

# Nuevas y viejas interpelaciones a la familia en el discurso escolar

RENATA GIOVINE \*  
LILIANA MARTIGNONI\*\*

## Introducción

La tradicional alianza entre la escuela y la familia representó mucho más que el desplazamiento de la preocupación por la infancia del ámbito privado al público, en tanto la institución escolar se constituyó como un espacio monopolizador de un saber especializado y con regulaciones propias. Dicho pacto fue parte de aquella fuerza de “estructura estructurante” (Bourdieu, 1996) a partir de la cual el Estado inculca e impone arbitrariamente, sobre las disposiciones de habitus, ritos de institución que se constituyen —como parte de su eficacia simbólica— en patrones de acción en relación a lo que se considera una familia normal, estable y protectora (Martignoni, 2007). Familia extendida y luego nuclear cuya secularización no resignó el carácter naturalizado otorgado por la Iglesia Católica, ya que si bien forma parte del proceso de moralización cívica es y será penetrado por la moral cristiana al producirse una particular mezcla entre el pensamiento liberal y el espiritualismo religioso (Giovine, 2008).

En un escenario mundializado, de debilitamiento del Estado nación y preeminencia del mercado que

emerge a mediados de los años `70, nuevos modos de relación estarían desplazando la estructura paterno-filial, dando lugar a diferentes tipos de vinculaciones familiares en los que pierden eficacia las “*figuras portadoras de autoridad simbólica*” (Duschatzky y Corea, 2002). La familia entonces se presenta con profundas transformaciones en sus pautas tradicionales, entre las cuales pueden mencionarse las prácticas sexuales que dan cuenta en el espacio público de la emergencia de nuevos sujetos sociales. Familias ensambladas, convivientes, monoparentales y homosexuales constituyen modelos alternativos a esa “familia nuclear intacta”, legitimadora de la cultura escolar, pero sobre todo acompañante de esa lógica disciplinaria que, en un sentido foucaultiano, encadenaba a las diferentes instituciones bajo un único ideal encarnado en un sistema de normas que intentaban ser garantes de la seguridad, el cuidado y protección de sus hijos-alumnos (Giovine y Martignoni, 2007).

El cuestionamiento a esa relación asimétrica entre la escuela y la familia se convierte en un hecho generalizado, evidenciándose en la redefinición de aquellos derechos y obligaciones que formaron parte



\* Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina; Profesora Titular e Investigadora, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.  
E-mail: rgiovine@fch.unicen.edu.ar

\*\* Dra. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO Argentina; Profesora Adjunta e Investigadora, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.  
E-mail: lmar@rec.unicen.edu.ar

## Artículos

79

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

de su contrato moderno. Aquel que, basado en una específica lógica de autoridad, transfería a la escuela el poder de decisión respecto de “*qué, cómo y cuándo enseñar*” (Narodowski y Carriego, 2006). De dicha crisis pareciera vislumbrarse una relación menos asimétrica, de constante negociación y sin la confianza de otra, en la que ambos actores se reconocen en el “*doble rol de carencia y exceso*” (ibídem, pág.19).

El interrogante se centra en las posibilidades de recrear una alianza que seguramente encontrará a las familias y a las escuelas en posiciones diferentes. De ahí que este artículo indaga las relaciones que se establecen entre las actuales regulaciones establecidas en las políticas públicas, las culturas institucionales y las alianzas entre la familia y la escuela.

En esta reticular relación se prestará particular atención, en primer lugar, a las regulaciones del sistema educativo a partir del año 2004, que no sólo emanan de las normativas específicas del ámbito educativo sino también de aquellas que, provenientes de otros ámbitos gubernamentales<sup>1</sup>, se orientan hacia la construcción de prácticas y experiencias que se proponen resignificar uno de los aspectos que mayor centralidad asumió en las políticas educativas —especialmente en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires— de los años noventa y principios del año 2000: la contención social y afectiva para los sectores pobres de la población en edad escolar obligatoria. Ejes de política que parecieran redefinirse desde una renovada cúpula simbólica a partir de la cual el Estado asumiría un rol protagónico —en el marco de nuevas articulaciones con la sociedad civil y la educación— para comenzar a dar respuestas a las necesidades y demandas de un contexto fragmentado y con altos niveles de inseguridad y peligrosidad.

El llamado a instalar una “nueva institucionalidad” que logre articular el

Estado nacional, provincial y local junto a la sociedad civil constituye la clave de un discurso oficial que pretende ahora centrarse en la restitución y promoción de los derechos ciudadanos. Estas cuestiones se abordarán en los dos apartados siguientes.

Por último, se analizará el vínculo establecido entre estas definiciones macropolíticas y el nivel micropolítico con el objeto de observar cómo se amalgaman proclamas y visiones de distintas tradiciones que contradictoriamente interpelan a los sujetos y a las instituciones, como así también las estrategias de regulación que despliegan unos y otras en la reconfiguración de las alianzas escuela – familia.

