Los saluda cordialmente,*

*Firma de la directora.*

En estos intercambios la escuela se constituye como una figura muy firme y segura tanto de sus responsabilidades como de sus atribuciones y del poder que poseía dentro de lo que consideraba su radio de acción o competencia. En términos de lo expuesto por

Narodowski (1999) la asimetría no sólo se advierte en torno al monopolio del saber sino también el poder dentro de la escuela y en referencia a cuestiones relacionadas con la educación. El contrato mediante el cual se hacía efectiva la cesión del cuerpo infantil por parte de los padres a la escuela implicaba también una aceptación de la autoridad de la misma en tanto administradora de la educación de los hijos. En este caso se observa cómo la escuela censura cualquier intento de traspaso de los límites por ella establecidos por parte de la familia. Es evidente que acciones como ésta no sólo no eran toleradas sino que los términos que se utilizaban para abordarlas podrían ser calificados actualmente como excesivamente duros. Por otro lado, tal como lo expresan los autores citados con en párrafos anteriores, la autoridad supone la existencia de un consentimiento por parte de sus destinatarios fundado en la legitimidad de quien la ostenta. Por consiguiente, aquellos involucrados en el vínculo escuela-familia sean agentes o destinatarios, se atienen a lo impuesto por quien reconocen como autoridad ; en este caso, el directivo, aun cuando no estén totalmente de acuerdo.

Otros ejemplos son los casos de las notas enviadas por la dirección que dan cuenta de un alto grado de control por parte de la dirección sobre hechos comunes tales como las inasistencias las cuales, salvo en el caso de una enfermedad justificada, son un indicio de algún tipo de desviación de la norma impuesta por el colegio o del contrato de adhesión de los padres. A continuación se transcriben notas de la directora a los padres de alumnas que faltaban con frecuencia a la escuela.

*Olivos, 15 de junio de 1980*

*“Estimada Sra de....,*

*Lamento tener que informarle que P... y M... vinieron al colegio esta mañana, aparentemente en perfecto estado de salud, pero no lo hicieron a la tarde. Esta no es la primera vez que esto ha sucedido y demuestra muy poco respeto por la organización del colegio y por las maestras que vienen a dar clase y luego tiene que corregir trabajos atrasados de un nivel pobre debido a la irregular asistencia de las alumnas. Además, durante la clase de matemática esta mañana, M... fue sorprendida leyendo una revista de moda que la maestra confiscó. Lo que pienso de este hecho lo dejo a su imaginación.*

*Atentamente,*

*.....”*

*Olivos, 27 de noviembre de 1973*

*“Estimada Sra de....,*

*Estoy dando mi permiso para que .....se vaya a casa porque dice que su período le trae náuseas y demás malestares. Cuando le pregunté*

*por qué había venido al colegio hoy me contestó “Porque ya estuve ausente 24 veces”.*

*Ése es el problema – no su período. Una alumna que sabe que es probable que deba ausentarse de clase debido a esta razón no debería faltar con tanta frecuencia durante el año. Hoy se va pero debe escoger un patrón diferente de asistencia para el año siguiente. Disculpe si le parezco demasiado dura en mi postura pero es mi deber mantener la moral y los principios de la escuela y si permito este tipo de situaciones es probable que ambas se vean afectadas.*

*Por favor llámeme en cuanto llegue a casa.*

*Atentamente,*

*.....”*

Estas comunicaciones muestran una intención explícita por parte de la escuela de establecer un límite firme en relación a las decisiones que involucraban a la educación de los alumnos. El tono de los mensajes deja en evidencia el rol que la escuela se atribuía en cuestiones de este tipo independientemente de las opiniones de los padres. Una vez más, resulta interesante en este análisis que en el caso de estas notificaciones como también se verá en los partes de disciplina se hace gran hincapié en la moral, los principios, el prestigio y el nombre de la escuela, equiparando su importancia o incluso ubicando estos temas por sobre el hecho de cuestiones como el aprendizaje.

Sennet (Op.Cit) también vincula el concepto de autoridad a la administración de disciplina y al control sobre las personas. Este punto constituye un tema recurrente tanto en el testimonio de entrevistados como también en los libros de actas y notas de la escuela a los padres. La capacidad del maestro para administrar la disciplina dentro de la escuela era una atribución que poseía en virtud de su autoridad por sobre el alumno. Sus acciones eran legales o legítimas por definición y no se registra un intercambio entre padres y docentes o directivos respecto de las medidas disciplinarias tomadas con los alumnos. Una vez más, la autoridad de la escuela por sobre el alumno y los padres presupone la ausencia de conflicto, de discusión. Estos conceptos se ejemplifican en los siguientes testimonios:

*“...Realmente el tema de la conducta era un concepto muy fuerte acerca de lo que estaba bien o mal y que todo el mundo en líneas generales compartía. Entonces cuando surgía algún problema de disciplina, los padres apoyaban completamente lo que el colegio decía entonces era bastante fácil. No había grandes problemas pero alguno que otro surgía. Y uno podía poner el límite y los padres dirían “Está perfecto”. (Entrevista 1, A, directivo, época previa al 2000).*

*“En mi época creo que fueron mucho más estrictos. No daban mucho espacio a...no se le preguntaba mucho, blanco-blanco y negro-negro.*

*Yo creo que hoy escuchan más a sus padres la opinión, lo que dicen lo que no dicen. Yo fui la peor camada...fui la camada que echaron del colegio. Yo no tuve fiesta de graduación. Dejaron libres a todos. Creo que el colegio los últimos días de clase con los chicos siempre es un tema difícil de manejar. En esa época no sabían muy bien cómo manejarlo así que unos días antes dijeron que nos vayamos a casa y como que habíamos terminado el colegio. Fue como un martes que cerraron las puertas y nos dijeron váyanse, terminó el colegio. Y un grupo intentó y logró entrar y quemaron, rompieron y empujaron y entonces tomaron como medida poner amonestaciones a todos y hubo muchos que se quedaron libres. Fueron inflexibles. Hubo padres que fueron a hablar pero nada”. (Entrevista 4, V, alumna en la época previa al 2000).*

La escuela gozaba de un cierto poder y una autonomía que se traducían en la capacidad para actuar y para tomar decisiones respecto de los alumnos sin temor a la crítica, la censura o la prohibición de los padres. La vigilancia sobre el cuerpo infantil como táctica principal disciplinaria funcionaba y la mirada de la autoridad estaba presente en todos los ámbitos de la vida escolar. Frente a situaciones que hoy podrían llegar a ser consideradas como polémicas o difíciles de resolver, la escuela procedía sin interferencias y los padres acompañaban desde su lugar.

Sennet (Ibid) habla de la forma en que en las sociedades modernas la violencia física comúnmente empleada como forma de disciplinamiento comienza a desvanecerse a favor del avance del sentimiento de vergüenza. La vergüenza, entonces, sustituye a la violencia como forma de castigo y aparece como un control menos concreto y palpable aunque igualmente efectivo en producir sumisión. En las transcripciones de las comunicaciones que se incluyen a continuación, es recurrente la referencia que el director hace a la seguridad del alumno y al daño que su conducta produce al honor y prestigio del instituto al momento de repudiar los hechos a los que se remite. Al hablar del respeto en las relaciones donde existe la desigualdad se identifica el sentimiento de vergüenza como una forma de castigo por parte de quien ejerce el poder. En el caso de la aplicación de medidas de disciplina y su justificación a los padres se observa la forma en que se recurre a la vergüenza como medio de control implícito y para caracterizar la gravedad del hecho.

*Carta de la directora a los padres de una alumna (adherida a un parte de amonestaciones).*

*“Olivos, 12 de mayo de 1970*

*Estimados Señores Padres de.....:*

*Creo que la severa medida disciplinaria anotada en el boletín que acompaña requiere alguna explicación. No dudo que a esta*

hora.....les habrá relatado todo lo que sucedió en la camioneta el viernes, 8 del cte.

La falta es suficientemente grave para medidas aún más severas, ya que se debió no a un espíritu bromista espontáneo, sino a una acción premeditada, desde el momento que ciertas alumnas vinieron provistas de arroz, harina y huevos. El primer artículo mencionado se podría haber disculpado por lo tradicional e inofensivo; los otros dos, de ninguna manera.

El ataque de que fue objeto el chofer, aparte de manchar el nombre del instituto y poner en evidencia el pésimo gusto y los malos modales de las alumnas que los protagonizaron, demuestra también una ausencia absoluta de responsabilidad, puesto que podría haber causado un accidente en cuyas posibles consecuencias no quiero ni pensar.

El castigo no es la expulsión porque las culpables admitieron su falta, y las amonestaciones han sido reducidas de 24 a 20 porque el propio chofer, al confirmar lo sucedido, intercedió a favor de las niñas, actitud generosa que de ninguna manera merecen.

Reconozco que el chofer estuvo mal cuando usó lenguaje grosero, pero hay que considerar las circunstancias y la provocación. ¿Qué hombre, me pregunto, no hubiese hecho lo mismo, o algo peor, en igual situación?

Una señorita que no sabe guardar su lugar debe estar dispuesta a hacer frente a las consecuencias.

Espero contar con el apoyo de los Señores Padres para evitar nuevos incidentes de esta naturaleza. Si desean conversar conmigo al respecto, les ruego ponerse de acuerdo por intermedio de sus hijas y la Secretaria, para que yo pueda atenderlos a los cuatro (u ocho) juntos.

Los saluda atte.”

“Olivos, 14 de octubre de 1968

Estimados Sr ...y Sra:

Lamento tener que darles el disgusto de aplicarle 10 amonestaciones a .....y creo que es mi deber explicarles claramente el motivo de tal severa sanción disciplinaria...Tal desobediencia del reglamento no es solamente un asunto de disciplina y prestigio del colegio, sino que media el peligro que corre la alumna al verse envuelta en algún accidente o un encuentro, cuando menos, desagradable, en momentos en que tanto ustedes como nosotros la creemos segura en la escuela.

En la seguridad de que ustedes sabrán interpretar el espíritu que me impulsa a tomar esta medida y que nos prestarán su apoyo moral y disciplinario, los saluda cordialmente,”

Firma de la directora

Estas vías de comunicación utilizadas por la escuela constituyen un ejemplo de lo que Alfiz (2006) llama un control vertical de los mensajes mediante el cual se le otorga más importancia a la emisión de los mensajes pero sin importar el efecto del mensaje sobre receptor. En el caso de la escuela donde el director constituye la figura de autoridad

máxima, se cumplía con informar a las familias sobre las decisiones tomadas independientemente de la repercusión que los mensajes podrían llegar a tener en los padres. Esta verticalidad se vincula una vez más a la noción de autoridad a través de la cual la información iba a los hogares como un hecho asumido y sin dar lugar a reclamos o resistencia lo cual implica la existencia y aceptación de una imagen dominante.

Otro ejemplo de la postura del colegio como figura de autoridad y su estilo de comunicación se observa en las siguientes notas a los padres de un alumno. Se destaca una vez más el tono de la carta que, sin faltar el respeto, expresa en forma franca la situación del alumno y la visión del colegio al respecto. El contenido de las comunicaciones habla también de la valoración de la cultura escolar a la que Dubet (Op. Cit:45) se refiere como sagrada en la modernidad. Según lo expresa, este bloque de valores indiscutidos y homogéneos legitimaban la autoridad de la escuela y sus docentes ubicándolos en un rol incuestionable desde todo punto de vista. Se observa en este intercambio cómo la escuela, en tanto administradora del bien educación y por lo tanto responsable de la formación del alumno de acuerdo con los términos del contrato entre escuela y familia, cumple con su obligación de controlar la marcha del aprendizaje amparada en los muros del “santuario escolar” (:45) donde la cultura escolar lograba imponer sus reglas.

*Olivos, 21 de junio de 1974*

*Estimada Sra.....*

*Me dirijo a Ud. con el objeto de solicitarle una entrevista el día 26 de junio a las 11 horas para informarle sobre los problemas de aprendizaje de su hijo...de 4to grado. Sin otro particular lo saluda atentamente,*

*Firma de la docente*

*Olivos, 23 de noviembre de 1974*

*Sra....*

*Deseo confirmar la conversación sostenida ayer en relación al futuro de la educación de su hijo.....Deberá conversar el problema con su marido y luego tendremos una nueva conversación aquí en el colegio en algún día de diciembre.*

*Atentamente,*

*Firma del Director*

*Olivos, 23 de febrero de 1975*

*Sr....*

*De mi consideración,*

*Me dirijo a Ud. a fin de llamar su digna atención al nivel deficiente alcanzado por su hijo en los exámenes finales del curso de inglés del*

*año pasado. Aparte de no obtener la nota suficiente de 40 % en tres materias, su promedio en todo el examen tampoco llega a esa marca. Por esta ocasión, será promovido al curso superior, pero con la provisión de que, si no lo aprueba este año, tendrá que repetirlo.*

*Se ruega firmar la copia adjunta de esta carta y devolverla a la brevedad posible.*

*Saluda atentamente,*

*Firma del Director.*

Las comunicaciones entre la escuela y las familias no ocurrían solamente a raíz de la detección de problemas en el aprendizaje. En el caso de alumnos nuevos, la siguiente nota demuestra que la escuela mantenía a la familia informada acerca de la situación de los alumnos que se incorporaban en forma reciente, más allá de los momentos formales de reunión estipulados para todos los padres. Se observa también el espíritu de trabajo conjunto que parecía existir entre ambas partes y la forma en que la escuela delimitaba el alcance de su acción y responsabilidad en los temas que le correspondían atender, instando a los padres a hacer su parte con sus obligaciones. Tal es el caso del siguiente intercambio:

*Olivos, 3 de mayo de 1967*

*Estimados Sr y Sra.....*

*Dado que el año lectivo está dividido en períodos de tres meses, siento que la mayoría de los padres de nuevos alumnos querrán saber cómo están sus hijos luego de transcurridas las primeras semanas de clases.*

*M. ha dado la impresión de ser una niña callada y pensativa, bastante tímida y por momentos demasiado reservada. Verían con agrado una participación más activa en clase, que demostrara inquietudes y que hiciera algún comentario espontáneo acerca de lo que se discute en forma grupal.*

*La preparación que trae es buena en general pero necesita un apoyo en Matemática y en Geografía y debe recordar traer los elementos para su clase de Labores. En Educación física y juegos presenta algún grado de dificultad pero demuestra poco esfuerzo por superarlo.*

*Creo que los problemas de M son en gran parte los de adaptación a una escuela y un país nuevos pero si desea disfrutar su escolaridad futura debe esforzarse por superar estas dificultades ahora. Una vez superadas el resto será muy fácil.*

*Atentamente,*

*Firma de la directora.*

En otros casos, las comunicaciones consistían en agradecimientos a las familias por haber apoyado alguna iniciativa de la escuela, como las giras de deportes.

*Olivos, 16 de agosto de 1977*

*Sr. Y Sra....*

*En nombre de la escuela y en forma personal deseo agradecerles por su amabilidad al recibir con hospitalidad a nuestros invitados de la Grange School de Chile durante su visita. Tal grado de colaboración de parte de nuestros padres contribuye enormemente al éxito de tal viaje y estoy seguro de que nuestros visitantes valoran todo lo que ustedes han hecho por ellos.*

*Atentamente,*

*Firma del Director.*

En cuanto a los documentos que exigían la conformidad o la notificación de los padres, los textos hacen referencia en forma explícita a la necesidad de compromiso en la tarea por delante: temas en los que la seguridad física de los alumnos era primordial y temas de disciplina. Éstos últimos ocupan un lugar preponderante en las comunicaciones entre la escuela y el hogar. La recurrencia en su aparición, tanto en reclamos por hechos ocurridos como también en circulares que informaban acerca de la regulación y administración de la disciplina en la escuela, denota un fuerte énfasis y preocupación por la conducta de los alumnos como también una postura bastante estricta respecto de las expectativas en cuanto al comportamiento de los mismos dentro y fuera de la institución.

A modo de ejemplo a continuación se transcriben las siguientes notificaciones:

*Aviso importante a los Señores Padres. Esto es para la protección y seguridad de su hija: (a continuación se detallan pautas para retirar a los niños de la escuela y autorizar a otras personas a hacerlo)  
Firmar y devolver*

*Sistema disciplinario*

*Se detallan los tipos de sanciones y las circunstancias en las que son aplicadas.*

*Estas medidas se tomarán para asegurar el mejor funcionamiento de la Escuela en un clima de orden y disciplina y por tal motivo agradeceremos la colaboración de los Sres. Padres para hacerlas efectivas.*

*Rogamos devolver esta hoja firmada para archivarla debidamente.*

*Hemos leído lo que antecede y aprobamos su contenido. Firma y aclaración.*

De todo lo presentado, es posible afirmar que la comunicación entre la familia y la escuela en esta etapa se daba tanto en el marco de provisión de información como en el de toma de decisiones. El diálogo entre padres y docentes o directivos se percibe como ajustado a lo que los autores definen dentro de los términos de una alianza entre padres y escuela, donde el poder en todo lo concerniente a la formación académica del alumno



se inclinaba a favor de la escuela. La asimetría en esta relación en términos de autoridad es contundente. Esta distancia entre padres y escuela deja en claro que dentro de los límites de la institución y en todas las cuestiones que hacían a la formación del alumno dentro o fuera de ellos, la escuela ocupaba un lugar de mayor peso en virtud de constituirse como figura de autoridad y era la familia quien debía adaptarse a las reglas o dictámenes de docentes y directivos. El contenido de las notas expresado con un vocabulario y un estilo de redacción claro y sin rodeos, a riesgo incluso de carecer de tacto en algunos casos, evidencian la postura de la escuela y su lugar dominante en el vínculo así como también el alcance de su influencia más allá de los límites físicos del colegio.

Retomando la conceptualización de Alfiz (2006) acerca de la comunicación, la comprensión de un mensaje depende, además de un adecuado manejo del tiempo y el canal para comunicar, de que los involucrados manejen el mismo universo de significados, del contexto y de la historia de comunicaciones entre ambos. En el análisis de las actas y las notas escritas por directivos y padres la noción de autoridad se identifica en el discurso como una característica propia del vínculo entre ambas partes. Resulta natural la aceptación de la escuela como figura de autoridad máxima por sobre la familia. Este universo de significados al cual Alfiz hace referencia es el que hace posible que la escuela se dirigiera a los padres en la forma en que se ha mostrado a través de distintos ejemplos. Petit (1984) incluye también el status social de los interlocutores y las imágenes sobre los lugares de cada uno. En este caso, nuevamente se observa el modo en que la claridad en la definición de los límites en torno a los lugares y el status de cada uno, padres y escuela, hacen que las autoridades pudieran comunicar e informar-no consultar- a las familias acerca de sus decisiones u opiniones sin que ello implicara un quiebre en la condición de la familia como aliada de la escuela.