### Nuevas normas, nuevas regulaciones

De acuerdo con lo explicitado en la introducción, una primera pregunta a responder es el por qué de la necesidad de modificar las políticas noventistas de corte neoliberal “a la Argentina”. Las respuestas a este interrogante son múltiples y van desde cuestiones que refieren a modificaciones del contexto político y económico hasta a la falta de legitimidad del anterior marco normativo, especialmente de las leyes Federal y Provincial de Educación de 1993 y 1994 respectivamente, y aquellas otras que, como en el caso de la histórica Ley del Patronato de la Infancia N° 10.903/1919<sup>2</sup>, han tenido implicancias sobre el sistema educativo nacional.

Si se focaliza el análisis en cómo el discurso político educativo oficial redefine el lugar del Estado nacional, se observa que se lo interpela en tanto actor clave para garantizar niveles básicos de igualdad y cohesión social, instituyéndoselo como garante —en el caso de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (LEN) —del “derecho constitucional de enseñar y aprender” (art.6),

del “acceso a todos los ciudadanos a la información y al conocimiento” (art.7), del “financiamiento del sistema educativo nacional” (art. 9), de “las condiciones materiales y culturales para que todos los alumnos logren aprendizajes de buena calidad”, de “una educación integral” y de la “inclusión educativa” (art.5); así como rechaza explícitamente concebir a la educación como un servicio lucrativo o que aliente a la mercantilización de la educación pública (educación como bien transable) (art.10).

En consonancia con este pretendido carácter garantista del Estado se sanciona la Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05, recuperando los principios de la Convención Internacional por los Derechos del Niño a la que Argentina adhirió luego de la reforma constitucional del año 1994. Un paso hacia adelante desde el punto de vista normativo que intentará promover políticas públicas superadoras de una visión judicializable de la pobreza<sup>3</sup> para restituir, entre otros derechos, el acceso a la educación al “promover la reinserción escolar de niños, niñas y adolescentes que por diferentes causas hayan dejado de concurrir a la escuela” (art 15).

En el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, a partir del año 2002 se van elaborando desde la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) una serie de documentos que intentan reorientar algunos de los ejes de política y medidas de los años noventa en los cuales ya se comienza a reivindicar a la educación como “dimensión social” y la necesidad de priorizar las “posibilidades de inclusión de los niños y jóvenes” (DGCyE, 2002). Temas estos que se constituirán en el centro de una nueva cúpula simbólica del sistema educativo y objeto de intervención política, desplazando o resignificando a la “contención social e individual” y a la “equidad”. En la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07(LEP) se recupera esa vi-

sión de la educación, instituyéndose al Estado provincial como responsable también de “proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad” (art.5). Pero avanza aún más redefiniendo al derecho individual de enseñar y aprender prescripto en la Constitución Nacional desde 1853 (artículo 14), en relación a la construcción de una política educativa sustentada en “*los principios educativos democrático populares*” (Puiggrós, 2007). Para ello se rescatan concepciones tales como la educación pública como derecho social (art.2) y común a todos los sujetos de la educación (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores), a través de la cual el sistema educativo bonaerense brinde una “educación de calidad, en términos de justicia social, fortaleciendo el principio de inclusión de todos sin ninguna discriminación” (art. 16), a través de una red de instituciones educativas que impartan “saberes socialmente productivos” (art. 16); entendiendo a éstos en relación a la cultura del trabajo: “el trabajo como valor, como formador de sujetos integrales y creativos” (Puiggrós, 2007).

Complementariamente al redireccionamiento discursivo en el campo educativo, desde el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires (MDH) y nuevamente en consonancia con el ámbito nacional, se sanciona la Ley Provincial N°13.298/05, vinculada a la niñez y adolescencia. Quizá sea el ámbito bonaerense en el que mayor énfasis se ponga desde el discurso gubernamental al replanteo en las relaciones del Estado con la niñez y adolescencia. O, en otros términos, a la constitución de una “nueva institucionalidad” —entrecruzamiento de lo nacional, provincial y local— que sea el resultado de una acción descentralizada promotora de mayor participación social, delegación de recursos y representación en el marco de la definición de una política pública a la que se considera “universal”, del “ámbito fa-

miliar” y “comunitario” (MDH, 2005, pág.118). Expresión también de la redefinición en la relación entre Estado, actores y organizaciones de la sociedad civil cristalizada en un renovado sistema de interdependencia regulatorio que intenta superar —desde la dimensión macropolítica— las centralizadas intervenciones estatales sobre la infancia y adolescencia basadas en un modelo tutelar de segregación de éstos en sistemas especiales. Una proclama discursiva que tanto en el ámbito nacional como jurisdiccional pondría el énfasis en la familia en tanto componente central de las políticas sociales. De ahí que un segundo interrogante sería cómo se la interpela, es decir qué “modelo de identificación” propone y a qué tipo de familia/s invita/n a constituirse en sujeto/s de discurso (Buenfil Burgos, 1994).

### ¿Innovaciones en las interpelaciones gubernamentales a las familias?

En el plano de las políticas sociales, la Ley Nacional N° 26.061/05 se refiere a la familia como “núcleo familiar”, “grupo familiar”, “grupo familiar de origen”, “medio familiar comunitario” y “familia ampliada” en las que se incluyen, además de los progenitores, a las personas vinculadas a los niños y adolescentes a través de:

*“líneas de parentesco por consanguinidad, o con otros miembros de la familia ampliada (...) a otros miembros de la comunidad que representen para los niños/as vínculos significativos y afectivos en su historia personal como así también en su desarrollo, asistencia y protección” (Ley Nacional N° 26.061/05 art 7).*

El texto de la ley también permite observar cómo se apela al fortalecimiento de la familia para la concreción de los derechos de sus hijos, la descentralización de los organismos, planes y programas con

el fin de incrementar la autonomía, agilidad, eficacia y promoción de organismos y redes intersectoriales en tres niveles (Estado, familia y comunidad) para la protección y restitución de los derechos.

En la jurisdicción bonaerense, la Ley N° 13.298/05 establece como objetivo de política para la infancia y la adolescencia “su contención en el grupo familiar a través de la implementación de planes y programas de prevención, asistencia e inserción social” (art 3). Asimismo, trabajar mancomunadamente con las familias «apoyándolas» para que sean ellas quienes vuelvan a convertirse en la fuente primaria de socialización y defensa de sus derechos, evitando “las prácticas arbitrarias y paternas que [habrían] institucionalizado la pobreza” (MDH, 2005, pág. 26). Prácticas tutelares que estaban basadas en una ayuda similar a las que Donzelot planteaba para el caso de los pobres en el siglo XIX. Es decir:

*“[aquellas] que provoquen un enderezamiento de la familia... vigila[ndo] y saca[ndo] a la luz la falta moral que más o menos directamente la determina: esa parte de negligencia, de pereza, de relajación que hay en toda miseria. Conexión sistemática de la moral con lo económico que implicará una vigilancia continua de la familia, una penetración integral en el más mínimo detalle de su vida” (Donzelot, 1977, pág. 71).*

De este modo, la proclama gubernamental propone a las ONG, otorgándoles una “autonomía regulada” (Rose, 1997), el diseño de estrategias ancladas en el asesoramiento a los padres para que incrementen sus habilidades comunicacionales con la escuela, su alfabetización para apoyar a los hijos en las tareas escolares, para mejorar o favorecer el diálogo, la solidaridad y convivencia intergeneracional. Esta posición ha provocado que algunos actores vinculados al ámbito judicial consi-

deren que la Ley presenta visos de inconstitucionalidad por atentar contra la ideología de la Constitución Nacional respecto de la familia, ya que:

*“definir e incluir en ella los miembros comunitarios [constituiría] una invasión en áreas legislativas del Congreso y una deliberada desnaturalización del texto de la ley (...) en el desplazamiento de la representación jurídica y administrativa de los menores, en el avance sobre la patria potestad [que supone] la creación múltiple de organismos estatales que tendrán acceso directo a los menores con fácil prescindencia de sus padres” (Basset, 2006, pág. 7).*

Estas declaraciones de derechos y garantías, así como las contradicciones que suscita, en las que está presente el dilema de la distribución de las fuerzas reguladoras entre la sociedad y el Estado, se recuperan en las leyes educativas. Como ya se ha manifestado en ellas se proponen nuevos temas para una agenda político-educativa acorde con la agenda político-social. Tanto el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (en su inciso g), como el artículo 16 (inciso h) de la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 establecen como fin de la política educativa “garantizar, en el ámbito educativo, la salvaguarda de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en las Leyes Nacionales N° 23.849 y 26.061 y las Leyes Provinciales 13.298 y 13.634”.

Sin embargo, y pese a estas redefiniciones, puede observarse cómo se reeditan expresiones de diferentes matrices que se amalgaman diferencialmente entre sí, sin distinciones en cuanto a su polisemia y, muchas veces, antagonismos. Hay una fuerte presencia de significantes característicos de la matriz estadocéntrica que conviven con otros que provienen de una racionalidad política que intenta distanciarse del eficientismo social que hegemonizó durante las dos últimas décadas

el escenario político y económico (Giovine, 2003). Los mismos pugnan por recrear o re-ocupar estratégicamente el discurso oficial para responder al doble desafío de las mutaciones que —como se verá en el próximo apartado— vienen operándose a nivel de las instituciones, las normas, los valores y los sujetos, resultantes del proceso de cambio cultural y de aquellas problemáticas socioeconómicas producidas por políticas altamente inequitativas que erosionaron a la escuela pública y a la sociedad argentina.