Este estilo de comunicación tiene incidencia en el tipo de participación o convocatoria que la escuela planteaba principalmente por dos cuestiones. Por un lado, el hecho de que la escuela comunicara a través de cartas o notas las decisiones tomadas respecto de los alumnos plantea un vínculo en el que el debate, el intercambio de opiniones o la posibilidad de disenso están excluidas. Tal como afirma Kójeve (Op.cit) al referirse al acto autoritario, si bien existe la posibilidad de oposición por parte de los destinatarios ante un acto de esta naturaleza, existe al mismo tiempo la renuncia consciente o voluntaria por parte de estos últimos a la concreción de esa posibilidad. Visto de este

modo, resulta natural entonces que la convocatoria de los padres a la escuela para conversar acerca de sus decisiones no fuera necesaria ya que el sólo hecho de comunicarlos era suficiente. Por otro lado, el discurso de autoridad y el significado que la noción de autoridad aporta a este análisis choca de alguna manera con el discurso de participación que, de acuerdo con Anderson (Op.Cit) está íntimamente ligado a la teoría de la democracia. Al hablar de las formas en las que comúnmente este concepto se da en el ámbito de la escuela, este autor menciona la convocatoria para cuestiones de socialización y la comunicación en una sola dirección como acciones que distan de ser propios de una idea de participación auténtica entendida ésta como una práctica mediante la cual las diferentes voces son escuchadas. Visto a través de esta lente, la idea que subyace a los ejemplos de comunicación presentados no es la de una participación auténtica ya que, tal como se ha planteado, estas acciones no hacen más que legitimar el poder de quienes están a cargo de la gestión y las decisiones de la institución.

La idea de participación surge también en la voz de los entrevistados. De acuerdo con sus testimonios, el contraste entre el nivel de participación de padres en las actividades dentro y fuera de la escuela a lo largo del período de análisis es llamativo; no tanto por la existencia de participación en sí sino más por la naturaleza de la convocatoria y por el significado que ambas partes le atribuyen al concepto mismo de participación en la vida escolar. Del trabajo de campo se rescatan ciertas percepciones del recuerdo de lo que era la escuela y el lugar de los integrantes de la comunidad educativa en relación a esta dimensión al inicio del período de estudio.

*“Y creo que antes por ahí el docente era más parte de la comunidad...tenía un rol más preponderante y los padres dentro de la escuela como que...nada. Yo no me acuerdo de mi mamá adentro del colegio o participando en actividades. Creo que básicamente no se valoraba el rol de los padres en la educación dentro de la escuela.” (Entrevista 9, T, ex alumna, época previa al 2000).*

*“En la época en que yo iba al colegio, no existía prácticamente una relación entre los padres y el colegio más que para las reuniones de padres...Me parece que no era importante el rol de los padres dentro del colegio...no se valorizaba para nada.” (Entrevista 11, A., ex alumna, época previa al 2000).*

*“No recuerdo que mis padres participaran en nada que tuviese que ver con shows, gimnasia ni nada y en el de mis hermanos que también vinieron a este colegio tampoco. Yo creo que era así porque en ese momento no se los convocaba tanto como se los convoca ahora en la actualidad.” (Entrevista 10, A, ex alumna, época previa al 2000).*

*“Mis padres no eran personas muy sociables así que no participaban mucho en las actividades en el colegio pero sí con todo lo que tenía que ver con la educación, siempre estuvieron muy a favor de los valores del colegio...siempre me apoyaron en todo el tema de mi aprendizaje y la tarea...me ayudaban.” (Entrevista 9, T, ex alumna, época previa al 2000).*

*“Yo no recuerdo que mis padres estuvieran mucho tiempo adentro del colegio. Recuerdo que mis padres fueron padres que siempre se ocuparon de nosotras. Mi mamá es ama de casa y mi papá es ingeniero. Se han ocupado muchísimo de nosotras, nos llevaban, nos traían pero no se la pasaban adentro del colegio. Tenían una buena relación con el colegio(...) Y nos acompañaban. No éramos ni las peores ni las mejores, nunca los citaron por temas de conducta, iban a todas las reuniones de padres, al Family Day, Sports, al Concert...” (Entrevista 4, V, ex alumna, época previa al 2000).*

*“Yo no tengo registro de que los padres vinieran a la escuela con la frecuencia que lo hacen actualmente. Yo pienso que como en ese entonces la familia todavía estaba entera, la mayoría de la familia, entonces, inclusive las madres por ahí no salían a trabajar, entonces estaban más con sus hijos en la casa y seguramente que harían de soporte en la casa de la escuela.” (Entrevista 3, G, docente ).*

*“Yo no iba al colegio más que para las reuniones informativas a principio de año, a los sports o a los concerts...fuera de eso no había motivos para ir. Y tampoco invitaciones pero era así y así funcionaba”. (Entrevista 7, C, madre, época previa al 2000.).*

El criterio de participación parece coincidir en todos los entrevistados: los padres no eran convocados más que para cuestiones ligadas a demostraciones (concert, actos, sports) y socialización (Family Day). Por otro lado, es evidente también que los padres cumplían con su parte del acuerdo al brindar el apoyo necesario a los alumnos desde su casa. “...Era así y así funcionaba”, decía un entrevistada. Esta expresión pareciera resumir la idea de que cada uno se ocupaba de su parte en su ámbito de competencia. Si bien es subjetivo lo que cada entrevistado entiende por “participar, convocar o estar adentro o afuera del colegio” es notable la unicidad en el tipo de vivencias respecto de la participación de los padres en la educación de sus hijos. Muchos testimonios dejan en claro que el hecho de que sus padres no estuviesen presentes en la escuela para realizar actividades no implicaba su desvinculación de la educación de sus hijos. La escuela, por su parte, no parecía tan insistente en convocar a las familias para que participaran en actividades llevadas a cabo en la institución pero tampoco aparecen indicios de que estuviera en desacuerdo con que los padres fueran si querían hacerlo. Lo que sí se

entiende, sin lugar a dudas, es que así como marcaba las pautas de comunicación la escuela también establecía las reglas, los marcos y los límites a la participación. En términos de lo que Narodowski (1999) señala respecto de la Alianza escuela-familia, los testimonios hacen explícito el cumplimiento por parte de cada integrante de los términos del acuerdo entre padres y escuela. La educación formal, académica, era competencia del maestro y no se observaba una presencia concreta de los padres en el ámbito de la escuela. Sin embargo, su rol en términos de participación y del contrato entre la escuela y la familia podría ser considerado como activo ya que desde el hogar, acompañaban a sus hijos en su aprendizaje sin necesidad de estar presentes en las actividades que se desarrollaban en la escuela propiamente dicha. Martinello (Op.Cit) apoya esta descripción a través de la clasificación que realiza respecto de las intervenciones de los padres y los roles que pueden asumir dentro de la escuela. Así, los padres en esta etapa estarían en la categoría de padres que se ocupan de la crianza de los niños y de los que colaboran con el aprendizaje de sus hijos. Esta categorización nos remite nuevamente a una concepción de participación ligada a una figura de autoridad, representada en este caso por la escuela así como también a una relación asimétrica en términos de quién define los espacios para involucrarse en los distintos ámbitos que implica la vida escolar.

En síntesis, en esta primera etapa se presenta un escenario en el cual la relación entre escuela y familia se ajusta a la concepción moderna de alianza. Este “contrato tácito” del que Narodowski (Op.cit) da cuenta, se despliega en las formas de comunicación, participación y en la noción de autoridad ejemplificada en los testimonios y el análisis de las fuentes de datos presentadas. De acuerdo con la información relevada, da la impresión de que esto era posible, aparentemente, gracias a la existencia de un tejido común de creencias y valores a partir del cual se podía actuar sin que se advirtiera la intromisión en un ámbito inadecuado de alguna de las partes involucradas. Parecería ser que padres y docentes, familia y escuela eran piezas de un engranaje que posibilitaba el funcionamiento de la “maquinaria escolar” (Pineau,Op.cit).

La escuela se ubicaba en un rol que propiciaba una relación que ahora podría caracterizarse como más distante, pero no por eso menos efectiva, con la familia. Esta distancia se traduce en lo que Narodowski y Varela y Alvarez Uría (Op.cit.) por un lado identifican con el lugar que el saber disciplinar o el monopolio del saber otorgaba a los maestros y por otro con lo que Sennet (Op. Cit), Kojève (Op. Cit) y otros aportan en relación a la figura de autoridad que la escuela representaba. La asimetría existente entre

padres y maestros, en relación a la idea de autoridad y al saber escolarizado y por lo tanto al rol del docente y de los padres en la educación de sus hijos, era otra característica que estaba presente en el contrato entre familia y escuela. Era justamente en virtud de esa asimetría que tanto padres como docentes respetaban los ámbitos específicos de accionar del otro sin que su relación se viera afectada. Lo escolar y lo familiar estaban ligados pero sus roles eran definidos y tenían límites claros. La escuela gozaba de un cierto poder y una autonomía que se traducían en la capacidad para actuar y para tomar decisiones respecto de los alumnos sin temor a la crítica, la censura o la prohibición de los padres. La vigilancia sobre el cuerpo infantil como táctica principal disciplinaria funcionaba y la mirada de la autoridad tal como la presentan los autores citados estaba presente en todos los aspectos de la vida escolar.

Se concluye entonces que la escuela poseía una legitimidad civilizatoria del sujeto-alumno que era lo que la definía y distinguía de cualquier otra institución social existente. En esta etapa la escuela era ni más ni menos que “La Escuela”.

## Etapa 2

**Etapa de transición. Los rasgos característicos de la alianza moderna entre familia-escuela van perdiendo fuerza. La Asociación de padres y su figura como mediadora.**

En esta etapa, se observan algunas diferencias respecto de la anterior. Los entrevistados que formaban parte de la comunidad en la época correspondiente al inicio del período de estudio asocian estos cambios con los años '90. En el discurso se encuentran referencias a transformaciones a nivel social que dan como resultado el surgimiento de otras formas de agrupaciones familiares diferentes de la pauta histórica anterior y más tradicional. Familias mono parentales, familias reorganizadas cuyos padres venían de matrimonios anteriores con o sin hijos, familias donde alguno de sus miembros no comparten lazos consanguíneos, hijos que no conviven con sus padres y una gran cantidad de familias con padres divorciados entre otras.

De acuerdo con los testimonios, estas nuevas configuraciones familiares dieron lugar a una multiplicidad de estilos de crianza y modos de relación tanto entre las familias como con la escuela. Respecto de los cambios en la concepción de familia, Arriagada (2002:147) se refiere a las transformaciones que sufre la familia como institución de la modernidad de la siguiente forma: “Entre los aspectos que caracterizan a la modernidad

se encuentran justamente las modificaciones que se han producido dentro de la familia y los aspectos más ligados a procesos de formación de identidades sociales tendientes a generar una creciente autonomía, en especial por los cambios en los roles sociales de las mujeres.” Tedesco (2000:42) expresa que los cambios que se registran en la estructura de la familia afectan en gran medida su función socializadora, los valores que la sustentan y su forma de transmisión. A su vez, sostiene que los cambios en la familia están relacionados con el individualismo a quien define como uno de los fenómenos más importantes de la cultura occidental. Lipovetsky (Op.Cit) también habla de la modernidad en términos de una preeminencia de los derechos individuales por sobre los de la familia y expresa cómo los valores de la institución familiar han dejado de ser conceptos estelares ante el peso de la realización de los deseos del individuo libre.

En este contexto de análisis, el panorama en esta comunidad respecto de la concepción de familia y sus valores pasó de ser fuertemente uniforme a registrar un nivel alto de heterogeneidad. Es así como surgen nuevos criterios, valores, creencias, costumbres y expectativas que son muy disímiles a la homogeneidad que desde el discurso de los entrevistados reinaba al inicio del período de análisis. Los siguientes testimonios hablan de este cambio:

*“Creo que con el paso del tiempo y ya en los noventa, creo que se tornó más difícil la cosa con los padres...las familias comenzaron a cambiar...todo comenzó a ser diferente, más complicado. Fue en la época de Menem que todo comenzó”. (Entrevista 1, A, directivo, época previa al 2000)*

*“Desde que comenzaron el jardín las cosas cambiaron mucho. Mis hijos en sus clases hoy tienen todo tipo de realidades. La mayoría de los padres son separados...creo que somos 2 o 3 los que seguimos casados. Hay una viuda, un chico que vive con su papá y no con su mamá, chicos que tienen hermanos de otras madres o padres...de todo. Pero ahora es así. Uno antes no veía estas cosas pero ahora es lo más normal porque la sociedad es así...Ponerse de acuerdo para algo es complicado, hay opiniones muy diversas. Pero bueno, es así. Yo intento ser coherente con lo que pienso y si el de al lado no piensa igual...que así sea, ¿qué le vas a hacer?”. (Entrevista 4, V, madre, época posterior al 2000)*

A partir de la década de los noventa comienza también a registrarse una rotación de docentes sensiblemente más frecuente a la existente hasta ese momento. De acuerdo con datos del departamento de Recursos Humanos, el mercado se vuelve mucho más competitivo y los sueldos del colegio que solían ser superiores a los de otros colegios se nivelan e incluso llegan a ser más bajos que los de otras instituciones. Por otra parte, los

docentes entrevistados señalan también que con la salida de docentes de gran antigüedad y el consecuente recambio resulta natural que se “pierda” y o se modifique en alguna medida, una parte de la cultura institucional y el discurso “a nivel escuela” también sufre transformaciones con la incorporación de maestros y profesores provenientes de otros ámbitos. Como estrategia para evitar esa posible pérdida de información y asegurar una fluidez y coherencia tanto en el discurso como en la práctica educativa se redacta un manual de procedimientos e información para los nuevos integrantes del plantel docente. Esta iniciativa podría dar cuenta de la importancia que se le asigna a los docentes en la conservación y perpetuidad de la cultura institucional o el espíritu de la escuela. Los docentes no son ajenos a esta percepción y hacen referencia a los cambios en el equipo docente y a las nuevas modalidades de interacción como más superficiales.

*“Yo soy docente hace muchos años y si bien estoy a favor del progreso y de los cambios, extraño un poco el hecho de conocer a todos los que trabajan conmigo. Durante muchos años el staff de maestros fue siempre el mismo, con algunas modificaciones de año a año pero básicamente éramos las mismas caras. A mí me gustaba esa familiaridad. Ahora el recambio es tan frecuente y estamos todos tan a las corridas que cuesta hacer un grupo, compartir, entablar un diálogo”. (Entrevista 3, G, época posterior al 2000.)*

En un plano más amplio que el del universo planteado por la realidad de esta institución, es importante recordar que los cambios históricos, políticos y económicos tienen influencia en los nuevos modos de relación entre los actores de una sociedad. De acuerdo con lo expuesto en el Capítulo 1, según Tiramonti (2001) a fines de la década de los '80 y comienzos de los '90 la Argentina comienza a ser escenario de una progresiva y profunda reestructuración del Estado Nacional, a través de la reducción y reorganización del aparato estatal, la privatización de empresas y la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias. “En los años 80 América Latina inició un proceso de modernización que en una primera etapa se centró en la esfera política y consistió en la recuperación de los regímenes de gobierno democráticos. En un segundo momento el cambio estuvo orientado a modificar el modelo de desarrollo imperante e iniciar un proceso de reestructuración de la economía tendiente a incorporar a la región al flujo del intercambio mundial de bienes y servicios” (Tiramonti, 1997:1). En el marco de la crisis del Estado benefactor, en esta etapa se registra entonces el inicio de un cambio en la forma de provisión de educación del que autores como Puiggrós (2003), Braslavsky (1983) y Viñao (2002) dan cuenta y mencionan el progresivo retiro del

Estado y el movimiento de un sistema de instrucción pública centralizado estatal hacia instancias o agencias privadas.

A su vez, el proceso de globalización trajo aparejado un cambio en la lógica vigente de las instituciones hasta el momento. Tedesco (2000) asocia el fin de siglo y el inicio del nuevo milenio con una serie de profundas transformaciones y el desarrollo de nuevas formas de organización social, política y económica. Se refiere a la globalización como un proceso que introdujo transformaciones no sólo económicas sino también en las comunicaciones. Paralelamente y como parte del mismo proceso, se registran cambios culturales muy profundos que afectan la organización societal. Es así como se comprueba el progresivo desplazamiento del Estado en tanto agente vertebrador del orden desde la modernidad en favor de la lógica del mercado que aparece como figura de fuerza en este período.

En el ámbito educativo no resulta ajeno, entonces, pensar que el pacto establecido entre familia y escuela pudo haber sufrido por lo tanto el embate de los cambios mencionados con el agregado de los nuevos roles y actores que se incorporaron al escenario planteado. Como consecuencia, en muchos casos comienza a observarse en el ámbito escolar un espacio de transición entre la armonía anterior y la diversidad que comienza a predominar que presenta algunas contradicciones difíciles de resolver desde la mirada moderna, más tradicional.

La Asociación de padres del colegio (AP) constituye un elemento clave en el análisis de las relaciones entre la escuela y la familia en esta etapa del período de análisis. Como ya ha sido mencionado en la Introducción, la figura de la AP dentro del colegio ha tenido un carácter fluctuante a lo largo de los años transcurridos desde su creación debido, por un lado al estilo de sus integrantes y por otro a la postura del colegio respecto de su rol en el día a día de la institución.

Para contextualizar el rol de la AP en este período de análisis es necesario trazar un recorrido en la evolución de sus acciones y presencia en la vida escolar. Para ello, se menciona que de acuerdo con los entrevistados, a partir de la década del '70, el protagonismo de la AP comienza a incrementar y se advierte una presencia más marcada de padres en las actividades del colegio. La información relevada lleva a pensar que la creación de la AP estuvo ligada originalmente a aspectos relacionados con lo social de la comunidad y su vínculo con el colegio. En los años siguientes a su inicio se constituyó como apoyo y hasta pareciera, por sus iniciativas, como organismo de control del mismo. Desde su estatuto actual la AP se atribuye la responsabilidad de



rendir cuentas a sus miembros de aquellas cuestiones vinculadas a las actividades del Colegio e incluso manifiesta en forma explícita la capacidad de proceder a requerimiento de las autoridades del Colegio o por su propia iniciativa. Este punto resulta interesante ya que le otorga, en teoría, una independencia y una capacidad de operar en forma autónoma prácticamente en paralelo al funcionamiento o los límites que la escuela podría establecer. Por otro lado, en otras partes de su estatuto figura su subordinación a las autoridades en la necesidad de contar con la aprobación del director para ciertas actividades como por ejemplo la de realizar visitas periódicas al colegio.