Lo anterior se refleja en cómo esos significantes interpelan a la familia. A diferencia de las leyes sociales sobre infancias y juventudes, y de la Constitución de 1994 de la Provincia de Buenos Aires que en su artículo 198 reconoce a la familia como “agente educador y socializador primario”, la Ley de Educación Nacional (art. 6 y 128) y la Ley de Educación Provincial (art. 90 inciso a) vuelven a concebirla “como agente natural y primario de la educación”. Tal como sostiene Carli (2006), la palabra “natural” remite a la concepción católica de la familia: monogámica, que también se ha denominado aquí familia nuclear intacta, cuyo vínculo marital es indestructible sin que su ruptura implique condena religiosa y social. Por ende, desconoce los modelos alternativos que cada vez en mayor número son a los que pertenecen los niños y adolescentes que habitan las aulas. Son estos modelos de familias los que demandan reemplazar la tradicional mirada universal hacia otras que pongan el énfasis en la democratización y en la expansión del “derecho a tener derechos” (Jelin, 1996, pág. 14). En ellas se incluyen tanto los modelos dominantes de familia, como las ya mencionadas familias monoparentales y ensambladas (producto de separaciones, viudez o divorcios) hasta aquellas que suponen el “exilio familiar”<sup>4</sup>. Todas ellas están presentes hoy en las escuelas bonaerenses.

Esta interpelación que hacen la LEN y la LEP a La Familia (con mayúsculas y en singular) entendida como

única, supuestamente a-histórica y esencial, superior a los otros tipos de familia, contradice fuertemente los principios implicados en las políticas de las identidades que las propias normas explícitamente adscriben: de multiculturalismo (LEN) o interculturalidad (LEP), de no discriminación, de igualdad e inclusión de sujetos diversos. Las mismas proponen hablar de familias —en plural—, implicando al decir de Grosman (1996) dejar de considerar la exclusiva idea de una configuración familiar entendida o conceptualizada como normal sobre la base de la cual juzga a las demás como “estructuras patológicas” (pág. 92). Por el contrario, los nuevos textos legales educativos con esa definición de familia refuerzan esa visión que formó parte del patrón de normalidad transmitido durante más de un siglo por la escuela pública.

Queda responder a la pregunta sobre qué mecanismos y estrategias despliegan los actores institucionales en el plano micropolítico de las escuelas que atienden a niños y adolescentes, los cuales darían cuenta de una reconfiguración de la alianza.

### **La reinención de las alianzas escuela – familia**

Centrarse en el análisis de la tradicional alianza entre la familia y la escuela, considerada como un componente fundamental del discurso pedagógico moderno, conduce no sólo a recorrer las interpelaciones discursivas hacia la figura de la familia como institución, sino también a observar una compleja red de interdependencias regulatorias tras las cuales viejas, nuevas y/o renovadas estrategias de control de las contingencias y gestión de los riesgos sociales —en las que se entrecruzan formas disciplinarias y preventivas— parecen desafiar las categorías teóricas con las cuales interpretar y comprender la “nueva cuestión social”, el papel de las insti-

tuciones y el destino de las trayectorias individuales (Castel, 1984)<sup>5</sup>. Una urdimbre institucional que pone de manifiesto aquella articulación entre el Estado, la sociedad civil y el sistema educativo a la que se hizo mención; compelida la segunda desde la educación y las políticas a tener una creciente participación en el problema de la regulación social.

Los años noventa mostraron cómo diferentes líneas de política educativa tales como la ampliación de la obligatoriedad escolar y los programas de asistencia focalizados se convirtieron en dispositivos de control para atenuar las secuelas de dicho fenómeno, incluyendo a niños y adolescentes que no accedían al sistema pero a su vez, y hasta contradictoriamente a ello, apoyándose en diferentes estrategias de inclusión muchas de las cuales erosionaron y hasta privaron a los sujetos del acceso a sus derechos transmutándolos en sujetos de asistencia y tutelaje. Sin embargo, como pudo observarse en los apartados anteriores, una nueva cúpula se superpone a la anterior complejizando el contenido otorgado a la contención y equidad durante la década anterior. Trama discursiva en la cual la familia ocupará un lugar central en la definición de las actuales políticas sociales y educativas, y que conduce a interrogarse respecto de cómo penetra por los intersticios de las culturas institucionales y en la subjetividad de los actores escolares. Un modo de incursionar por aquella reticular relación entre la macropolítica y la micropolítica escolar.

Paradójicamente, mientras en la década de los noventa se profundizaba la exclusión social, las escuelas incrementaban su matrícula —especialmente las del nivel medio— constituyendo para algunos núcleos familiares la primera vez que alguno de sus miembros accedían a dicho nivel: los denominados “nuevos públicos escolares”. Una estrategia de inclusión en un escenario de exclusión, apoyado sobre una red de interacciones entre instituciones

sociales (centros de día, hogares de encierro, comedores educativos, centros educativos complementarios, hogares de convivencia, etc.) por donde circulan los alumnos y sus familias dando lugar a un heterogéneo universo de experiencias en momentos en que también la escuela evidencia su fuerte debilidad para instituir una experiencia común (Dubet y Martucelli, 1997; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004).

El trabajo de campo realizado en instituciones educativas del nivel básico y medio que atienden a alumnos considerados pobres en una ciudad intermedia de la Provincia de Buenos Aires<sup>6</sup> da cuenta de —pese a verse compelidas por ese mandato de la inclusión y retención escolar, contrariamente a lo que ha sucedido en otras instituciones educativas públicas y privadas— una pérdida significativa de matrícula en los últimos años. En algunos casos, se trata de un desplazamiento al retirarse de ellas la población históricamente ubicada en sus barrios y el ingreso a la misma de alumnos provenientes de zonas periféricas “con problemas de conducta” y “fracaso escolar”, muchos de los cuales provienen de diferentes instituciones de minoridad. Si bien este fenómeno puede ser explicado a partir de la conjunción de diversas variables, se centra el análisis en la predominancia de ese histórico patrón de normalidad escolar que no sólo muestra el alejamiento de algunos de los nuevos marcos normativos que intentan innovar en ese sentido (como ya se ha descrito), sino especialmente el retorno a visiones estigmatizantes y clasificatorias sobre los alumnos y sus familias.

A pesar de un discurso escolar que responsabiliza a las familias del barrio de la decisión de no enviar o retirar a sus hijos de tales escuelas —fundamentalmente provocada por la supuesta peligrosidad que instalan los nuevos públicos escolares, profundizando los problemas de prestigio o desprestigio asociados a la imagen social de la escuela— se desarrollan en su interior mecanismos que en algunos casos

refuerzan esta situación. El siguiente relato del directivo de una de ellas permitiría ilustrar la misma:

*“(…) Empecé a ser más selectiva. Me querían obligar a tomar chicos de trescientos kilómetros a la redonda (...) Tuve que hacer selección en función de criterios tales como la «integración familiar» como para tener interlocutores. Entonces si lográs tener chicos con familias un poco más integradas, ya tenés a alguien que te responda” [el resaltado es propio].*

En sucesivas entrevistas a docentes y directores se puso en evidencia cómo el decrecimiento de la matrícula forma parte de una de las estrategias institucionales de «selección» y «expulsión» de determinados alumnos que no responderían a los rasgos esenciales de ese patrón de normalidad escolar. Ello no sólo pone de manifiesto valoraciones y representaciones que “los” incluye o excluye —a veces silenciosamente— a partir de un sistema de clasificación de la población entre sectores de riesgo y peligrosidad provenientes de barrios periféricos, y sectores provenientes de barrios urbanos sin necesidades insatisfechas, y por tanto incluidos o integrados socialmente; pese a ser éste un trazado o demarcación que en la realidad se presenta mucho más complejo<sup>7</sup>. Sus entornos familiares son depositarios de aquella visión que pareciera desconocer no sólo las condiciones sociales de producción de su situación de individuación, atravesada por la precariedad e inestabilidad laboral que los conduce a desplegar ciertas estrategias de supervivencia, convirtiéndolos obligadamente en beneficiarios de la institucionalización de la pobreza. También de los cambios culturales que la atraviesan, ya que la familia se inscribe —al igual que la escuela— en una línea de desinstitucionalización, de pérdida del monopolio de la integración social al participar de la ruptura de aquella convergencia entre amor y familia, de separación entre generaciones y roles sexuales (Dubet y Martucelli, 1999).



Nuevos interrogantes surgen alrededor del despliegue de esta serie de principios de razonamiento vinculados al gobierno de los alumnos y sus familias: ¿cuáles son las razones que explican la definición de aquellos —y otros— criterios de selección?; ¿qué problemas se incorporan a la escuela con el ingreso de los alumnos que provienen de las denominadas familias desintegradas?; ¿qué se entiende desde la escuela como familia integrada?; ¿qué es lo que ello le garantiza a la gestión directiva?; ¿de qué peligros la protegería?; ¿cuáles son las debilidades escolares que se ponen en evidencia?; ¿qué pujas, tensiones de poder y estrategias de control se ponen en juego? Algunas posibles respuestas pueden asociarse al desarrollo de una estrategia institucional de control que intentaría evitar el sentimiento de desprotección y amenaza al que se enfrentaría la gestión escolar ante la dificultad para trabajar con “nuevos alumnos” y “nuevas familias” portadores de inéditas características socioculturales (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004).

Los ya mencionados problemas de equilibrio de poder intergeneracional y la cultura propia de los niños y jóvenes de hoy se enfrentan a una institución que, pese a contar con toda una tradición de trabajo vinculada a los sectores sociales de procedencia de los alumnos, no habría cambiado sus formatos pedagógicos y a la que ya no le resultan eficaces los mecanismos tradicionales reguladores de la conducta. La importancia discursiva otorgada a la familia nuclear intacta como “agente natural y primario” constituye el lugar desde donde no sólo la ley, sino también la escuela juzga como inapropiados otros modelos familiares: la familia desintegrada o mal constituida (Grosman, 1996). Será la primera la que condense el ideal naturalizado de una familia sostenedora y legitimadora de la cultura escolar. Pero —por sobre todo— acompañante de esa lógica disciplinaria que ligaba a las instituciones bajo la utopía civilizatoria, normalizadora y normativizada, en-

carnada en un sistema de normas y disposiciones que intentaba ser garante de la seguridad, el cuidado y la protección de sus hijos-alumnos.