Más allá de lo que declare el estatuto de la Asociación, los registros de comunicaciones y las entrevistas incluidas en este apartado dan cuenta de lo que la AP efectivamente hacía en la práctica y, en algunos puntos, existen diferencias entre lo que manifiestan tener como funciones en el estatuto y lo que realmente pasaba.

Entre los años '70 y '90 los registros incluyen en su mayoría comunicaciones entre el director del colegio y los miembros de AP. También se encuentran documentos con los detalles de las acciones realizadas por parte de la asociación y cartas de comunicación de estos “logros” al resto de las familias de la comunidad. Los miembros actuales que fueron entrevistados desconocen la existencia de un libro de actas donde quedarán asentadas las reuniones de las gestiones pasadas y los temas que se discutían, tal como se ve en las gestiones a partir del año 2000 aproximadamente que es cuando hay indicios de que se utiliza formalmente un libro de actas.

Los miembros de AP del período anterior a los '70 que fueron consultados recuerdan las acciones de la Asociación, que constaban en actividades como la organización del Día de la familia o charlas para padres o salidas al teatro. No recuerdan acciones formales tales como un libro de actas o planteos al colegio acerca de cuestiones relacionadas con el manejo de la institución y la administración de la educación.

Ya hacia fines de los '90 se encuentran otras cuestiones que justifican sus acciones como mediadora entre la escuela y la familia. El análisis de las actas indica una constante búsqueda /discusión acerca del rol que la AP debe cumplir dentro del colegio. Hay registros de innumerables reuniones entre los miembros de la comisión directiva y otras de la comisión con el director del colegio en las que se discute el tipo de actividades que, según cada una de las partes, la AP debería desarrollar.

Los documentos que se utilizarán para el análisis serán el Estatuto de la Asociación de padres y los archivos del director, que constan de los registros y minutas de todas las

comunicaciones llevadas a cabo entre los miembros de la AP y el Director. Esta última fuente contiene comunicaciones que datan de los años '80 hasta el 2000.

En esta etapa que hemos llamado de transición, se observa la forma en que el rol de la AP la ubica en un lugar diferente respecto del que ocupaba al momento de su creación. Un ejemplo es el Art 2 de su estatuto en el cual se interpreta su lugar como mediadora entre la familia y la escuela.

*Art. 2 La Asociación de padres tiene por objeto cooperar con la Asociación Civil en el feliz desarrollo del Colegio estrechando vínculos entre las familias de los alumnos, las autoridades del Colegio y los ex-alumnos; interpretando ante las familias de los alumnos los problemas que surjan en la vida del Colegio; estimulando y orientando iniciativas que fomenten al Colegio; y contribuyendo a remover dificultades con que pudiese tropezar, procediendo según las modalidades establecidas en los Artículos siguientes.*

Según este artículo la AP se posiciona como intermediaria en la comunicación entre familia y escuela en ocasiones donde existan desacuerdos o problemas de alguna índole en el ámbito escolar. Este no es un detalle menor considerando que en la época en que la Alianza escuela-familia funcionaba sin interferencias de alguna de sus partes, no existía la figura de un mediador que interpretara los problemas ni propusiera formas de proceder tal como explicita en este artículo.

En los siguientes artículos es posible ver cómo la AP no sólo se propone como mediadora entre familia y escuela sino también como órgano de control de la institución. Por un lado se reconoce como un ente independiente con capacidad de accionar, a través de sugerencias y consejos, en las problemáticas de la escuela. Hacen explícito el hecho de que pueden proceder incluso por iniciativa propia lo cual no transmite una idea de consenso necesario entre las partes. También se hace mención en distintas oportunidades del derecho que se atribuyen a informarse de cuestiones del funcionamiento de la escuela a través de la participación en reuniones, visitas al establecimiento o de entrevistas con autoridades. Por último, en el inciso g) del artículo 15 se advierte la iniciativa de la AP en la promoción de actividades que tiendan a integrar y unir a la comunidad.

#### *Comisión ejecutiva*

*Art. 15 Será función de la Comisión Ejecutiva propender a la realización de los fines de la Asociación y por lo tanto le corresponderá:*

*a) Ofrecer a la Comisión Directiva de la Escuela su consejo y sugerencias sobre cuestiones generales que atañen al Colegio, procediendo a requerimiento de ella o por su propia iniciativa.*

d) *Encomendar cuando lo considere útil, el estudio previo de problemas determinados a alguno o algunos de sus propios miembros a los cuales podrá asociar otros miembros de la Asociación aunque no forman parte de la Comisión Ejecutiva.*

e) *Solicitar a los miembros de la Comisión Directiva de la Escuela y a las personas que desempeñen tareas directivas y docentes en el Colegio, información y opiniones sobre cuestiones determinadas, cuando lo crea necesario o útil para poder prestar en conciencia su consejo y cooperación.*

f) *Realizar- individualmente o por medio de sus comisiones- visitas periódicas al Colegio para informarse de su funcionamiento y problemas, con aprobación del Rector.*

g) *Promover reuniones generales de padres y amigos del Colegio abiertas a los miembros, a los socios de la Escuela, a los directores y profesores y maestros del Colegio, a todos los padres de alumnos y a la Asociación de Ex-Alumnos, en que se debatirán libremente cuestiones de actualidad en la vida del Colegio de acuerdo con un orden del día previamente convenido con la Comisión Directiva de la Escuela y la Dirección del Colegio. La mesa directiva de estas reuniones será formada por un miembro de la Comisión de la Escuela, uno de la Dirección del Colegio y uno de la Comisión Ejecutiva, quién actuará como presidente.*

*Art. 17 La Comisión Ejecutiva podrá solicitar a la Comisión Directiva de la Escuela que esta reciba un integrante de la primera para escuchar por su boca la opinión de la Asociación de padres sobre determinada cuestión. Podrá solicitar también que se admita la asistencia de alguno de sus integrantes a una o más reuniones de la Comisión Directiva en las cuales esta delibere sobre determinada cuestión de interés para la Asociación de Padres.*

Todos estos artículos transparentan una iniciativa particular de participación por parte de la AP en cuestiones relacionadas con el funcionamiento y la toma de decisiones al interior de la escuela. Retomando lo dicho por Anderson (Op. Cit:153) esta postura coincide con el surgimiento en las últimas décadas del SXX de un debate en torno a la idea de participación en el ámbito educativo. Los artículos del estatuto podrían interpretarse como un intento de gestión compartida por parte de la AP y de la incorporación de su voz en las decisiones de la escuela. Es así como Anderson define a la participación auténtica; cuando incluye representantes de grupos de interés relevantes, en este caso la asociación de padres, y crea los espacios necesarios para que las diferentes perspectivas sean escuchadas.

De acuerdo con los libros de actas, en los primeros años de la década del '90 los proyectos en los que la AP tenía como propósito trabajar eran:

*AP 1994 Project list  
Family Day*

*Mejora de educación/evaluación*  
*Careers convention (feria de carreras profesionales con la visita de ex*  
*alumnos para dar testimonio)*  
*Computación /Rifa de Beca*  
*Curso de Primeros auxilios (para padres y docentes)*  
*Prácticas rentadas*  
*Deporte para segundo nivel*  
*Mejora del comedor*  
*Mozarteum (salida al teatro con alumnos)*  
*Implementación del perfil de familia/ética*  
*Fiesta de fin de año*  
*Gabinete psicopedagógico*  
*Conferencias para Kinder*  
*Picture lady*  
*Feria de arte primaria*  
*Visita al ballet*  
*Premio AP Endeavour*  
*Premio al más creativo de 5 to año*  
*Biblioteca Secundaria*  
*Biblioteca Primaria*  
*Ordenamiento de bibliotecas*

En este documento, que data del año 1994 y es parte de un archivo del director donde se guardaban todas las comunicaciones y temas tratados con la AP, para cada actividad se incluía el nivel de prioridad y el nombre de dos responsables a cargo de su ejecución o supervisión. Es posible ver la amplia gama de aspectos en los que manifestaban interés y si bien en las comunicaciones con el director hay evidencia de este trabajo en cartas de agradecimiento del director por la organización del Family Day por ejemplo, no existen registros de las acciones emprendidas ni de la postura del colegio en temas tales como Mejora de educación/evaluación o Gabinete psicopedagógico. Es interesante mencionar que las actividades mencionadas en las cartas de la escuela a la AP corresponden al tipo de las que Anderson (Op.Cit) califica como pertenecientes al paradigma de las relaciones públicas y que promueven una participación poco auténtica : el día de la familia, salidas al teatro, fiesta de fin de año o salidas al ballet.

Otra de las ideas en las que el concepto de participación de Anderson (Íbid: 168) se encuentra anclado es la de justicia. Pensar la presencia de la AP en la escuela en los términos que ella plantea puede “contribuir a favorecer a los activos en detrimento de los apáticos y a los ricos por encima de los pobres”. En este caso particular, los activos podrían identificarse con los padres integrantes de AP y los apáticos aquellos padres que no son miembros de la agrupación. Esta presencia también sugiere una cuota de poder por parte de quienes participan o son habilitados a participar por sobre aquellos que no

lo hacen. El caso de los premios , la mejora de la educación y la redacción de un perfil de familia constituyen oportunidades para que la AP decida sobre cuestiones que tradicionalmente le competen a la escuela y por otra parte no parecería ser una práctica democrática ya que no incluye a la totalidad de los integrantes de la comunidad escolar. Los miembros de la AP entrevistados dan cuenta de la gran cantidad de actividades que la Asociación llevaba a cabo durante el año escolar:

*“Hacíamos de todo....yo recuerdo muy especialmente el Family Day porque era un evento donde realmente nos encargábamos de casi todo. Vendíamos choripanes, bebidas y helados. Los chicos de quinto año organizaban juegos y vendían tortas para recaudar fondos para el viaje de egresados. Todo el dinero que juntábamos lo usábamos para financiar las actividades que hacíamos durante al año que eran ocho aproximadamente. Financiábamos cursos de música, traíamos oradores especiales sobre temáticas que tenían que ver con los chicos...en fin...de todo. El banco de instrumentos que hoy se utilizan para las clases de instrumentos salió de AP. Fue una época muy linda para mi”. (Entrevista S, presidente de AP desde el '88 al 2000).*

Del análisis de los documentos que datan de un período que va del año 1980 al 2000 también se refieren las cuestiones que suscitan el interés o preocupación de los padres y que dieron lugar a pedidos al colegio. Figuran a modo de ejemplo temas relacionados con la seguridad de los alumnos en la calle en horario escolar (almuerzo), sugerencias acerca de la organización de conferencias o charlas para padres financiadas por el colegio, aspectos de la forma de comunicación a los padres sobre lo que se trabaja respecto de valores y disciplina y la preocupación por el monopolio de la tienda de venta de uniformes del colegio. Incluso llegan a redactar un documento llamado “Perfil de familia” que, según expresan, tenía la intención de ser un mensaje a las autoridades para asegurarse la homogeneidad de la comunidad en cuanto a valores. Este hecho da cuenta también de los cambios en la estructura de las familias y en la comunidad escolar que es característico de esta transición.

*“Lo del perfil de la Familia (año 1993) que presentamos tiene que ver con un momento en el que vimos que muchas familias muy lindas y tradicionales del colegio se iban porque no lo podían pagar...Y empezó a entrar de todo, familias que no tenían nada que ver con el perfil de las familias del colegio pero sí tenían el dinero para pagar la cuota. Lamentablemente la gestión de quien se ocupaba de admisiones en ese momento fue un desastre...le hizo muy mal al colegio...por la gente que se fue y por la que entró”. (Entrevista 5, S, padre y miembro de AP, época previa al 2000.)*

*“Yo creo que el colegio comenzó a cerrarse un poco y a partir del conflicto con los aranceles que fue cuando muchas familias se empezaron a ir y nosotros queríamos hacer algo al respecto y queríamos intervenir, mediar, opinar. También me acuerdo que intervenimos un poco a favor de los maestros que tenían su asociación. Los sueldos de los maestros se estancaron y algunos comenzaron a irse al igual que las familias que te comenté”. (Entrevista15, K, miembro de AP, época previa al 2000).*

Lo expresado por los entrevistados se corresponde con la idea de fragmentación y segmentación planteada por autores como Tiramonti (2004), Ziegler (2004) y Pineau (2007) entre otros. De acuerdo con estos autores, en la década del '80 en la Argentina, una de las características distintivas de las políticas educativas fue la profundización de la diferenciación interna mediante circuitos segmentados de distribución de la educación de acuerdo a los grupos sociales identificados. De esta manera se pasó de la homogeneidad cultural a la homogeneidad económica y la escuela se vio privada de la función de garantizar el acceso por parte de los sectores más desfavorecidos a los saberes socialmente válidos, los que a su vez fueron acaparados por los sectores altos de la sociedad. Braslavsky (1989) define la idea de segmentación como un campo integrado que se podía diferenciar en segmentos comparables y ordenables jerárquicamente. Estos segmentos mostraban una relación directa con el origen social de los alumnos de las escuelas que atendían. Tiramonti (Op.Cit:27) expresa que la segmentación ha dado paso a la fragmentación que toma la forma de espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado. Estos fragmentos poseen elementos culturales internos comunes que los diferencian de otros fragmentos. Según esta autora la diferencia entre ambos conceptos radica en que la segmentación alude a un campo integrado mientras que la fragmentación habilita pensar el espacio social y educativo como un compuesto de fragmentos que carecen de referencia a una totalidad que le es común. En esta comunidad en particular se observa el tipo de vínculos y relaciones que la escuela provee como estrategia de preservación de posiciones sociales y cómo sus mismos integrantes promueven su continuidad a través de mecanismos tales como la creación de un perfil para utilizar como filtro en las admisiones. Svampa (2001) se refiere a esta idea y plantea que en el caso de las elites, la trama de relaciones está en gran medida destinada a garantizar lo que ella denomina “la sociabilidad entre nos”; es decir estrategias que aproximan a los iguales y generan alianzas entre pares. Bourdieu (Op. Cit.) apoya esta línea refiriéndose a este tipo de mecanismos como acciones destinadas a

la transmisión de capital cultural, social y simbólico las cuales brindan acceso a posiciones de poder que no necesariamente están ligadas a una herencia de riqueza material. La AP plantea la preocupación por la pérdida de familias que hacían a la identidad de la comunidad como consecuencia de cuestiones económicas y a la adopción por parte de la escuela de una lógica más ligada a cuestiones de mercado en la incorporación de familias a la comunidad escolar. Este parecería ser un momento de quiebre en la relación familia-escuela y en particular de la relación con la AP.

En esta etapa de transición es posible ver como los rasgos más característicos de la Alianza escuela-familia, que se veían en forma más concreta al inicio del período de estudio, comienzan a perder fuerza. A su vez, la AP cobra más protagonismo en virtud de la necesidad de una figura mediadora entre la familia y la escuela lo cual podría entenderse también como el comienzo de una cierta desconfianza por parte de las familias en su eficacia y su capacidad para hacerse cargo de sus obligaciones. Pareciera como si la legitimidad de la escuela comenzara a fisurarse y ante la desconfianza, la AP intentara hacerse cargo de decisiones o espacios que originalmente no ocupaban. Por otro lado, Anderson (Op. Cit) también menciona que las estructuras que se establecen para promover más participación frecuentemente se convierten en lugares de alianza de grupos dominantes. De este modo, la iniciativa de la escuela de dar espacio de participación a la AP podría considerarse como una estrategia para legitimarse; en otras palabras, la institución recurre a un discurso o retórica de apertura hacia la comunidad como un recurso para recuperar la fe perdida.

Esta distancia respecto de la pauta de relación entre escuela y familia descrita al inicio del período de estudio constituye una transición entre un vínculo identificado con los términos de la alianza descritos por Narodowski (1999) y el vínculo que será descrito en la etapa correspondiente al final del período de estudio. Los rasgos de solidez y eficacia de la escuela de la modernidad entran en declive y el escenario escolar comienza a ser objeto de desacuerdos, fricciones y tensiones entre los integrantes de la comunidad educativa.

### Etapa 3

#### **Familia y escuela: dos bandos en tensión**

Esta etapa se corresponde con el final del período de tiempo estudiado y es el que presenta un panorama más contrastante en la relación entre escuela y familia respecto del período de inicio de la periodización en la que se presentan los resultados de investigación. En esta etapa más cercana a la actualidad se cristalizan las diferencias identificadas en las etapas anteriores en relación al concepto de familia, de autoridad y a las formas de participación y comunicación en esta comunidad.

De acuerdo con los testimonios, la comunidad en este momento del estudio se presenta como mucho más diversa debido a que los cambios en las configuraciones familiares que ya fueran mencionados como una tendencia hacia mediados de los años '90, lejos de ser una novedad constituyen una característica esencial de los integrantes de esta institución. La heterogeneidad pasa a ser entonces un elemento identificativo de la comunidad y tiene influencia en los valores, las costumbres, los criterios y las expectativas de padres y docentes. La siguiente opinión de un entrevistado da cuenta del surgimiento de nuevas pautas o estilos parentales y de los cambios en la concepción de familia.

*“Observo que las familias hoy en día son más complejas, las relaciones entre los padres y los chicos son conflictivas...me pasa a mí también al ver a mis hijos con sus hijos. Pero en este colegio lo que también ocurre es que veo que los padres delegan mucho sus responsabilidades en niñeras, empleadas, choferes, maestras particulares. Ellos firman notas, autorizan a los niños a ir a cumpleaños, los llevan, los traen, se encargan de todo. Y los padres existen, sí, pero pareciera que están para consentir, para llevar de viaje y para comprar cosas pero no los veo mucho en el día a día”.*  
(Entrevista3, G, docente, época posterior al 2000).

Dos cuestiones que surgen de lo dicho por los entrevistados se relacionan con los conceptos aportados por Lipovetsky (Op.Cit), Abramowski (Op.Cit) y por Roudinesco (Op.Cit) a propósito de los cambios que sufre la familia en la posmodernidad, al incumplimiento de compromisos tradicionalmente asumidos por la familia en la educación de los niños y a la preeminencia de los deseos individuales de realización por sobre los intereses de la familia. La alusión a la inclusión de niñeras, choferes y maestras particulares al núcleo más cercano de pertenencia de los niños habla de un cambio en la pauta de crianza respecto del inicio del período estudiado.