La amenaza que pareciera acompañar —desde la percepción de la mayoría de los docentes y directivos— a los alumnos provenientes de barrios periféricos portadores del fracaso escolar, de problemas de conducta y violencia partiría en gran medida de esas familias desintegradas. Frente a ella surgen nuevos apoyos para ejercer el control ante su potencial peligrosidad: las otras instituciones de la comunidad a las que asiste un significativo número de alumnos y que además concentran parte —o la totalidad— del monopolio en la “representación”<sup>8</sup> de éstos:

*“A la escuela vienen alumnos que salen de sus casas a las seis de la mañana para estar en la escuela de ocho a doce horas, luego ingresan al Centro Educativo Complementario hasta las diecisiete horas donde recibirían una supuesta ayuda escolar. A partir de esta hora y hasta las diecinueve y treinta asisten al comedor educativo dependiente de la Iglesia Católica donde cenar y algunos, los del turno tarde, reciben apoyo escolar. Son estas instituciones las que habrían generado el denominado “rally de la comida”. Yo tomo esos chicos que vienen de esas instituciones [porque] me siento protegida y con más apoyo del que tengo de su propia casa. Cuando trabajo con estas instituciones me siento contenida en todo sentido, me acompañan, me alivian”* (Directora de escuela).

Pese a considerar que algunos de esos alumnos que —como lo expresa literalmente una docente— “meten miedo”, dichos riesgos parecerían disminuir cuando la representación de estos alumnos se desplaza hacia otras instituciones sociales, tornándolos, en consecuencia, menos peligrosos. En esta relación que la escuela entabla con estas otras or-

ganizaciones se develan las formas posibles asumidas por un proceso escolar de individuación en el cual la búsqueda del otro ya no sería el resultado de una variedad de opciones que se le presenta al sujeto —individual o colectivo—, tal como lo sostiene Giddens (1993). Más bien es una búsqueda percibida o sentida como “obligada” frente a lo que se visualiza como nuevas fuentes portadoras de riesgos desestabilizadores del orden escolar: la familia. Ella en tanto institución socializadora en este sistema de interdependencia alrededor del “riesgo” ocupa un lugar central, no sólo en las experiencias de niños y adolescentes, sino en el discurso de cada una de esas instituciones por la que éstos transitan, ya sea por considerarla prioritaria para el logro de sus objetivos o bien, como en el caso de la escuela, por impedirlos.

*“Mi problema es que me está costando contener a mis adolescentes porque no hay familias reales detrás de ellos, pueden pasar veinte días el chico suspendido y ni se enteran, no les miran la carpeta. Pero encima de esto debo trabajar creando en los chicos una estructura mental que es la figura del tutor que no es su padre es la coordinadora de una institución, es una trabajadora social, etc. Es como si vos a tus hijos debieras crearles una estructura mental para aceptar una autoridad que no es ni la de la mamá ni la del papá, y a su vez necesito de esas instituciones la permanente presencia de ellos ya que tenemos que aprovechar, dado que no existe ningún miembro de la familia real, que esta cuestión de la institucionalización sea válida para ellos no que sea castigado porque está ahí”* (Directora de Escuela).

El tutor no es una figura nueva en la vinculación que la escuela establece con los adultos, aunque quizá su fisonomía actual sea diferente para el tradicional patrón de normalidad sostenido por la escuela: los alumnos tutelados por diferentes actores, las familias o las organizaciones de la

sociedad civil son pobres. Un hecho que conduce a esta directora a expresar que debe “educar a los padres” o crear en los alumnos una “estructura mental” para aceptar una autoridad adulta que no es la familiar. Con esta visión entonces otorga legitimidad a la familia nuclear «intacta» como la única capaz de formar adultos socialmente sanos (Grosman, 1996), invisibilizando el derecho de niños y adolescentes a acceder a una vida familiar, sea cual fuere el tipo de configuración del cual formen parte. Por el contrario, estas visiones entorpecen o clausuran modos alternativos de reinventar alianzas escuela-familia (Rudinesco, 2003; Redondo, 2004).

La falta de reconocimiento es mutua. A pesar de que las familias siguen cumpliendo con el «deber» de entregar sus hijos a la escuela, su «derecho» a una buena educación pareciera devaluado, desplazado por la prioridad de la asistencia y la contención. Tal como lo mencionáramos, los reclamos de los padres desplazan esa relación de asimetría que le otorgaba legitimidad a la escuela como institución pública con mayor poder en la formación social y moral de sus hijos, reemplazándose por una relación de desconfianza, de acuerdos transitorios característicos de la negociación. En suma, un vínculo cruzado de “carencia y exceso” (Tiramonti, 2001; Narodowski y Carriego, 2006), ya que no sólo los docentes observan “carencia” en el cumplimiento del rol de los padres, sino también éstos lo observan en el desempeño de los primeros. Y lo mismo sucede con los “excesos” en los que —desde la mirada del otro— caen docentes y padres, observándose preconceptos y prejuicios, pero sobre todo nostalgias de una relación de autoridad en la que la escuela se imponía a las familias.