La perspectiva de los padres actuales pone también en evidencia las concepciones que circulan entre ellos respecto de la educación de sus hijos y de la escuela como institución y en consecuencia dan cuenta del tipo de comunidad que conforman. Es



interesante en este punto mencionar el análisis de Ziegler (2004) a propósito de su estudio sobre la educación de las elites y las motivaciones que guían las elecciones de las familias de clases altas en relación a la educación de sus hijos. La excelencia académica que garantiza desempeños favorables en la vida universitaria y laboral o profesional y el prestigio son los argumentos más frecuentemente empleados por el conjunto de actores involucrados en estas instituciones. A estas razones se suman otros intereses más velados que tienen que ver con la transmisión de formas de capital cultural, social y simbólico (Bourdieu, 2000:77) cuya herencia es menos automática que la de la riqueza material. “El ingreso a determinadas instituciones posibilita entonces el despliegue de una estrategia para el mantenimiento o el acceso a estas posiciones de poder. Es evidente que no son sólo las escuelas las que producen estos resultados, sino también la compleja interacción entre familias y escuelas, que refuerza la posición de poder de ciertos grupos sociales”. En efecto, es posible identificar esta estrategia en lo expresado por los entrevistados acerca de los criterios de elección de escuela:

*“Yo creo que muchos de los padres que eligen esta escuela hoy vienen porque es el lugar donde la gente “correcta” viene o lo eligen por el prestigio. Es gente que quizás no comparte los valores de lo que solía ser la comunidad inglesa. La forma de disciplina inglesa, la forma de ser de la comunidad inglesa. Pero no creo que eso les importe mucho hoy. Menos si no son familias inglesas”. (Entrevista 1, A, directivo, época previa al 2000).*

*“Yo elegí este colegio para mis hijos por el idioma. Me parece que adquieren un inglés que los diferencia de muchos otros colegios. No me interesa...no me cambia que sea presbiteriano...en realidad, excepto por Bible studies que a algunas familias judías no les gusta, no hay una presencia fuerte de la iglesia presbiteriana. A mí particularmente no me interesa. Tampoco el tema de que sea escocés. Mis hijos no aprenden a tocar la gaita ni bailan danza escocesa pero no creo que se sientan diferentes por eso.”(Entrevista 6, K, madre, época posterior al 2000).*

*“En los grupos de mis hijas encuentro pocos pares o padres que miran igual que yo. A mí me gustaría que hubiera otro elemento social pero bueno, es lo que pago entre comillas por tener un nivel académico deseable y además porque a este colegio van los siete primos de mis hijas...A nivel humano, valores humanos, me deja mucho que desear...ésa es mi única crítica...acá el discurso es: “Mi hijo va a tener contactos para conseguir laburo y hablará muy bien en inglés”. Perfil bajo...eso es lo que le falta al colegio”. (Entrevista 8, C, madre, época posterior al 2000).*

El cambio en la mirada respecto de la concepción y las expectativas que tienen del colegio y de su relación con los otros actores de la comunidad se plasma con claridad en los entrevistados que hablan del período final de análisis. Mientras que al inicio las razones por las cuales elegían al colegio tenían que ver con el pertenecer a una comunidad similar a la de la familia de origen o con la identificación con los valores y la tradición de la escuela, hacia el final de la franja temporal estudiada existen otros intereses que hacen de esta institución la mejor opción para la formación del alumno: un grupo de pertenencia determinado del cual surgirán contactos para el futuro y la posibilidad de adquirir un alto nivel en el aprendizaje de otro idioma. La unidad en las opiniones y en los criterios se va diferenciando y no se advierte un interés por conservar el mismo discurso en cuanto a valores ni una preocupación por el estado anterior de dichas cuestiones. Por otro lado, la crisis que atraviesan tanto familia como escuela en tanto instituciones de la modernidad aportan elementos que son de utilidad para comprender el panorama en esta etapa del período estudiado.

Usategui Basozabal y del Valle Loroño (Op. Cit:174) ponen de manifiesto la tensión que se advierte entre ambos sistemas familia y escuela como consecuencia de esta crisis: “La sociedad hace caer sobre los hombros de la escuela la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a todas las tensiones y conflictos que están generando las rápidas transformaciones económicas, sociales, culturales. Se espera de la escuela que resuelva prácticamente todos los problemas...Al mismo tiempo, en numerosas ocasiones, la sociedad hace aparecer a la escuela como culpable de la falta de solución y de la permanencia o agravamiento de los problemas. Se suele acusarla de ser una institución impermeable al cambio y a la evolución social y, al mismo tiempo, el conjunto de tensiones que generan las rápidas transformaciones sociales, económicas y culturales es remitido al sistema educativo como una exigencia para que las incorpore en su campo de responsabilidades y proporcione respuestas a las mismas. Y si no se consiguen esas cosas, la sociedad se libera de responsabilidades y culpabiliza a la escuela”. Narodowski (1999:71) hace referencia a propósito de la alianza entre escuela y familia a este declive en el peso y el valor de la cultura escolar impuesta por la escuela moderna como la cultura legítima. “Lo que sí ha cambiado es el sentido de la alianza, es decir que, mientras en la modernidad los conflictos se dirimían a favor de la cultura escolar- porque la cultura escolar era la cultura legítima-, hoy la sola situación de conflicto no tiene, entre la cultura escolar y la cultura popular, una resolución única y previsible”. Las palabras de un docente ejemplifican esta tensión en la relación donde

expresan el cambio en su rol y la dificultad de cumplir con las expectativas de los padres.

*“La relación con los padres es muy compleja actualmente...se espera que hagamos nuestro trabajo y el de ellos. Que los formemos desde lo académico pero también que les enseñemos a comer pescado, que ellos no cocinan en su casa porque es una lucha hacerlos comer, que aprendan a ordenar, cuando en sus casas nunca lo hacen porque tienen empleadas que lo hacen por ellos sin necesidad de que los padres se ocupen, que hablen bien, cuando ellos no tienen un vocabulario adecuado...todo. Es muy incoherente, y frustrante a la vez porque parece que nunca vas a poder cumplir. Por supuesto que hay excepciones pero cada vez son menos y eso es preocupante”.*  
(Entrevista T, docente, época posterior al 2000).

El tema de la autoridad en relación al posicionamiento de los padres respecto de las decisiones de la escuela se refleja en las notas a los maestros luego de la aplicación de medidas disciplinarias.

*“Hola D...., te escribo por la sanción que M recibió ayer. Firmé el boletín de conducta pero quiero decirles que estoy absolutamente en desacuerdo con el hecho de que otros se hayan enterado de la sanción. Cuando busqué a M a la salida me encontré con dos de sus amigos quien me dijeron “ ¡Hoy M... se lleva un boletín amarillo!” No creo que sea necesario que todos se enteren y dejarlo tan expuesto.*  
*Firma”*

Nota de aclaración: la sanción aplicada fue “Por escupir comida a un compañero en el comedor”.

*“Queridas maestras:  
Hablamos con Z...sobre la nota que nos escribieron y acerca de no dejar jugar o pelear a otros. Él nos dice que el compañero al cual él no deja jugar se la pasa llorando y que todos saben que siempre es así. No creo que sea culpa de Z...sino que el otro chico siempre se victimiza dejándolo a él en el lugar del que no deja jugar. Les pido que hablen con todos al respecto. Gracias,*  
*Firma”*

El discurso de los padres cuestiona sin dudas el accionar de la escuela al tiempo que excusa el comportamiento de los alumnos con argumentos de diversa índole atenuando así el tenor de sus acciones. A diferencia del inicio del período de análisis donde la escuela decidía sin intervención o réplica de los padres en virtud de la legitimidad de su accionar y de su lugar de autoridad, los padres en esta etapa ya no siempre acatan las decisiones de la escuela en forma sumisa sino que las ponen en duda y exigen o demandan que las compense de alguna forma. Antelo (2001) habla de una dificultad

para obtener una dosis de autoridad y legitimidad y se refiere a la difícil tarea del docente cuya figura se encuentra tan devaluada que debe sumar a su tarea, cada vez más colmada de obligaciones que en otra época estaban exclusivamente reservadas a los padres, la crítica constante y la desconfianza de las familias. En el reclamos de los padres es posible también ver lo que este autor menciona acerca del padre “cliente” que confunde la escuela con una productora de servicios que debe satisfacer sus demandas cualquiera sea su naturaleza.

La participación en esta etapa final de la periodización realizada es también objeto de análisis a partir de los testimonios de los entrevistados. Al focalizar la atención en la perspectiva de los padres y lo que ellos entienden por participación se observa la diferencia en el criterio adoptado por la escuela y por las familias en cuanto a las expectativas que cada bando tiene respecto del otro.

*“El colegio está cada vez más cerrado. Pasás por la puerta y te dicen “Ahí!”. Yo tomo al colegio como un contrato de adhesión: Lo tomas o lo dejas...es así. A mí me encantaría poder ir más al colegio pero entiendo que las reglas son así y no hay vuelta que darle. Si no te gusta...ahí está la puerta”. (Entrevista..C, madre, época posterior al 2000).*

*“Yo creo que hoy el colegio te exige que participes desde tu casa ayudando a tus hijos a estudiar. Mi hijo no podría hacer todo lo que le piden sin un adulto atrás que lo ayude o lo oriente. Es muy poco probable que en primaria un chico pueda hacer todo solo sin ayuda. Tenés que estar atrás sí o sí”. (Entrevista 6, K, madre, época posterior al 2000).*

Se observa aquí lo que de acuerdo con Anderson (Op.cit) constituye una tensión en relación al significado que padres y escuela dan a la participación lo cual genera conflicto o al menos un cierto malestar. La escuela sostiene la creencia de que los padres deben apoyar a la institución mediante el acompañamiento de los alumnos desde la casa y no tanto dentro del colegio. Este pedido es considerado por algunos como una exigencia y condición para que sus hijos progresen en sus estudios pero no como una invitación a participar. Por otra parte los padres desearían ser convocados con más frecuencia a la escuela así como también tener una voz respecto de ciertas cuestiones relacionadas con el manejo de la educación y consideran que el colegio no admite esta posibilidad. Lo expuesto transparenta una distancia en las expectativas de los padres y la escuela respecto de la idea de participación; una distancia que intensifica las diferencias entre ambas partes.

Los entrevistados correspondientes al final del período de estudio hacen referencia a la necesidad de un pedido explícito por parte del colegio de un seguimiento desde la casa lo cual en el pasado aparece como implícito en las responsabilidades que los padres asumían al realizar la entrega del cuerpo infantil a la escuela. El hecho de que lo denominen “exigencia” y que no lo tomen como una responsabilidad habla también de la concepción que estos padres más actuales tienen al determinar el lugar que ocupan en la educación de sus hijos. Las exigencias por parte del colegio a los padres llevan a estos últimos a recurrir a diferentes estrategias para solucionar la demanda. En esta comunidad en particular, los padres delegan esta responsabilidad en otros actores tales como profesoras particulares o niñeras que pasan a jugar un papel importante en la relación escuela-familia. Los docentes entrevistados correspondientes a la época más cercana al presente expresan su preocupación ante la gran cantidad de situaciones en las que los padres no asumen responsabilidades específicas:

*“Hoy en día tenés padres que, en una reunión donde le pedimos la colaboración desde casa para que...logre ordenarse y organizar su trabajo, al sugerirles estrategias te dicen, “Esto debería escucharlo la niñera ya que es ella quien está más tiempo con él. Tener que escuchar cosas como esa es el colmo...y por otra, muy preocupante. Da la impresión que los padres están para comprarles cosas, pagar el colegio y hacer todo lo que sea divertido pero para las cosas más difíciles de la crianza y la educación muchas veces contratan a otros y que lo hagan ellos”. (Entrevista,9, T, docente época posterior al 2000).*

*“Muchas veces son las niñeras o empleadas quienes escriben las notas autorizando a los alumnos a ir a algún lugar e incluso firmando como la madre. Eso es inadmisible...En algunos casos, las empleadas y hasta los choferes están más al tanto de lo que les pasa a los chicos. Algunos incluso los incluyen en los dibujos que hacen. Son personas muy importantes para ellos”. (Entrevista 13, M, docente época posterior al 2000).*

Si de acuerdo con Anderson (Ibid) hablar de participación auténtica implica preguntar quién participa, en qué áreas y en qué condiciones, así como también el por qué y el para qué de la participación, en esta etapa del período de estudio podrían destacarse las siguientes cuestiones. La escuela continúa aferrándose a la idea de que es ella quien debe decidir las áreas y condiciones en las que los padres participan. Promueven la colaboración y la presencia de los padres desde el hogar y sostienen la inclusión de la familia en los eventos formales y sociales de la institución. Respecto del por qué y el para qué de la participación se identifican la aceptación de la figura y la presencia de la

familia como necesaria en el acompañamiento de la formación del alumno y como responsable también de acuerdo con los términos de la relación que sostienen en virtud del niño/alumno que comparten. Desde el discurso de la escuela, la familia es uno de los pilares indispensables sobre el que se construye el vínculo con el alumno al que se comprometen a educar. No obstante, ante el embate de los cuestionamientos y las exigencias de las familias la escuela parece refugiarse en una convocatoria que tiene más que ver con lo social que con una inclusión más amplia y democrática en el gobierno y manejo de la institución. El vínculo con la AP en un principio puede ser visto como un intento de alianza con un grupo de influencia para legitimar una participación más activa en términos de lo expuesto por Anderson, pero al tiempo que la AP propuso ocupar un lugar de mayor poder e influencia la escuela no le dio el espacio necesario para avanzar lo cual refuerza la sensación de tensión entre ambos bandos.

Las comunicaciones entre la escuela y la familia en el período final de estudio son diferentes en algunos aspectos y constituyen otra evidencia del cambio en la relación entre ambas partes. Por un lado, la desaparición de la asimetría, o al menos el acercamiento en la brecha, en el poder del docente/director respecto del padre se manifiesta en el patrón de comunicación en la forma en que los padres se dirigen a la autoridad. Notas escritas con un tono más informal, comunicaciones que tienen como tema cuestiones que en otra época no se hubieran llevado al espacio de la escuela, pedidos y reclamos son todos más habituales que en la época anterior. Estas comunicaciones son notablemente más frecuentes en los niveles más bajos de la escuela primaria; en los niveles más altos el número disminuye aunque muchos padres llaman por teléfono al colegio para comunicar sus preocupaciones y necesidades en lugar de escribir.

Respecto de los canales de comunicación empleados, si bien todavía siguen vigentes el cuaderno de comunicaciones y la agenda para intercambio de notas, un agregado importante respecto de la época anterior es el uso del mail para envío de información, así como también el portal del colegio donde se comunican a nivel general todas aquellas cuestiones relacionadas con la vida escolar. En términos de lo que Alfiz (Op.Cit) llama el control vertical en la comunicación, este tipo de acciones comunicativas por parte del colegio son propias de su estructura jerárquica: se cuida la bajada de la información pero no se verifica que los que la reciben la hayan comprendido. En este sentido, la comunicación en la época actual es similar a la del

inicio del período de estudio. La escuela informa y asume que lo que dice será comprendido y aceptado por las familias.

Más allá del canal de comunicación que se utilice, el presente análisis apunta a ver la comunicación a un nivel más profundo y a poder identificar cambios en la naturaleza y el contenido de las comunicaciones entre familia y escuela; qué entienden por comunicación y cómo inciden los cambios, si los hay, en la relación que mantienen. Para ello, es útil retomar los conceptos que Alfiz y Petit (op. Cit) mencionan acerca de los factores que inciden en la comunicación. El hecho de que ambas partes manejen el mismo universo de significados, y en especial las imágenes que cada uno tiene sobre los lugares que ocupan en la relación así como también los códigos que manejan, son puntos clave para caracterizar las interacciones comunicativas y las expectativas de ambas partes al respecto. Si se tiene en cuenta lo dicho acerca del cambio en el rol de las familias y la disminución en el ejercicio de sus responsabilidades, el posicionamiento de los padres como clientes al momento de exigir que sus deseos u opiniones sean cumplidos y la delegación de tareas en terceros ajenos al grupo familiar, es posible pensar que todos estos factores inciden en el cambio o la introducción de nuevos códigos en el imaginario de las familias y la escuela.

Si bien las comunicaciones entre familia y escuela, sea cual fuere su modalidad, son más frecuentes en la época más cercana al presente, de acuerdo con lo analizado, los entrevistados sostienen que hay un gran déficit en la comunicación. Los padres dicen comunicarse más con la escuela pero, paradójicamente, sienten que la escuela falla en mantenerlos informados acerca de cuestiones de la vida escolar. Por otro lado, la escuela cumple en mantenerlos informados de cuestiones cotidianas de la vida escolar pero aparentemente eso no alcanza.