Son esas otras instituciones de la sociedad civil las que parecieran estar más cerca del cumplimiento de los imperativos gubernamentales, compeliendo a la escuela a realizar un trabajo en red con las organizaciones sociales que forman parte del

espacio territorial de sus alumnos (DGCyE, 2003; MDH, 2005). Sus discursos se acercan más a concretar una instancia de trabajo conjunto con la escuela que incremente las posibilidades de los alumnos de permanecer y transitar exitosamente por ella. Intentan instalar una mirada sobre la infancia y adolescencia en situación de pobreza despojándola de visos culpabilizadores al poner en el centro de su trabajo la «revinculación familiar» como uno de los derechos centrales a recuperar en los procesos de construcción identitaria; aunque no todas ellas lo logren y peor aún, lo consideren. Un propósito no obstante complejo de lograr frente a la primacía de visiones ocultas y lógicas de intervención institucional en relación a la familia en la que aún persisten — pese a los ya citados avances constitucionales y legislativos en materia de derechos de la infancia y adolescencia— resabios homogeneizadores, tutelares y paternalistas:

*“Tenemos que luchar con la familia porque las valoraciones que hacen de la escuela y la educación son muy distintas. A ellos les interesa la asistencia «que no falte a la escuela» para no tenerlos dentro de la casa o que anden en la calle, pero no pueden analizar las dificultades que tienen para estar en la escuela, tampoco la proyección de futuro con o sin educación”* (Responsable de un Centro de Día).

*“Esta área educativa ha sufrido en los últimos años un cambio porque la educación que antes era un principio más compartido, hoy es un principio sobre el que hay que trabajar mucho más para lograrlo porque en general las familias si el chico no quiere ir a la escuela, que no vaya. No puede decidir un pibe lo que tiene que hacer, de ninguna manera. Y nosotros eso no lo consideramos como un autoritarismo”* (Responsable del apoyo escolar de un comedor educativo).

*“Las expectativas de los padres*

*son distintas de la de las escuelas”* (Directora de un Centro Educativo Complementario).

## Notas finales

Los relatos transcriptos evidencian las tensiones que se producen en las expectativas y valoraciones que familias e instituciones poseen entre sí en relación a la escuela, en momentos en los que ni ésta ni la familia responden ya a las expectativas de la sociedad. Las crónicas parecieran ir acompañadas de valoraciones —a veces cargadas de negatividad y culpabilización— sobre las familias tal como se observa en las citas anteriores. Las valoraciones que constituyen esas expresiones no logran situar las condiciones de producción de las actuales mutaciones familiares, de su cada vez menor responsabilidad en la “gestión de la alianza” con la escuela y de la autonomización de los hijos de sus “*propios circuitos de relación*” (Castel, 1984, pág. 195). Aquí también, las diferentes miradas institucionales actúan como elementos de posibilidad o clausura para trabajar sobre un aspecto que se muestra como impostergerable: la refundación de alianzas con las familias que deberá ser ahora el resultado de una construcción colectiva. En ella no sólo participarán familias y escuelas, sino otros actores e instituciones de la sociedad y del Estado en un proceso complejo de abordar, teniendo en cuenta la heterogeneidad de elementos macropolíticos y micropolíticos que se entrecruzan en esta trama regulatoria en cuanto a las culturas institucionales, las políticas de intervención y, especialmente, las biografías personales y profesionales, como así también los cambios culturales operados al interior y exterior de ellas.

Alianzas que superen representaciones tanto estigmatizadoras como “romantizadas” y nostálgicas de los niños y adolescentes, de sus familias y de las escuelas, ya que son miradas que niegan. El Estado (nacional y provincial), a través de los nuevos marcos

político-educativos y político-sociales, y los docentes oscilan entre ellas. Ambas comparten esa visión paternalista, moralizadora, normalizadora y, por ende, negadora que vuelve a interpelar a la familia en tanto institución nuclear intacta y agente natural de la educación. A su vez, avanza los derechos de cuarta generación: derechos a la diversidad, tolerancia,

pluralismo y multiculturalidad que el Estado normativiza. Pero los derechos-reivindicaciones ciudadanos sólo se podrán garantizar superando esa visión de la igualdad formalmente reconocida por el Derecho, pues con sólo nombrar o proclamar una igualdad no homogeneizante, más compleja, no es suficiente. Es necesario interpelar a los sujetos y a las ins-

tituciones, habilitando espacios en los que lo diverso sea un elemento constitutivo de la igualdad.