Un tema importante de la comunicación y la transmisión de información es lo que expresan los docentes acerca de la información relacionada con el currículum y la modalidad de trabajo que se transmite en las reuniones de padres a principio del año lectivo. En este aspecto, la comunicación y la participación se encuentran ligados ya que si bien los padres asisten a las reuniones, de acuerdo con la visión de los docentes ellos frecuentemente no recuerdan lo informado y lo desconocen a la hora de evaluar o conversar acerca del desempeño de sus hijos. En ese sentido, los testimonios de los docentes entrevistados califican la participación de los padres como una acción más “selectiva” y no un deber, un acuerdo para acompañar a sus hijos en la escolaridad. Un

ejemplo de esta realidad es el testimonio de un docente de este último período de análisis:

*“Las reuniones de padres a principio de año son informativas. Hablamos de las áreas, los contenidos y de la forma de abordaje en la clase. Vienen muchos padres pero creo que más que nada para conocernos...lo cual es importante pero pocos son los que se acuerdan durante el año de lo que hablamos ese día...en especial lo referente a las reglas de la clase, horarios, acuerdos respecto de cómo se evalúa y la forma acompañar desde la casa. Luego cuando surge algún problema ellos no lo recuerdan.” (Entrevista 14 A, docente, época posterior al 2000).*

En cuanto a las comunicaciones desde la casa a la escuela, es interesante observar el tipo de situaciones a las que se refieren y las demandas que realizan a propósito de ellas. También, el tono que emplean los padres para comunicar sus necesidades e inquietudes respecto de lo que ocurre en la escuela parece ser diferente, menos epistolar y a veces denotan cierta impaciencia o incluso tensión. Volviendo a la conceptualización de Petit y Alfiz (Op. Cit) este hecho habla de un posicionamiento diferente por parte de la familia que da como resultado un cambio en la forma de dirigirse a la escuela. Las siguientes transcripciones corresponden a notas escritas por padres en relación a distintas cuestiones:

3 de mayo de 2001

*Queridas maestras,  
El viernes pasado....volvió a casa con la rodilla izquierda MUY hinchada y con mucho dolor. Parece que durante uno de los recreos se tropezó en las escaleras. Se largó a llorar y absolutamente NADIE fue capaz de acercarse (habiéndolo visto llorar) para ver si estaba bien. No sé si fueron los chicos de su clase o de otras clases, igualmente la falta de compañerismo y sobre todo solidaridad me parece inexplicable para no decir triste!  
Les pido por favor que traten este tema en clase.  
Muchas gracias, Saludos,”*

31 de mayo de 2001

*“Queridas maestras,  
Ayer en fútbol....y.... se pelearon. No se supo bien qué es lo que pasó pero el profesor a cargo habló con ellos para que se pidieran perdón. Mi hijo volvió con una lastimadura debajo del ojo producto de una trompada de....Al mismo tiempo, otro chico lo alentaba al que le pegó diciéndole, “Dale, dale, pegale”. Este tipo de conducta es inaceptable debido a la agresividad que esto implica. Pido por favor que dialoguen y traten de solucionar estas situaciones de violencia.  
Gracias,  
Saludos*

15 de abril de 2003



*Querida familia:*

*Esta semana hemos trabajado con ...dos temas: sentarse bien en la silla y poder concentrarse en su trabajo y poder jugar con sus amigos haciendo comentarios que no los ofenda. Le está costando poder lograrlo. ¿Podrían seguir charlando en casa sobre los temas por favor?*

*Gracias,*

*Las maestras*

*16 de abril de 2003*

*“Estimadas maestras,*

*Muchas gracias por la nota, ya hemos hablado con ...y les pido me avisen si esto sigue. Mientras tanto les pido por favor que de inmediato cambien de sitio a mi hijo. Hace dos semanas que me transmite que le faltan cosas y que no puede concentrarse. Entiendo perfectamente la situación pero me resulta ajena totalmente y no quisiera que...resulte perjudicado. Creo que aquí hay un problema que el colegio conoce, de modo que les pido que tomen las medidas adecuadas. Muchas gracias,  
Saludos”*

*20 de abril de 2003*

*“Estimadas maestras:*

*Espero su respuesta a la otra parte de la nota que es suficientemente clara. Les pido por favor que me brinden una resolución al tema sin tener que solicitar una reunión al respecto. Gracias.”*

*21 de abril de 2003*

*“Estimados padres,*

*Como es costumbre en la clase, la semana que viene cambiaremos a los alumnos de ubicación en la clase. Saludos,  
Las maestras”*

*7 de mayo de 2002*

*“Queridas maestras:*

*Les escribo de nuevo porque no quiero demorar la reunión. Si no recuerdo mal, la anterior fue hace tres semanas y.... sigue igual. En casa está bien y con su papá vemos que es claro que tiene un problema con el colegio. Como les dije, me pide por favor que lo cambie de colegio y está mal. No creo que sea una buena opción dejar que pase el tiempo. Si detectaron algo y adoptaron alguna estrategia y quieren ver cómo funciona me parece muy bien, pero nos gustaría estar al tanto, y que veamos juntos qué es lo que pasa y busquemos una solución. También, en la nota que recibimos sobre la reunión decía que los que ya habíamos tenido una reunión no íbamos a tener otra. A nosotros nos gustaría tener otra reunión, por favor, porque en la que tuvimos solamente hablé yo de un tema puntual y me gustaría que nos cuenten cómo anda ....Por otra parte, quería volver a hablar con ustedes porque él sigue igual. Muchas gracias,”*

Más allá de la diversidad en la naturaleza de las problemáticas a las que se refieren o a su validez o pertinencia, es interesante ver la forma en que los padres se sitúan en la diada familia-escuela al momento de comunicar o realizar algún pedido. Es aquí donde

se advierte en el discurso de los padres una lógica distinta a la que existía en la época anterior. Esta lógica estaría más ligada a un padre cliente quien exige que la escuela se ocupe, resuelva y ejecute de acuerdo con sus intereses. Esta tendencia se relaciona con lo que varios autores (Narodowki, 1999; Bowles y Gintis (2002); Tiramonti, 2004; Pineau, 2007; Narodowski y Carriego (2006) expresan al respecto de la época en que el Estado en tanto proveedor y administrador del bien educación y responsable de la constitución del sistema educativo entra en crisis y cuyas consecuencias fueron el paso de una escuela como razón de Estado a una escuela como razón de mercado. Pineau (2007:40) por su parte analiza la noción de autoridad en este escenario e identifica la existencia de las distintas formas de autoridad, estatal, académica e incluso eclesial en algunos casos, vigentes en la modernidad. De acuerdo con este autor, la llegada de las teorías empresariales al campo educativo parece haber desplazado el concepto de Autoridad en favor del de Control de Calidad. “La escuela pierde su poder de auto legitimación como espacio educativo, como institución que tiene algo específico y distinto que decir y ahora son los sujetos consumidores (los alumnos, las familias, la comunidad) quienes en última instancia la autorizan en función de la satisfacción de sus demandas. Quedan habilitadas así formas de autoridad *a demanda*”. Es interesante ver, entonces, la forma en la cual los padres en esta etapa se posicionan como autoridad en virtud del poder que ostentan como clientes para realizar reclamos y demandas de diversa índole a la escuela.

De todo lo expuesto se destaca el hecho de que hacia el final del período de estudio la escuela continúa marcando las condiciones de participación pero a diferencia del período de inicio, debe sostener y defender su lugar y su legitimidad y exigir a la familia que cumpla con su parte del acuerdo; ya sea porque los padres exigen más presencia en la escuela y en las decisiones referidas cuestiones pedagógicas o porque delegan en ella toda la responsabilidad en la educación de sus hijos. Se advierte cierta tensión por parte de ambos grupos que parecen “bandos” ya que, por un lado, los padres expresan que la escuela es un lugar cuyos límites físicos no pueden traspasar a menos que sean específicamente invitados a hacerlo. De las entrevistas surge la impresión de que existen pocas oportunidades para participar y son principalmente en eventos tales como muestras de arte, días de deportes o musicales y las exigencias en cuanto al acompañamiento del aprendizaje de sus hijos desde el hogar son, a su parecer, grandes. Desde la escuela se marca la falta de acompañamiento por parte de los padres en el proceso de aprendizaje de los alumnos: apoyo para superar dificultades académicas y

sociales, apoyo a la escuela cuando se toman medidas disciplinarias y apoyo desde lo presencial en actividades colectivas. Se menciona también el frecuente cuestionamiento y las exigencias, muchas de ellas poco razonables, por parte de los padres hacia la escuela en relación a temas de diversa índole. A su vez, se menciona la figura de niñeras, choferes y maestras particulares como participantes en el escenario de relación entre la familia y la escuela.

La relación entre la escuela y la asociación de padres también es objeto de algunos cambios hacia el final del período de estudio. Retomando lo dicho en relación a esta agrupación, de acuerdo con los testimonios relevados, a mediados de los '90 la figura de la AP en la comunidad escolar comienza a desgastarse. Es vista por autoridades e incluso por algunos de sus propios miembros como un espacio de crítica y queja constante de los padres al colegio. Los miembros de la comisión directiva de la AP en ese período y en la actualidad dan cuenta del perfil que toma este grupo y cómo el rol de la AP en tanto mediadora entre familia y escuela comienza a ser diferente a lo plasmado en su estatuto.

*“Los padres te contactaban para decirte, “che, entregaron a mi hija sin autorización” o “Che tal maestra es una XX porque hace tal cosa” ...Sos el centro de reclamos y se creen que porque eras de AP el tema se resolvería o tenías el poder para hacer algo”. (Entrevista 8, C, miembro de AP, época previa al 2000).*

*“Antes, AP era como un libro de quejas...y por eso yo creo que el colegio fue tomando también una posición como más distante y quizás no dándole el lugar y demás porque por ahí se filtraban un montón de quejas que por ahí no tenían mucho asidero, o podían tener pero quizás se podían canalizar de otra manera”. (Entrevista 16, A, miembro de AP, época posterior al 2000).*

En las cartas del director a los miembros de AP correspondientes a mediados de los '90 se observa una distancia que el colegio comienza a tomar respecto de las sugerencias de la AP, valorando y agradeciendo la intención pero no necesariamente tomando acciones concretas en esa dirección. Esta postura se va haciendo cada vez más consistente con el correr del tiempo. La siguiente carta del director es un ejemplo de lo expuesto. La misma responde a una sugerencia de instalar máquinas expendedoras de alimentos para evitar que los alumnos salgan a almorzar fuera del colegio.

*Olivos, 6 de julio de 1997*

*“Estimado Sr....*

*Muchas gracias por su carta del 24 de junio. La he leído con gran interés y coincido completamente con Ud. en los beneficios de tener a los alumnos dentro del edificio de la escuela durante el horario*

*escolar. Como es de su conocimiento ése ha sido un objetivo mío desde que comenzó mi gestión. No obstante, esta solución particular que ud ofrece implicaría tener cerca de 400 alumnos dentro del colegio durante el almuerzo con ningún otro lugar para que ellos circulen más que el patio descubierto que, de por sí, ya está bastante ocupado Por lo tanto no estoy preparado en este momento para dar ese paso particular. Espero que en el futuro podamos adquirir suficiente terreno como para poder construir una adecuada cafetería donde los alumnos puedan almorzar y relajarse. Una vez que contemos con ese espacio estaré más que encantado de tener a todos los estudiantes dentro de la escuela durante el transcurso de la jornada escolar. Usted también manifiesta su preocupación por el kiosco de la calle..... y los productos que allí pueden adquirir los alumnos. Nosotros también tenemos nuestras preocupaciones al respecto y hemos hecho bastante para asegurar que todo lo que venden es legal.*

*Estaré muy contento de reunirme con usted y su comité para poder conversar estos temas pero lamentablemente no podré hacerlo hasta agosto. Si no tiene inconveniente en dejarlo para esa fecha estaré encantado de hablar con usted.*

*Muchas gracias por escribirme,*

*Atentamente*

*Firma del director*

En los archivos del director que contienen estas comunicaciones figuran también anotaciones acerca las actividades que el colegio sugiere que AP se encargue. La siguiente anotación del año 2000 es un ejemplo.

*En la reunión de directivos (secundaria y primaria y jardín de ambas sedes) en referencia a las sugerencias de la AP los sectores sugieren que la AP:*

- Arregle el puente que pasa por arriba de la línea de tren y donde circulan alumnos dado que ellos lo construyeron.*
- Compre las entradas para las salidas al Teatro Colón con los grupos de 6 to grado.*
- Financie las charlas a padres y alumnos acerca de los temas que ellos propusieron.*
- Se encargue de la organización del Family Day.*
- Se encargue de la venta de uniformes y libros usados.*

De la sucesión de notas surge que más allá de las variadas propuestas de la AP es posible advertir una intención por parte del colegio de ocupar a los padres en la organización y de los gastos de ciertas actividades diferentes de lo estrictamente pedagógico que constituye un importante interés por parte de la AP. La escuela mantiene la distancia y resiste, de alguna manera, los intentos de la AP de avanzar hacia otros espacios diferentes a los de socialización o acompañamiento propuestos por ella.

El cambio entonces se da en el rol más activo en términos de participación o mecanismo de voz que la AP y los padres introducen a la relación entre escuela y familia. Las quejas, los cuestionamientos y las críticas a la gestión de la escuela constituyen una novedad respecto de la etapa inicial de este estudio.

Por otro lado, los miembros de la comisión directiva de la AP correspondientes al período que va a partir del año 2000 hasta la actualidad hacen explícita la necesidad de un cambio en el patrón de participación de padres en las actividades de la escuela y hasta proponen una mirada más institucional a la figura de la AP dentro del colegio. Sugieren la creación de la personería jurídica de la asociación y también limitar las actividades en las que los padres están a cargo de alumnos sin la supervisión de un docente. Estas acciones denotan no sólo el intento por avanzar hacia otros lugares de poder sino también podrían tomarse como indicadores de desconfianza o pérdida de eficacia de la escuela. Tal como decía Narodowski (Op.Cit.:72) al referirse a la legitimidad de la cultura escolar, ésta comienza a perder valor o peso y por lo tanto es cuestionada desde distintos puntos de vista. La escuela se encuentra “bajo sospecha” y debe defender su lugar al tiempo que debe encontrar formas de adaptarse a las exigencias de la comunidad.

Tal como lo hicieron desde su inicio, al comenzar cada año lectivo, la AP enviaba cartas a los padres en las que invitaban a participar en la Asociación, informaban acerca de las actividades de la Asociación, su creación y funcionamiento. De la misma forma al finalizar el año invitaban a las familias al encuentro anual de la Asociación donde se analizaba lo realizado y se informaba públicamente acerca de los ingresos y egresos monetarios. Es importante aclarar que, de acuerdo con las entrevistas, los miembros de la etapa más cercana al presente de la AP expresan no tener un apoyo consistente por parte de las familias del colegio. Ellos se definen como un grupo comprometido pero sostienen que resulta muy difícil actualmente lograr la adhesión de familias para la Asociación. Esta situación de progresiva desvinculación de los padres de la AP y de falta de iniciativa para integrar la agrupación concuerda también con lo expresado por docentes y directivos acerca de la actitud de los padres en general respecto del vínculo con la escuela y el bajo nivel de involucramiento con la educación de los niños. En otras palabras, los testimonios concuerdan con las características de los padres de la posmodernidad tal como las presentan autores como Lipovetsky (Op.Cit) y Tedesco (Op. Cit) al referirse al individualismo y Martinello (Op.Cit) a la función que cumplen los padres en brindar apoyo y proveer las condiciones materiales para acceder a la

educación en detrimento de un contacto más profundo con la experiencia escolar de sus hijos.

Todas estas acciones por parte de la AP dan cuenta de un mayor nivel de organización dentro de la Asociación y un interés claro por participar en una amplia gama de áreas. No obstante, al mismo tiempo que se observa este aumento en la intención por tener más protagonismo por parte de la AP se advierte también una actitud de cautela o repliegue en la escuela limitando sus acciones en cuestiones relacionadas con el manejo de la educación.

Otro ejemplo de las cuestiones en las que la AP intentó participar es en la designación de autoridades. La siguiente carta con fecha de 2002 fue enviada por las autoridades de la AP al director general con motivo de la partida de la directora de primaria de una de sus sedes.

*Olivos, septiembre 1999*

*De nuestra mayor consideración:*

*Como toda la sociedad argentina, la Escuela está sufriendo cambios que afectan a todos sus integrantes, sean estos directores, profesores, empleados, padres o alumnos. Se enfrenta hoy un nuevo desafío en la elección de un nuevo director de la escuela primaria luego de la renuncia de....*

*El nuevo director debe ser muy versátil para atender de manera profesional y competente a la comunidad que consta de aprox. 245 familias, 460 chicos, 80 maestros y empleados no docentes, cada uno con realidades diferentes.*

*Consideramos por lo tanto, que los responsables de la Comunidad debieran evaluar si la estructura actual de la dirección de la escuela primaria es la adecuada para atender a toda la comunidad de alumnos, padres, maestros, en los tiempos actuales. Un correcto diseño de la organización otorgará la posibilidad de un mayor dinamismo dentro de la escuela.*

*En nuestra opinión la dirección de la escuela primaria debería contar con dos directores: uno para lengua inglesa y otro para idioma español.(...)*

*Además de esta división en la dirección y como parte integral de esta reorganización, sería conveniente que haya una persona, que podría ser del staff actual, responsable por la disciplina. Como padres de niños de primaria, nos preocupan algunos actos de indisciplina y patoterismo, en particular en los recreos donde en nuestra opinión los niños no están siendo suficientemente supervisados. Es de notar que algunas instituciones educativas han adoptado este sistema.*

*Les hacemos llegar nuestros comentarios como padres de la comunidad, con espíritu de crítica constructiva, con el sano objetivo de contribuir a mejorar la educación integral y apoyar a la comunidad del colegio, que dedica tantos esfuerzos a la educación de nuestros hijos.*

*Los saludan muy atentamente,  
Firma de autoridades de AP*

En las entrevistas con algunos miembros la época identificada como más actual de la AP, del 2000 al presente, se encuentra también evidencia del debate en torno a la idea de que los padres estén liderando actividades dentro del aula, con o sin la presencia de un docente.

*“Me parece que en Primaria las cosas están muy mezcladas...muy mezcladas. Bah, estaban y no están más. Por ejemplo todo lo que era Reading en EGBI lo hacían madres en grupitos que iban una vez por semana. Art Smart lo hacían las madres ...había un montón de cosas que hacían las madres. Y eso por un lado es “cheap labour” (mano de obra barata) y por otro lado...es más, yo fui una de las que luché para que se erradicara eso. Hay padres que están furiosos porque dicen “me sacaron del colegio” pero por otro lado vos te ponés a pensar si hay un incendio, hay chicos solos en un aula con una mamá: esa mamá no tuvo entrenamiento en evacuación de emergencia. O mismo un chico que tiene problemas...vos no sos pedagogo, vos no podés saber. No me parecería mal que haya un juego y que el docente aproveche para observar a los chicos y que en el juego esté el padre; pero que esté el docente. Que sea una cosa complementaria para reforzar el vínculo afectivo con la educación; no reemplazar al docente. Yo en AP participé desde concientizar que un padre no es lo mismo que un docente. Que un padre no tiene A.R.T entonces si hay un accidente y lo quieren hacer penalmente responsable no tiene nada...ni que hablar de la calidad educativa. Esto se justificaba antes desde el inglés de los padres, decían que los exponías a un buen inglés pero la realidad es que muchos padres que iban no hablaban inglés.”. (Entrevista 17, B, miembro de AP época posterior al 2000).*

En este ejemplo surgen nuevamente algunas cuestiones que ya fueron identificadas en el análisis, a propósito del cambio, tal como las características de la comunidad en la cual muchos de los padres hablaban inglés y luego no tanto; la apertura del colegio para recibir a los padres y su posterior reticencia a tenerlos puertas adentro y la presión ejercida por la AP, en una postura más ligada al control que a la colaboración; en la discusión y toma de decisiones respecto de la continuidad de estas actividades. En este testimonio en particular se observa cómo el lenguaje utilizado introduce conceptos más ligados a lo legal, propios de una organización más formal así como también referencias al recurso de utilizar padres para reducir el gasto de tener otro docente. Estos temas relacionados con el control anulan toda posibilidad de pensar en la construcción de un vínculo afectivo con la educación en la que los padres asisten y actúan como aliados de la escuela en la tarea de educar y donde la escuela no es vista como una organización

que sólo provee un servicio sino también un lugar donde el contacto con la familia se percibe como necesario para asegurar el éxito de la tarea de formación de un alumno.

A partir de principios del 2000, los entrevistados coinciden en que se empieza a dejar un poco de lado este tipo de actividades y actualmente sólo se da en jardín de infantes y en primaria y en forma muy esporádica y pautada por los docentes. Los padres sólo participan en el dictado de clases con los alumnos en el área de Educación Física los días sábados durante las prácticas de Rugby, donde el número de alumnos supera la cantidad de docentes disponibles y se los convoca para asistir a los profesores en el entrenamiento. En el jardín, un grupo de madres organizan la biblioteca circulante y realizan esta actividad una vez por semana junto con las docentes. Ocasionalmente son invitados para participar en actividades de arte o experiencias directas fuera de la institución tales como visitas al teatro, al zoológico o al supermercado pero siempre en compañía de un docente y no a cargo de un grupo de chicos.

La evidencia presentada sugiere un cambio perceptible en las relaciones entre las familias, mediada por la AP, y la escuela alrededor del año 2000. La siguiente transcripción corresponde a un ejemplo que figura en las minutas de la Asamblea del año 2005 y podría interpretarse como un mensaje formal de la Escuela a la AP.

*“...Los temas sobresalientes fueron:*

- 1. Acuerdo con el Headmaster acerca del rol de AP: con el ánimo de poder trabajar conociendo las expectativas de cada parte y como resultado del nuevo protagonismo de AP quedó acordado que el rol contempla el desarrollo de canales de comunicación entre los padres y la escuela y viceversa.”.*

Es posible deducir a través de este escrito las intenciones de la escuela en la asignación de ciertas tareas a la AP, como por ejemplo el pedido para que la AP apoye las actividades destinadas a conformar el fondo de becas del colegio o el de ayudar en la organización del tradicional día de la familia. En estos casos, la AP hace explícito en las actas la existencia de otras prioridades en sus actividades, lo cual nuevamente da cuenta de cierta ambivalencia en cuanto a lo que la AP considera como su función. Cabe recordar que tradicionalmente la AP se encargó de este tipo de eventos e incluso ha sido uno de sus fuertes. De la misma forma ante la sugerencia por parte de la AP de dar la personería jurídica a la asociación fundando su iniciativa en la idea de dar un “carácter más formal y ordenado dando un marco de mayor seguridad a todas las gestiones que se inicien...Agrega que una vez otorgada la personería jurídica el ente pasará a ser una



Asociación civil que podrá ampliar su radio de acción y concretar actividades en una mejor posición ante terceros”, tal idea es desestimada, de acuerdo con datos de las fuentes consultadas, más adelante por el colegio con el argumento de que la asociación de padres constituye una parte integrante del colegio y no un ente aislado.

Retomando la perspectiva de la teoría de Anderson (Op.cit) presentada en el capítulo anterior, sus afirmaciones pueden ser útiles para comprender el tipo de participación que se da en este momento particular de la asociación, que representa a un colectivo, en la escuela. Por un lado se observa que desde la posición del colegio se intenta relegar la participación de la AP a un área más de relaciones públicas, reafirmando (la escuela) su posición de poder y legitimando sus decisiones a partir de ese lugar. Por otro lado, la escuela no parece dar lugar para la negociación de espacios de acción y participación de los padres sino que circunscribe sus acciones y desestima cualquier intento por parte de AP para acceder a lugares de más influencia o incluso de mayor visibilidad en la comunidad. La negativa del colegio para que la AP obtenga la personería jurídica es un claro ejemplo del límite que la escuela se propone delinear. A diferencia del inicio del período de estudio donde la escuela actuaba sin cuestionamientos ni necesidad de marcar un límite a las familias o la AP, hacia el final de la periodización realizada se observa que la escuela debe hacerlo en forma constante ya que, al parecer, su lugar de autoridad y competencia en su función ya no es considerada como una verdad indiscutible.

Uno de los temas centrales y recurrentes de los encuentros entre ambas partes es el de la comunicación. En la descripción de sus roles y la definición de su espíritu, su ideario, la AP se define en la etapa más cercana al presente tal como lo ha hecho en el pasado; como uno de los principales canales de comunicación entre la escuela y la familia. Dentro de las comisiones que comienzan a implementar para realizar su tarea, está la Comisión de comunicación y difusión que a lo largo de las gestiones proponen distintas estrategias de comunicación, centrándose en: qué quieren comunicar, cómo lo quieren comunicar y con qué frecuencia.

Con este objetivo, en el año 2000 proponen la creación de padres “comunicadores” dentro de cada clase cuya función sería la de “escuchar a aquellos padres que tienen algún problema con su hijo, y no se animan a plantearlo al colegio”. También serían los encargados de mantener actualizada a la AP de los problemas que surjan en la clase, ya sean académicos, sociales, en el patio, etc, para de este modo poder evaluar si es un tema puntual o si requiere atención especial. Lo dicho sugiere nuevamente un momento

en el cual la AP actúa como mediadora entre la escuela y la familia. La AP no sólo comunica sino que también “produce” mensajes y la organización de su estructura denota esta estrategia. Es importante mencionar que los entrevistados que no son parte de la AP no recuerdan esta iniciativa de padres comunicadores y actualmente no existen registros de que este proyecto haya sido implementado.

Respecto del tema de la comunicación en las actas pertenecientes al período que comienza en el año 2000 hasta la actualidad, también figuran comentarios y preocupación ante la “crisis de comunicación que padece el colegio” y es evidente la exigencia de un sistema más claro y directo para transmitir información. En las reuniones de la comisión, los entrevistados cuentan que también evalúan ciertas situaciones más complejas como la de definir el mecanismo a través del cual se tratan “nuevas” inquietudes que acercan los padres y que no forman parte del plan de trabajo de la AP. Este tipo de cuestiones aparecen como temas discutidos pero no existen pautas concretas o líneas de acción marcadas dado lo compleja y subjetiva que es la situación.

Para completar la descripción del vínculo entre la escuela y la AP en los años a partir del 2000 se observa que del mismo modo que AP pone límites en las tareas que la escuela propone adjudicarle, la escuela también limita las acciones de la asociación o al menos no siempre responde a las expectativas que ésta tiene. En las actas figuran temas en los que no hay consenso, como por ejemplo el de los aumentos en la cuota y las visiones de cada una de las partes respecto de lo que la AP debería hacer. A continuación se transcribe parte del acta de la AP que data del 5 de agosto de 2005.

*Aumento de la cuota.*

*De acuerdo de lo que surge de los mails intercambiados con el director es evidente que sigue habiendo diferencias en cuanto al rol de AP tal cual había quedado definido de común acuerdo entre las autoridades del colegio y la comisión directiva de AP. Desarrollar canales de comunicación para que los padres del colegio puedan compartir preocupaciones acerca del colegio y elevarlas al Headmaster.*

*AP compartió con el Headmaster las preocupaciones de los padres con respecto al aumento pero no hubo reciprocidad en el flujo de la información. El Colegio no autorizó a que AP pueda compartir con los padres la información que se nos brindó y tampoco comunicó el Colegio directamente.*

Se concluye entonces que la relación entre la escuela y la AP ha atravesado diversos momentos desde su constitución a la actualidad. Desde su misión se reconoce su intención primera de actuar como apoyo de la escuela en su organización y

funcionamiento, pero queda claro el hecho de que en el primer momento de análisis del período estudiado era la escuela la que indicaba las áreas de participación en la vida escolar sin objeciones o diferencias por parte de la AP. De acuerdo con los entrevistados en los años ´90 se registra una época de auge en las relaciones entre la AP y la escuela que se manifiesta en una notable presencia de la asociación en la institución. A partir de mediados de los ´90 se habla de una transición y un momento de quiebre en la relación y es cuando la escuela parece estar más reticente a entablar o continuar las interacciones del modo en que lo venían haciendo. No obstante ello, hacia el final del período de análisis de este estudio, la AP adopta una postura más cautelosa pero podría decirse que con aspiraciones más firmes respecto del período inicial en cuanto a los reclamos y negociaciones con la escuela. Se registran instancias en las que intenta avanzar hacia otros lugares no pautados con la otra parte, como es el caso de las sugerencias a raíz del cambio de director o del perfil de familia y si bien se reconoce una intención por trabajar a la par de la institución, se percibe cierta tensión entre ambos lados al momento de delimitar el alcance de sus acciones. Hacia el final del período de análisis es evidente también que la AP actúa como mediador entre las familias y la escuela y su rol en la Alianza que conforman es instrumental en tanto constituye un nexo entre estas dos instituciones. La AP presenta, analiza e interpreta las inquietudes de los padres respecto de cuestiones del manejo y funcionamiento de la escuela y lo hace amparada en su estatuto; es decir que cuenta con las herramientas propias de una organización y las utiliza en pos de cumplir con las obligaciones que tomaron como responsabilidad. La escuela recurre a la AP como canal de comunicación con las familias y reconoce el poder de convocatoria o movilización de la comunidad que ésta posee en tanto solicita su apoyo en la organización de eventos y actividades como el día de la familia o talleres con temáticas de interés específicas para padres. En síntesis, la AP constituye un elemento de peso al analizar las características de esta comunidad en la que interactúan familia y escuela y el lugar que ocupa en la institución da cuenta de la valoración que la escuela hace de esta agrupación como un ente que define, en parte, la identidad de esta comunidad. Como dice Alfiz (Op.cit:102), “En la relación comunitaria también se ve expresada la concepción de escuela. Puede ser más o menos cerrada o abierta...La dimensión comunitaria no se refiere solamente a la participación de la comunidad en la vida de la Escuela sino a la de la Escuela en la vida de la comunidad”. El nivel de participación de la AP en la vida de la escuela a lo largo de la extensión de tiempo de este estudio da cuenta del lugar que la escuela le atribuye a la familia en todo lo que

implica la educación del alumno. Se identifica como rasgo característico a lo largo del período de estudio un interés común tendiente a afianzar y mejorar los mecanismos de interacción a través de diferentes acciones que fueron oportunamente ejemplificadas. Sin embargo, las tensiones y los procesos de negociación de espacios sugieren, en especial hacia el final de la franja temporal estudiada, cierta distancia en las expectativas y las concepciones que cada uno tiene respecto de lo que implica participar, comunicar y construir la comunidad en esta escuela.

A lo largo de este capítulo se ha intentado presentar la evidencia recopilada para este estudio de forma tal que se pueda describir la relación entre familia y escuela a lo largo del período analizado y también identificar los cambios perceptibles en el vínculo entre ambos componentes de la institución. Se ha procurado organizar la información en torno a una periodización que consta de tres etapas en las que se han descrito las formas de comunicación, de participación y la noción de autoridad implícitas en el intercambio entre familia y escuela. Se ha plasmado con testimonios y documentos la forma en que los roles de la familia y la escuela se han ido modificando a lo largo del tiempo y se ha intentado respaldar desde la visión de los teóricos citados lo que ha sido observado en ejemplos concretos de la vida en esta comunidad en particular. A modo de cierre, es importante destacar la idea de autoridad como un concepto que permea todas las formas de interacción entre la familia y la escuela a lo largo del período estudiado. Muchos de los cambios percibidos en las relaciones entre los padres y los docentes, entre los padres y los hijos, entre los docentes y los alumnos tienen como trasfondo la cuestión de autoridad y el lugar que ocupa en el vínculo entre los diferentes actores involucrados. En las sugerencias, los desacuerdos, las diferencias, las exigencias y en los reclamos de cada parte se observa la forma en que este concepto se ha jugado a lo largo del tiempo estudiado en el día a día de la experiencia escolar. Sennett (2003) habla de la autoridad como una experiencia fundada en parte en el temor a una persona más poderosa y como un don que implica el cuidado de los otros. El paternalismo, la noción de autonomía y la disciplina son imágenes que se definen como propias de la autoridad de la sociedad moderna. En la posmodernidad estas imágenes no son indiferentes al cambio lo cual plantea la necesidad de adecuar y renegociar los términos y las bases sobre las que se construyen. Este proceso no está, obviamente, exento de conflictos pero se reconoce como un paso inevitable y necesario para la construcción de un vínculo y la

redefinición de una alianza entre escuela y familia que redunde en beneficios para los alumnos que son la razón primera que los convoca.

### **Capítulo 3**

#### **Conclusiones**

Los datos relevados en las entrevistas y el análisis de la información proporcionada por las fuentes consultadas señalan una creciente complejización en la relación entre escuela y familia a lo largo de los años debido a distintos factores que fueron oportunamente mencionados. Este proceso de cambio, por lo tanto, ha tenido repercusión en las características de la Alianza que se planteó entre ambos sistemas en la franja temporal analizada. Las diferencias que surgen del análisis de la Alianza escuela familia se traducen en rasgos que estaban o no presentes en la época más alejada de la actualidad y que contrastan por su mayor presencia o ausencia en la franja temporal más cercana al tiempo presente. Los aspectos que se identifican como más salientes de los efectos del cambio son:

- La aparición de nuevos actores que se suman al escenario escuela-familia.
- El surgimiento de una figura mediadora, la Asociación de padres, en la relación entre escuela y familia.
- La configuración de una Alianza característica que responde al siguiente patrón: Escuela de elite y Familias de clase media-alta y alta.

En el período más cercano a la actualidad se ha registrado un cambio respecto del período anterior en la configuración del hogar de muchos de los alumnos. Se advierte con más frecuencia la presencia de nuevos actores tales como niñeras, choferes y maestras particulares quienes desempeñan tareas que otrora eran exclusivas de la familia nuclear, es decir padre y madre. De acuerdo con los entrevistados, en esta comunidad en particular, conformada por una elite que ostenta un elevado patrimonio económico, es frecuente que muchas familias deleguen en mayor o menor medida su responsabilidad en terceros. En algunos casos se debe al hecho de que ambos padres trabajan y están muchas horas fuera del hogar, mientras que en otros los padres recurren a personas para realizar tareas que suelen requerir más esfuerzo como estudiar por ejemplo o controlar que tengan sus útiles o material para la escuela. Este tipo de obligaciones generalmente ubica a los padres en un lugar de constante conflicto con sus

hijos debido a la resistencia o dificultad que en algunos casos éstos presentan para cumplirlas y suele ser un tema que muchos prefieren evitar o delegar en otros para no perjudicar el vínculo. A estos nuevos actores les es concedido cierto grado de poder sobre los niños que tienen a cargo: envían autorizaciones, quedan a cargo de la casa en ausencias prolongadas de los padres, acompañan a los niños a eventos y actividades extra escolares, les proveen el apoyo necesario para que realicen sus tareas escolares y su influencia se observa ocasionalmente en actitudes adoptadas por alumnos en el ámbito de la escuela (ejemplo: poca independencia en el cumplimiento de responsabilidades, falta de orden y mala administración del material propio). Se entiende entonces que la responsabilidad de los padres en relación con un aspecto importante de la educación de los hijos es, en muchos casos, compartida con o incluso recae, en algunas ocasiones, en terceros que son quienes están gran parte del tiempo con los niños. Estos actores rara vez tienen contacto con la escuela y son los padres quienes transmiten e interpretan los pedidos de la escuela para que ellos lo lleven a la práctica con los niños. Al pensar en posibles causas de esta realidad lo expuesto por Lipovetsky (Op. Cit) a propósito de la actitud del hombre actual frente a la familia ofrece algunas respuestas a este interrogante. Una de las tendencias predominantes de la posmodernidad es la preeminencia de la realización personal por sobre las obligaciones familiares. En este caso, la ausencia de algunos padres podría interpretarse como una priorización de sus aspiraciones individuales, sus carreras profesionales, por sobre sus obligaciones como padres lo cual los lleva a la elección de un rol, que podría caracterizarse como más *ligero*, mientras son otros los que llevan a cabo la tarea de poner límites o enfrentar dificultades de la crianza o la educación de sus hijos. Los testimonios de los docentes ratifican esta idea y aluden a la falta de presencia de los padres en la educación de sus hijos y la transferencia de aspectos de su rol parental a otros individuos. Desde la categorización de Martinello (Op.Cit.) respecto de los roles que asumen los padres en relación a la escuela los padres que responden a este patrón no participan tanto en el ámbito de la crianza de sus hijos sino más bien en el apoyo a las condiciones materiales para que éstos puedan acceder a este tipo de instituciones.

Otro aporte interesante que los datos arrojaron es el lugar que ocupa la Asociación de padres en la Alianza entre la escuela y la familia. En el Capítulo 2 se ha planteado la participación de la Asociación de Padres como un factor importante en el vínculo entre la escuela y la familia desde el momento de su fundación hasta la actualidad. Sin embargo, se sostiene que dicha agrupación ha ido modificando su presencia en la vida

escolar así como también sus expectativas en relación al rol que juega en la institución. A lo largo del capítulo se ha visto la forma en que la Asociación comenzó en un primer momento actuando como acompañante y apoyo en eventos de la escuela, cumpliendo un rol social en la articulación de la comunidad. Más adelante se constituyó como un canal fundamental para la transmisión de inquietudes y demandas de las familias llegando un punto en el cual el alcance de sus iniciativas superó las expectativas que la escuela tenía respecto de su protagonismo en cuestiones del manejo de la institución. En el tiempo subsiguiente se planteó la existencia de una organización diferente en la estructura de la Asociación con la sugerencia de constituir la personería jurídica de la agrupación y la iniciativa de participar a través de la redacción de un perfil de familia en el proceso de admisión de nuevas familias a la comunidad. En el último tramo de análisis se dio cuenta de la intención por parte de la escuela de delimitar el rol de la Asociación de Padres, circunscribiendo su objetivo al desarrollo de canales de comunicación entre los padres y la escuela. A su vez, la Asociación continuó reconociéndose como un intermediario valioso entre las familias y más allá de las limitaciones que se suscitaron en su relación con la institución prosiguió sus gestiones para extender su radio de acción y participación hacia otros lugares que excedían los pautados por la escuela. Tal como afirma Anderson (Op. Cit:147), las prácticas educacionales en materia de participación son el resultado de una batalla entre distintos discursos que compiten. En este caso, la brecha entre el discurso de la escuela y el de la AP fue abriéndose cada vez más con el transcurrir de los años. La AP intentó posicionarse como agente con poder de decisión (Martinello Op.Cit), aunque las condiciones institucionales nunca tuvieron prevista una estructura de gestión compartida ni el acceso de esta agrupación a lugares de poder en el sentido de un cargo en la dirección de la escuela. En efecto, la AP en su intento de aspirar a una gestión compartida de ciertas cuestiones, que tradicionalmente estuvieron bajo la órbita de la escuela, dio lugar a lo que este autor describe como “una jaula de hierro más estrecha en el control de los participantes”. Esto significa que la escuela recurrió a ciertos mecanismos de protección ante la presión de la AP que, según los entrevistados, se manifestaron en la disminución de oportunidades para que los padres estuvieran presentes en actividades dentro de la institución.

Por otro lado, la escuela parecía apoyar en ambos períodos de análisis la figura de una AP como una forma de legitimarse y obtener el apoyo de un grupo de interés relevante como lo es esta agrupación, pero sin que ello implicara una invitación a participar en las decisiones de la institución. A la luz de los principales supuestos acerca de la

participación en educación que propone Anderson, las relaciones entre la escuela y la AP-en especial en el segundo período de análisis- podrían definirse más como una colegialidad respetuosa pero no del todo sincera y abierta que como un verdadero ejemplo de participación.

Recapitulando, se sugiere que la figura de la AP en el período más actual es fundamental para comprender la naturaleza de la Alianza entre la escuela y la familia en la institución. Esta Alianza se encuentra mediada por la AP quien interpreta y vehiculiza las demandas de los padres hacia la escuela. A diferencia de la agrupación que conformaban en la época previa al 2000, la Asociación de padres del tiempo posterior pugna por obtener un mayor protagonismo en un espectro más amplio de responsabilidades y, como se ha visto, en ocasiones cuestiona el accionar de la escuela. Desde la perspectiva de la escuela, la AP representa en gran medida la voz de las familias y constituye un importante canal de comunicación entre ambas partes. A su vez, proporciona un caudal de información considerable para evaluar el clima de la comunidad y pautar líneas de acción que tiendan a lograr el logro de sus objetivos y la continuidad de la Alianza entre la escuela y la familia.

Al poner en diálogo esta información con el marco teórico que explora el dispositivo de Alianza entre escuela y familia vemos cómo lo dicho por Narodowski (1999) acerca del declive en el acuerdo entre ambas coincide con la situación planteada. La idea de la existencia de un mediador en la relación entre padres y la escuela da cuenta de un cambio en la relación entre ambas instituciones y también en el escenario en el que interactúan. En la época de su surgimiento este contrato se justificó en la asimetría existente entre familia y escuela: la imposibilidad de los padres para llevar a cabo la tarea de enseñar y la autoridad incuestionable del maestro como figura predominante en la instrucción académica del alumno por su dominio superior de conocimientos y la capacidad para transmitirlos a los alumnos. Por otro lado estaba la figura del Estado que obligaba a los padres a llevar a los niños a la escuela. Hoy existen diversas razones por las cuales esos argumentos han perdido fuerza y validez. Tal como desarrollaron Tiramonti (Op.Cit) y Puiggrós (Op.Cit) entre otros, el Estado ha perdido su poder para proveer una educación de calidad y es constantemente interrogado por no poder garantizar una educación acorde a las necesidades de la población. Actualmente los medios de comunicación y la tecnología han puesto el poder en manos de quien tenga mayor habilidad para utilizar la información que proporcionan. El docente ha perdido su jerarquía y valor como agente educativo y especialista en educación: su legitimidad está



en juego y debe ganársela día a día. Al respecto, resuenan las palabras de Antelo (2001:2) quien habla de una “dificultad crónica para obtener alguna dosis de autoridad y/o legitimidad sumada a la dificultad creciente para mostrar los productos de un trabajo que se vuelve cada vez más y más subjetivo, y cuyos contornos clásicos asociados a las ideas de rol y vocación, parecen apagarse para siempre”. La creciente devaluación de la figura del docente, el constante cuestionamiento de su tarea y el surgimiento de otros agentes de transmisión de información que gozan de mayor popularidad han dejado al maestro en las antípodas del lugar que supo ocupar en la modernidad. Sin asimetría, resulta difícil pensar la relación entre docente y alumno, entre docentes y padres, entre familia y escuela. Dubet (Op.Cit:427) define la situación de los profesionales encargados de ejercer autoridad como inestable. “Los docentes deben justificarse y conquistar una autoridad que su rol ya no les proporciona de manera automática y trascendente. Deben construir una legitimidad que apunte a obtener el consentimiento del prójimo”. Paralelamente, la lógica de mercado aplicada a la educación ha convertido a los padres en clientes desvirtuando así la naturaleza del vínculo con la escuela. Nuevamente las palabras de Antelo (Op.Cit:6) ilustran la situación: “los padres funcionan como clientes (infantiles) insatisfechos que regatean la formación de sus hijos y confunden a la escuela con un *call center* intrusivo...el padre no siempre viene feliz y ávido de intercambiar información o compartir una experiencia”. Es así como cada vez con más frecuencia la escuela se asocia a la idea de productora de servicios (educativos) y los padres a la de consumidores con derecho a manifestar su desencanto o disconformidad y a manifestar sus exigencias a viva voz. Narodowski y Báez (2008) al respecto expresan el modo en que se diluyen responsabilidades en busca de calidad en términos de adaptación y satisfacción de la demanda y observan cómo la escuela ha pasado de una posición civilizatoria donde la familia debía adaptarse a las condiciones impuestas por la escuela a una posición más ligada a lo clientelar donde ésta última es bien vista sólo cuando se acomoda exitosamente a las demandas de los padres.

No obstante, se sostiene que la relación entre familia y escuela continúa siendo necesaria mientras la escuela siga en pie. Más allá del desprestigio o la devaluación de su lugar, de los conflictos y la sospecha y la desconfianza que a veces la acechan, la escuela continúa siendo un agente de transmisión de saber y socialización, la escuela continúa educando y hasta se hace cargo de funciones que tradicionalmente no le correspondían. Mientras haya escuela habrá interacción con la familia; padres y

docentes seguirán relacionados a través de lo que los une: el hijo/alumno. Es justamente en virtud de ese vínculo que resulta imperativo redefinir cada uno de los dispositivos que contribuyen a formar el espacio escolar.

El tercer punto a desarrollar gira en torno a la idea de Alianza entre familia y escuela en contextos similares al de la institución que ha sido objeto de este estudio. En esta escuela en particular es posible pensar en una Alianza cuyos integrantes poseen rasgos característicos: una familia de clase media-alta o alta con expectativas elevadas respecto de la educación que pretenden para sus hijos y que están ligadas al tipo de institución que eligieron para ellos. Una institución que, de acuerdo con lo expuesto por Bourdieu (Op.cit) no sólo les brindará una instrucción curricular adecuada sino también la oportunidad de adquirir formas de un capital cultural, social y simbólico característico a través de la interacción con familias pertenecientes a determinado grupo social que, en este caso, tiene acceso a ciertas posiciones de poder. En esta alianza también se encuentra una escuela de elite que debe cumplir la función de educar legitimando su lugar como transmisora del saber al mismo tiempo que debe satisfacer los deseos y demandas de los padres/clientes y por qué no de sus hijos respecto de qué y cómo deben enseñar y proceder. Su tarea resulta un verdadero desafío debido al particular comportamiento parental producto, a su vez, de su particular formación y capital cultural. Si, de acuerdo con Antelo (Op. Cit) al hablar de los padres y su vínculo con la escuela se puede pensar en una ecuación en relación a su procedencia social que sería *más marginalidad-más reconocimiento*, en este caso podrían entonces agregarse nuevas opciones que ejemplifican algunos de los rasgos observados en este estudio: *más poder-más exigencia, más poder-menos autoridad docente, más poder-menos respeto*.

La Alianza escuela-familia no sólo debe reinventarse o redefinirse en este ámbito particular. Hay que admitir que la crisis de este dispositivo alcanza otras realidades muy disímiles a la descrita en este caso donde la familia no padece dificultades económicas. Trabajos como los de Duschastzky S. y Birgin A. (2001) y Frigerio (2004) donde se analizan las escenas escolares del nuevo siglo indican que en otros contextos, la familia no logra, por diferentes motivos, cumplir con los requerimientos básicos que definen su existencia y su razón de ser: alimentación, vivienda, afecto, acompañamiento en la trayectoria escolar y sin embargo la crisis también se hace visible pero con síntomas distintos. La diferencia entonces está en el ajuste que debe realizarse, en la naturaleza de la Alianza que en cada caso se pactará. No se trata entonces de una mera distribución de

deberes para cada parte sino de una Alianza que pueda garantizar el funcionamiento de la tarea pedagógica y la práctica escolar.

A lo largo de este trabajo se analizó el modo en que la Alianza escuela-familia se ha plasmado en la realidad de esta institución en particular a un período de tiempo determinado que abarcó la segunda mitad del SXX y principios del SXXI. A través de las fuentes relevadas se mostraron los rasgos característicos de la Alianza entre la escuela y la familia en la franja temporal delimitada. También se ejemplificaron las formas de comunicación y participación entre ambas partes así como también la noción de autoridad lo cual sirvió de insumo para completar la descripción de la relación existente entre ellas en el período de análisis estipulado. Además, se analizó el rol de la Asociación de padres en la comunidad eje del estudio y su lugar como apoyo y como mediadora en la alianza entre padres y docentes y directivos de la institución.

El principal objetivo de esta investigación ha sido el de identificar y describir cambios y continuidades en la participación y la comunicación y la noción de autoridad en tanto componentes o dimensiones de la Alianza escuela-familia. Las fuentes analizadas ponen de manifiesto el hecho de que se observan más cambios que continuidades. Una constante que continúa vigente es que tanto la dimensión de comunicación como la de participación son necesarias para que la relación entre familia y escuela sea posible y para que potencie el desarrollo del niño alumno. En cuanto a la comunicación, el cambio más obvio y perceptible son las nuevas tecnologías que mediatizaron la comunicación escuela-familia de una forma novedosa e inmediata. Allí donde había cartas y cuadernos hoy hay correos electrónicos y celulares. No obstante existe un cambio más profundo que está relacionado con el contenido de las comunicaciones entre familia y escuela y el registro que se utiliza en dichas interacciones. Retomando lo dicho por Alfiz y Petit (Op.Cit), el manejo de un mismo universo de significados es un factor determinante en la comunicación y en el caso analizado se observan algunas distancias en la franja temporal estudiada en los sentidos otorgados tanto por la familia como por la escuela a temas tales como el rol que los padres deben ocupar en la educación de los hijos, el tipo de acompañamiento que la escuela espera de ellos o las responsabilidades que cada parte debe asumir en el compromiso de trabajar juntos en pos de la educación de los alumnos. Mientras que al inicio del período de análisis las responsabilidades asumidas por cada parte parecían estar más internalizadas y su cumplimiento se manifestaba en ausencia de conflictos entre familia y escuela, hacia el

final del período de análisis la disolución de esas responsabilidades es evidente y tiene su correlato en una mayor recurrencia de problemáticas y conflictos que surgen entre ambos bandos y que tienen como centro al hijo/alumno. Por otra parte, la cultura institucional escolar plantea con pocas variantes a lo largo del período estudiado un estilo de comunicación vertical donde los canales, espacios y momentos de comunicación no prevén la inclusión de la voz de los padres o al menos no en formas que lleguen a concretarse en acciones tangibles en el día a día de la vida escolar. Este tipo de comunicación se mantiene incluso respecto de las sugerencias o requerimientos de los padres respecto de cuestiones relacionadas con lo que ocurre puertas adentro de la institución.

Un cambio importante que se registra es el aumento de las comunicaciones por parte de la familia hacia la escuela en la época más cercana al presente pero sin que ello implique más profundidad o más cercanía en la relación con la institución. Tal como se ha expuesto en el capítulo 2, el contacto con la escuela para comunicar sugerencias, demandas, disconformidad de los padres ha aumentado con el correr de los años y ha sido, junto con la presencia física más frecuente de los mismos, un motivo de repliegue de la institución. En la época más alejada del tiempo actual existen menos registros de temas familiares o personales de los alumnos. Con el correr del tiempo resulta notorio el aumento de cuestiones relacionadas con el ámbito extra escolar que son comunicadas a la escuela dado que tienen algún grado de repercusión en el desempeño académico y social de los alumnos. Todas estas cuestiones dan como resultado un estilo particular de comunicación que se caracterizó por ser más acotado y protocolar en una primera época y que ha ido fluctuando a lo largo de los años volviéndose más informal, explícito, extenso y complejo.

En cuanto a la participación, se identifican cambios todavía más marcados entre los dos períodos analizados. En el caso estudiado se encuentran la escuela, la Asociación de padres y las familias con formas y discursos que han variado en forma sustancial, en especial las dos últimas, a lo largo del tiempo. La escuela ha pasado de ser un territorio exclusivo de docentes y alumnos a ser el lugar de encuentro para que los padres socialicen y hasta en algunas ocasiones el lugar para que padres e hijos compartan actividades dado que ello no ocurre en sus hogares. Tal como se señaló al analizar la comunicación, en este ámbito también se observa a lo largo de los años la insistencia por parte de la escuela para defender el espacio institucional y su resistencia, hacia el segundo período, a compartirlo con la familia, trazando un límite entre lo escolar y lo

familiar. A su vez, la AP propone una variante en los modos de participación a través de mecanismos de voz más explícitos que los utilizados en el primer período pero con poca llegada a la escuela y bajos niveles de concreción. De todas formas, la participación descrita en ambos períodos no se corresponde con la idea de una gestión compartida sino más con la idea de una convocatoria a espacios de interacción social y de construcción de una identidad institucional.

Es evidente que la escuela, al menos en este tipo de contextos socio económicos, necesita reformular ciertos aspectos de su gestión dado que los cambios ocurridos a lo largo del tiempo así lo exigen. No es suficiente con accionar los mecanismos que antes funcionaban para asegurar un buen funcionamiento en el presente. Si bien es sabido que ningún extremo es el ideal, resulta necesario pensar en encontrar un lugar a mitad de camino entre las dos posturas. La crisis es un proceso que atraviesa a ambos sistemas, familia y escuela, cualquiera sea el contexto en el que se encuentren. La esencia de la alianza radica en la aceptación por parte de cada integrante de sus atribuciones y responsabilidades y a su vez del respeto por las del otro. A lo largo del tiempo es necesario reconocer que tanto la familia como la escuela no han sido inmunes a cambios, alteraciones, crisis al interior de sus estructuras y en el ambiente circundante también. No obstante, para que la Alianza subsista es fundamental que ambas partes puedan transitar el cambio sin que una perjudique a la otra, pese a las diferencias que atentan contra esa relación que mantienen en virtud del niño-alumno que comparten, que puedan retomar el rumbo y que puedan co existir en función de su tarea más importante: la de educar y formar al niño.

Hoy por hoy, la falta de sintonía entre estas partes está desgastando los cimientos en los que la escuela sustenta su legitimidad y esta pérdida se ha sido ejemplificada de diversas maneras en este estudio. La lógica de mercado vigente en el ámbito educativo le confiere el poder a los padres y dirige a la escuela hacia un terreno donde ya no se constituye como autoridad. En cuanto a los docentes, ya no existe la fuente más legítima de su autoridad: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus alumnos. Estos factores han ido arrastrando a la escuela a una crisis que se torna cada día más difícil en la medida en la que quienes la integran se encuentran y se sienten por momentos sin armas ni estrategias para combatirla. Queda entonces el pensar en recursos que acorten la brecha, que re compongan el vínculo y que devuelvan a la escuela y a la familia su condición de aliados en la tarea de educar y formar individuos tal como fue pensada en el momento de su surgimiento.

Para ello, es necesario intentar superar la nostalgia por otras épocas, por lo que fue y ya no es más: épocas donde todo era más previsible, más uniforme, más ordenado, más simple. Esta visión nos orienta a buscar un horizonte de reconciliación entre la familia y la escuela donde la mirada hacia el pasado no empañe el rumbo de lo que hay por delante. Hay que intentar hallar otros códigos y otros significados que otorguen nuevos sentidos a la tarea de enseñar, de educar, a la tarea de ser padre y de ser docente, al significado de la alianza. La familia necesita a la escuela y la escuela necesita a la familia: esa es una verdad que debe ser la premisa y el punto de partida para la construcción de un vínculo legítimo y duradero. Esa mutua necesidad puede y debe ser la gran esperanza del cambio.



Universidad de  
**San Andrés**

### Referencias bibliográficas:

Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.

Alfiz, I. (2006). *La institución escolar. El proyecto educativo institucional*. Colombia: Ed. Larousse.

Adler, P. A. y Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Anderson, G. (1998). Hacia una participación auténtica: reconstrucción de los discursos de las reformas participativas en la educación, en Narodowski, M.; Nores, M.; Andrada, M. (2002). *Nuevas Tendencias en políticas Educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica.

Antelo, E. (2001). *La pedagogía y la época*. Buenos Aires: Mimeo.

Antelo, E. (2011). Padres nuestros que están en las escuelas. En *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*. En prensa.

Arriagada, I (2002). Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas. En *Revista de la CEPAL Número 77* (pp. 143-162), Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Aries, P. (1973). La infancia. En Narodowski (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Edu/causa.

Baeza, S. (2006). *El imprescindible puente Familia-Escuela. Estrategias e intervenciones psicopedagógicas*. Buenos Aires: Ed. Aprendizaje Hoy.

Beech, J.(2005). Sociedad del Conocimiento y Política Educativa en Latinoamérica: Invirtiendo los Términos de la Relación. En *Quaderns Digital Vol. 38* (Número especial sobre Educación Comparada, 2005). Valencia, España. Disponible en <http://quadernsdigitals.net>, en la siguiente URL al 27/4/2013:

[http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=8601](http://quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8601)

Beech, J. (2003). Docentes del Futuro: La influencia de las Agencias Internacionales en las reformas de Formación Docente en Argentina y Brasil en los 90. En Lorente, L. y Martínez Usarralde, M. (Eds) (2003). *Lecturas de Educación Comparada y Educación Internacional* (pp. 227-255). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.

Beech, J. (2005). *International agencies, educational discourse, and the reform of teacher education in Argentina and Brazil (1985-2002): a comparative analysis*. Tesis de Doctorado, Institute of Education: Universidad de Londres

Beech, J. (2011). *Global Panaceas, Local Realities: International Agencies and the Future of Education*. Frankfurt Am Main: Peter Lang.

Braskavsky, C. y Gvirtz, S. (2000). “Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo”. En *Cuadernos de la OEI de Educación comparada* (2000), (pp. 41-72). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. España. Desclée de Brouwer.

- Carbonell Sebarroja, J. (1996). *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*. Barcelona, España: Eumo Octaedro.
- Carriego, C. (2010). La Participación de las Familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 8, Número 3.
- Carro, Neufeld, Padawer y Thisted, (1996). Las familias en la Escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. En *Propuesta Educativa* (1996), (pp.14-7). Buenos Aires.
- Corea, C., Lewkowicz, I (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Argentina: Lumen/Hvmanitas.
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós, Cuestiones de Educación.
- Díaz, E. (1999). *Posmodernidad*. Argentina: Editorial Biblos.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata (sexta edición).
- Dubet, F., Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución, en *Revista de Antropología Social*, Vol 16, 39-66.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución, en *Revista de Antropología Social* Vol.47, No 2., 15-25.
- Duschastzky S. y Birgin A. (Comp.)(2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Ediciones Flacso-Manantial.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Flick, U. (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, ediciones Morata.
- Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition? A political - philosophical exchange*. Nueva York: Verso.
- Frigerio G., Poggi, M., Tiramonti , G., Aguerrondo, I. (2000). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Editorial Troquel (9na edición).
- Frigerio, G. (2004). La no inexorable desigualdad. *Ciudadanos*, 4(7/8), (pp.35-41).
- Frigerio, G., Diker, G. (comp) (2010). *Educación: saberes alterados*. Serie de seminarios del CEM. Argentina, Del Estante Editorial.
- González Tornaría, M; Vandemeulebroecke, L.; Colpin, H., (2001). *Pedagogía familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.



- Gvirtz, S., Narodowski, M. en Tellez, M. (comp). (2000). *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Hargreaves, A. (comp) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kojeve, A., (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Lipovetsky; G. en Meseguer, J. (2008). *La familia que viene*. Madrid: Ediciones Rialp S.A.
- López, M., Pérez, A. (2006). Alianza Escuela-Familia en los bordes de lo escolar en el Gran Buenos Aires, en *Estudios Fronterizos*, enero-junio año/vol. 7 número 013, Universidad Autónoma de Baja California Mexicali, México.
- Martiñá, R., (2003). *Escuela y Familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Martinello (1999), en Carriego, C. (2010). La Participación de las Familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 8, Número 3.
- Narodowski, M., Báez, L. (2008). Una mirada crítica sobre la mercantilización de las relaciones educativas y la calidad educativa como satisfacción del cliente, en *Sentidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*, Daniel Brailovsky (coord.). Buenos Aires: Noveduc, Colección Ensayos y experiencias.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Edu/causa.
- Narodowski, M. (2007). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Narodowski, M.; Carriego, C. (2006). "La Escuela frente al límite y los límites de la escuela". En Héctor Fabio Spina (comp), *La Escuela frente al límite*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Narodowski, M.; Nores, M.; Andrada, M. (comp.) (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Narodowski, M; Brailovsky, D. (comp.) (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña 1820-1860*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano S.R.L.
- Noel, G.D. (2010). La Dinámica del Conflicto Escolar en Escuelas de Barrios Populares Urbanos a la Luz de la Noción de Autoridad. En *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, n° 6, agosto de 2010 Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES.
- Noel, G.D. (2009). Conflictividad y autoridad en la escuela. En *El monitor de la educación*, n° 20.
- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social, en J.M Delgado y J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.

- Perez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pierella M.P. (2005). La autoridad docente fuera de foco. Los Límites de una “verdad moral”. En Serra, S. (coord), *La pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pinkasz, D., Birgin A. y Dussel, I. (1992). *Estado de situación de las escuelas del departamento de General López. Provincia de Sta Fé*, Buenos Aires FLACSO/Argentina (mimeo).
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Romanelli, C. (2007). *San Andres: Imágenes de una historia*. Buenos Aires: Asociación Civil Club Ex Alumnos San Andres.
- Roudinesco, E. (2002). *La Familia en desorden*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sautu, R. (2001). *La gente sabe. Interpretaciones de la clase media acerca de la libertad, la igualdad, el éxito y la justicia*. Argentina: Ediciones Lumiere.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Sennet, R. (1982). *La Autoridad*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Solari, M. (1949). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Svampa, M. (2001) *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Taylor y Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Tedesco, J.C., Braslavsky, C., Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario*. Argentina 1976-1982, Buenos Aires: FLACSO.
- Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Tenti Fanfani, E (1992). La escuela en el círculo vicioso de la pobreza, en Minujin, A. (comp.), *Cuesta abajo*. Buenos Aires: Ed. Losada/ UNICEF.
- Tenti Fanfani, E. (1994). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*, 3 a edición Buenos Aires: Ed. Losada/ UNICEF.

Tiramonti, G. (1992). *Nuevos modelos de Gestión: El caso de los consejos escolares de la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: INAP/FLACSO (Mimeo).

Tiramonti, G., Braslavsky, C., Filmus, D. (comp) (1995), “*Cómo son las escuelas*”, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires: Tesis – Norma.

Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: Temas Grupo Editorial SRL.

Tiramonti, G. (comp.), (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.

Tiramonti, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los 90, en *Rev. Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

Trilla, J. (1986). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.

Sautu, R. (1999). *El Método Biográfico: La Reconstrucción de la Sociedad a partir del Testimonio de los Actores*, Buenos Aires: Fundación Editorial de Belgrano.

Usategui Basozabal, del Valle Loroño (2009). Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso, *RLEE (México) Volumen XXXIX* Números 1 y 2 Páginas 171-192.

Weinstein, I.(2007). *La demanda de educación progresista: evolución del discurso de los padres en las escuelas privadas progresistas (Buenos Aires, 1970-2000)*. Tesis de maestría, Universidad de San Andrés.

## ANEXO I:

### ESTATUTO DE LA ASOCIACION DE PADRES DE ALUMNOS DE LA ESCUELA

#### CONSTITUCION - OBJETO - LUGAR DE FUNCIONAMIENTO

Art. 1 Constitúyese con la denominación de "Asociación de Padres de Alumnos" la Asociación de Padres de Alumnos del establecimiento de enseñanza que comprende la "Escuela" y el "Instituto Adscrito ", que en estos estatutos se mencionará en adelante como "el Colegio".

Art. 2 La Asociación de padres tiene por objeto cooperar con la Asociación Civil en el feliz desarrollo del Colegio estrechando vínculos entre las familias de los alumnos, las autoridades del Colegio y los ex-alumnos; interpretando antelas familias de los alumnos los problemas que surjan en la vida del Colegio; estimulando y orientando iniciativas que fomenten al Colegio; y contribuyendo a remover dificultades con que pudiese tropezar, procediendo según las modalidades establecidas en los Artículos siguientes.

Art. 3 El domicilio de la Asociación para toda documentación que se le deba hacer llegar será el del edificio del Colegio. La Comisión Ejecutiva determinará de tiempo en tiempo el lugar de sus reuniones así como el de las Asambleas.

Art. 4 Los fondos de la Asociación se constituirán con la contribución prevista en el Art.8 y las aportaciones extraordinarias y donaciones que le sean destinadas con o sin determinación de su afectación.

#### DE LOS MIEMBROS

Art. 5 Serán miembros activos de la Asociación, los padres, tutores o guardadores de Alumnos que voluntariamente adhieran a ella.

Art. 6 La calidad de miembro activo corresponderá en principio, a la familia. Por tanto, toda familia asociada podrá concurrir en las personas del padre y de la madre (o en su caso tutor o guardador) conjunta o individualmente a las asambleas de la Asociación y cada uno de los concurrentes tendrá voz en ellas. Pero en cada familia una sola y misma persona tendrá voto y será elegible para los cargos ejecutivos.

Estos derechos corresponderán en principio al padre, sin perjuicio de que en las Asambleas éste se haga representar por la madre o guardador y sin perjuicio también que dentro de la familia se convenga que el titular del voto y de la elegibilidad lo sea la madre o el tutor o guardador.

Art. 7 Los padres de ex-alumnos y los ex-alumnos que deseen contribuir a los fines de la Asociación, podrán ingresar a ella como miembros adherentes. Como tales tendrán voz pero no voto en las Asambleas y no serán elegibles para integrar las autoridades ordinarias de la Asociación. La Comisión Ejecutiva podrá conferir a cualquier miembro adherente el carácter de miembro activo, si lo considera útil para la realización de los fines de la Asociación, y la iniciativa tiene el apoyo de veinte miembros activos que no sean integrantes de la Comisión Ejecutiva.

Art. 8 Los miembros activos y adherentes solventarán los gastos de funcionamiento de la Asociación mediante contribuciones que la Asamblea fije para cada categoría, anualmente o cuando surja la necesidad de ello.

Art. 9 Los miembros activos cesarán de ser tales, al desaparecer el vínculo en que se fundaba su afiliación, según el art. 5 °.Cualquier miembro activo o adherente cesará en su carácter de tal por renuncia y por exclusión. La Comisión Ejecutiva podrá excluir a cualquier miembro por inconducta notoria o faltas graves. El interesado podrá apelar ante un tribunal compuesto por tres miembros activos que no formen parte de la Comisión Ejecutiva y que deberá designar a su pedido la próxima Asamblea.

## COMISION EJECUTIVA

Art. 10 Las tareas activas para la realización de los fines de la Asociación estarán a cargo de una Comisión Ejecutiva. Ésta constará de 7 titulares elegidos entre los socios activos. Habrá tres suplentes. Por lo menos 5 de los titulares y todos los suplentes deberán ser padres, tutores o guardadores. No podrán integrar la Comisión Ejecutiva los padres que formen parte de la Comisión Directiva de la....., o de su personal rentado, o del cuerpo directivo o docente del Colegio.

Art. 11 El mandato de los miembros titulares y suplentes de la Comisión Ejecutiva durará - salvo revocación - dos años, entendiéndose prorrogado hasta la designación de los sucesores por la Asamblea General. Sin embargo, la primera vez, 3 de los titulares y 2 de los suplentes- que se determinarán por sorteo- cesarán después de un período de un año. Titulares y suplentes son reelegibles, transcurrido un período de un año.

Art. 12 En la convocatoria a la Asamblea que debe proceder a la elección, se pedirá a los miembros activos que propongan candidatos. Todo candidato que cuente con el apoyo de por lo menos dos miembros activos, será incluido en la lista de candidatos. Cada miembro activo podrá votar en el acto eleccionario por un número de candidatos no superior a las vacantes existentes. Serán incorporados a la Comisión Ejecutiva como titulares y suplentes, aquellos que hayan reunido mayor número de votos obtenidos, hasta cubrir las vacantes.

Art. 13 En su primera reunión anual, la Comisión Ejecutiva se constituirá eligiendo entre los miembros un Presidente, un Vicepresidente, un Secretario y un Tesorero. Los titulares de esta Comisión Ejecutiva podrán promover, para el mejor desempeño de su función, a uno o más de los suplentes o titulares con derecho a ocupar cargos ejecutivos. Esta promoción caducará al constituirse la Asamblea General que procederá a la elección para llenarlas vacantes que se produzcan por cesación de mandato o cualquier otra causa.

Art. 14 La Comisión Ejecutiva se hallará en quórum con la presencia de 4 de sus miembros, o un número menor de la mitad de sus titulares, atento a las promociones previstas en el Art. 13. Tomará sus resoluciones por mayoría de presentes. Presidirán las reuniones los miembros de la Mesa Directiva en el orden indicado en el artículo anterior. En caso de empate, decidirá el voto del que presida.

Art. 15 Será función de la Comisión Ejecutiva propender a la realización de los fines de la Asociación y por lo tanto le corresponderá:

a) Ofrecer a la Comisión Directiva de la..... su consejo y sugerencias sobre cuestiones generales que atañen al Colegio, procediendo a requerimiento de ella o por su propia iniciativa. b) Realizar por intermedio de su presidente u otros miembros, las gestiones que de común acuerdo se hubiesen convenido con la Comisión Directiva de.... c) Informar a los socios de la Asociación de Padres, por circulares o en Asamblea que convoque para ello, de las actividades realizadas por la Comisión Ejecutiva, y de los demás asuntos que considere dignos de ser llevados a su conocimiento, o sometidos a su voto. d) Encomendar cuando lo considere útil, el estudio previo de problemas determinados a alguno o algunos de sus propios miembros a los cuales podrá asociar otros miembros de la Asociación aunque no forman parte de la Comisión Ejecutiva. e) Solicitar a los miembros de la Comisión Directiva de la..... y a las personas que desempeñen tareas directivas y docentes en el Colegio, información y opiniones sobre cuestiones determinadas, cuando lo crea necesario o útil para poder prestar en conciencia su consejo y cooperación. f) Realizar- individualmente o por medio de sus comisiones-visitas periódicas al Colegio para imponerse de su funcionamiento y problemas, con aprobación del Rector. g) Promover reuniones generales de padres y amigos del Colegio abiertas a los miembros, a los socios de la....., a los directores y profesores y maestros del Colegio, a todos los padres de alumnos y a la Asociación de Ex-Alumnos, en que se debatirán libremente cuestiones de actualidad en la vida del Colegio de acuerdo con un orden del día previamente convenido con la Comisión Directiva de la..... y la Dirección del Colegio. La mesa directiva de estas reuniones será formada por un miembro de la Comisión de la..., uno de la Dirección del Colegio y uno de la Comisión Ejecutiva, quién actuará como presidente. h) Rendir cuenta anualmente a la Asamblea de miembros de sugerencia.

Art. 16 Podrán concurrir a las reuniones de la Comisión Ejecutiva con voz pero sin voto, el presidente de la Comisión Directiva de la..... y el presidente de la Asociación de Ex-Alumnos del Colegio o quien los reemplace.

Art. 17 La Comisión Ejecutiva podrá solicitar a la Comisión Directiva de..... que esta reciba un integrante de la primera para escuchar por su boca la opinión de la Asociación de padres sobre determinada cuestión. Podrá solicitar también que se admita la asistencia de alguno de sus integrantes a una o más reuniones de la Comisión Directiva en las cuales esta delibere sobre determinada cuestión de interés para la Asociación de Padres.

Art. 18 La Comisión Ejecutiva se reunirá cuantas veces lo crea necesario el Presidente o los soliciten tres de sus integrantes o veinte miembros activos de la Asociación y por lo menos una vez por mes durante los meses de abril a noviembre, ambos incluidos.

#### ORGANO DE FISCALIZACION

Art. 19 La Asamblea General de miembros podrá elegir un revisor de cuentas y un suplente entre los miembros activos que no sean integrantes de la Comisión Ejecutiva, cuando lo requiera la importancia de los fondos confiados a esta. Los revisores durarán un año en sus funciones.

Les corresponderá vigilar que los fondos de la Asociación sean reunidos, administrados y empleados de acuerdo con las leyes, estos estatutos y la voluntad de los aportantes formulada al hacer la contribución e informarán anualmente- y además cuandoquiera lo estimen oportuno- a la Asamblea de miembros sobre la gestión económica de la Comisión Ejecutiva.

#### DE LAS ASAMBLEAS

Art. 20 La Asociación celebrará Asamblea General de miembros cuando la convoque la Comisión Ejecutiva o lo pidan treinta miembros activos o el revisor de cuentas y por lo menos una vez al año. Las Asambleas pedidas por los miembros o el revisor de cuentas deberán ser convocadas dentro de los treinta días del requerimiento, el que deberá estar firmado por los solicitantes y expresar el objeto de la Asamblea. La Comisión Ejecutiva podrá agregar otros asuntos para ser tratados en la misma oportunidad.

Art. 21 La Comisión Ejecutiva convocará a los miembros por cartas circulares remitidas a su domicilio por lo menos con 7 días de antelación a la fecha fijada para la Asamblea. La convocatoria contendrá fecha, hora y lugar de reunión y los asuntos a tratar por la Asamblea.

Art. 22 Las Asambleas podrán celebrarse en reunión abierta para las personas indicadas en el inciso g) del artículo 15, cuando así lo resuelva la Comisión Ejecutiva o una Asamblea previa. Sólo los miembros activos tendrán voto, pero todos los concurrentes tendrán voz en tales Asambleas, cuya mesa directiva estará formada por la Comisión Ejecutiva.

Art. 23 Las Asambleas- salvo el caso de reforma de estatutos y disolución- tendrán quórum si concurre la cuarta parte de los miembros activos, pero pasada media hora de la fijada en la citación, podrá celebrarse cualquiera sea el número de los que concurrieron.

Art. 24 La convocatoria para Asamblea que deba tratar modificaciones de los Estatutos, se enviará con una antelación de por lo menos veinte días a la fecha de la Asamblea y contendrá un proyecto articulado de reformas. Los miembros activos podrán formular a su vez propuestas articuladas de enmiendas estatutarias, las cuales deberán ser incluidas en el Orden del Día de la Asamblea, siempre que sean firmadas por lo menos por treinta miembros y depositadas en la secretaría del Colegio a más tardar diez días antes de la fecha fijada para la Asamblea. La Comisión Ejecutiva deberá comunicar estas propuestas sin pérdida de tiempo y antes de la Asamblea a los socios activos.

Art. 25 Las Asambleas que deban tratar la modificación de los estatutos estarán en quórum con la presencia de la mayoría de los miembros activos de la Asociación. Si no se lograra quórum, se convocará a nueva Asamblea para dentro de un plazo no menor a 7 ni mayor a 15 días, lo que actuará válidamente cualquiera sea el número de concurrentes.

Art. 26 Las Asambleas, cualesquiera sean los asuntos que deban tratar, resolverán por simple mayoría. En caso de empate quedará aprobada la proposición en favor de la cual haya votado el Presidente.

Art. 27 Las Asambleas no podrán tratar sino los asuntos contenidos en la convocatoria, pero podrán resolver que se convoque a una próxima Asamblea, para tratar los asuntos que determinen.

Art. 28 El ejercicio económico de la Asociación cerrará el 30 de Setiembre. Una Asamblea a celebrarse anualmente antes del 30 de Noviembre, recibirá el informe de la Comisión Ejecutiva por el ejercicio vencido, resolverá sobre la cuota de contribución de los miembros, sobre el destino de eventuales sobrantes de contribuciones anteriores que no se hubiese fijado al hacer la aportación y elegirá a los titulares y suplentes que reemplazarán en la Comisión Ejecutiva y en el Órgano de Fiscalización a los salientes.

#### DISOLUCION

Art. 29 La Asamblea que resolviese la disolución de la Asociación y que requerirá para su validez el quórum previsto en el artículo 24 determinará el destino del sobrante de los fondos, si los hubiese, o, en su caso, la forma de cubrir las deudas sociales.



Universidad de  
**San Andrés**