Recibido el 23 de septiembre de 2008  
Aceptado el 30 de octubre de 2008

## Bibliografía

- BASSET, Úrsula, "La inveterada costumbre de legislar inconstitucionalmente. El reciente ejemplo de la Ley 26.061 y sus inciertos decretos reglamentarios", en *Revista El Derecho. Diario de Doctrina y Jurisprudencia*, Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, 2006.
- BOURDIEU, Pierre, "Espíritus de estado. Génesis y estructura del campo burocrático", en *Revista Sociedad*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires, 1996.
- BUENFIL BURGOS, Rosa, *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en la educación*, México, CINVESTAV/CONACYT, 1994.
- CARLI, Sandra, "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de la historia reciente", en CARLI, Sandra (Comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós, 2006.
- CASTEL, Robert, *La gestión de los riesgos. De la anti-psiquiatría al post-análisis*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1984.
- DONZELOT, Jacques, *La policía de las familias*, Valencia, Pre-textos, 1977.
- DUBET, Francois y MARTUCELLI, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada, 1997.
- -----, *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Losada, 1999.
- DUSCHATZKY, Siliva y COREA, Cristina, *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, UEPC/FLACSO/UNICEF, 2002.
- GIDDENS, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1993.
- GIOVINE, Renata, "Balance de una década de reformas: Los procesos de descentralización en el gobierno del sistema educativo bonaerense". Presentado en el *Coloquio Nacional "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿Mejor educación para todos?"*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2003.
- -----, *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires 1850-1905*, Buenos Aires, Colección Itinerarios, La Crujía/Stella, 2008.
- GIOVINE, Renata y MARTIGNONI, Liliana, "Escuela, normas y sujetos escolares: vicisitudes en la construcción de un espacio común", en HERRERA, Martha Cecilia (Ed.) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2007.
- GROSMAN, Cecilia, "Los derechos del niño en la familia. La ley, creencias y realidades", en WAINERMAN, Catalina, (Comp.), *Vivir en familia*, Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1996.
- JELIN, Elizabeth, "Familia: crisis y después...", en WAINERMAN, Catalina (Comp.) *Vivir en Familia*, Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1996.
- KESSLER, Gabriel, *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IPE-Unesco, 2002.
- MARTIGNONI, Liliana, *Escuela y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*, Buenos Aires, FLACSO, 2007 (Tesis Doctoral).
- NARODOWSKI, Mariano y CARRIEGO, Cristina, "La escuela frente al límite y los límites de la escuela", en *La escuela frente al límite*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.
- REDONDO, Patricia, *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós, 2004.
- ROSE, Nicolás, "El gobierno en las democracias liberales 'avanzadas': del liberalismo al neoliberalismo", en *Revista Archipiélago* N° 29, Madrid, 1997.
- RUDINESCO, Elisabeth, *La familia en desorden*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.



- TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio, "La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades", en CARNOY, Martín y otros (Coord.), *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay*, Buenos Aires, BID-Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Grupo Asesor de la Universidad de Stanford, 2004.
- TEDESCO, Juan Carlos, "Los nuevos temas de la agenda de la transformación educativa en Argentina", en TEDESCO, Juan Carlos (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE-UNESCO/MECyT de la Nación, Buenos Aires, 2005.
- TIRAMONTI, Guillermina, *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, FLACSO/ Temas Grupo Editorial, 2001.
- -----, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, FLACSO/ Manantial, 2004.

#### Documentos y Legislación:

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2002), *Prioridades bonaerenses para una mejor educación. Líneas de acción 2003*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2003), *Plan Todos a la Escuela. Una mejor educación para una mejor sociedad*. La Plata.
- Ministerio de Desarrollo Humano del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (MDH, 2005), *Nueva Ley del Niño de la provincia de Buenos Aires. Por una infancia integrada en nuestra sociedad. Ley N° 13.298 de la promoción y protección integral de los derechos de los niños y decretos reglamentarios*. Ministerio de Desarrollo Humano-UNICEF, La Plata.
- Ministerio de Desarrollo Humano de la Nación (2006) Programa Jefes y Jefas de Hogar. Decreto N° 565/02. En <http://www.trabajo.gov.ar/jefes>
- PUIGGROS, Adriana, "No bajemos los brazos. Carta a los docentes, ante la nueva ley provincial de educación", en *Portal Educativo. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Año 2, N° 4, Septiembre/ Octubre, La Plata, 2007.

#### Selección de artículos periodísticos:

- Años: 2004-2007 en diarios de circulación nacional: *Página 12* y *Clarín*.

## Notas

<sup>1</sup> Se toma el año 2004 pues es en el que se comienza a sancionar un nuevo marco legal educativo que pretende modificar radicalmente las normas neoliberales de los '90: Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.919/04; de Obligatoriedad de 180 días de clases anuales N° 25.864/04, de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05, de Financiamiento Educativo N° 26.075/05, de Educación Sexual N° 26.150/06 y muy especialmente a la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 (LEN) y la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07 (LEP), que abarcan a las anteriores dado su nivel de generalidad. Una nueva reforma que, como la anterior, vuelve a concebirse como una estrategia macropolítica y que en líneas generales introduce como principales innovaciones un nuevo reparto financiero, la nueva estructura del sistema educativo y la vuelta a las tradicionales nominaciones de los niveles que la integran, la ampliación del segmento obligatorio de enseñanza, la recuperación de la tradicional identidad de las escuelas técnicas, el rediseño de la estructura y organización de la evaluación de la calidad, de la formación y capacitación docente, así como el mejoramiento de los "mecanismos de gestión y administración que garanticen niveles básicos de integración entre las diferentes jurisdicciones" (Tedesco, 2005, pág.23), entre otras. Asimismo, se analizan las leyes Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05 y Provincial N° 13.298/05.

<sup>2</sup> Sancionada bajo la presidencia de Yrigoyen, esta norma conocida como Ley Agote facultaba a los jueces a disponer preventiva o definitivamente hasta los veintinueve años del menor que hubiera incurrido en un delito o fuere su víctima, imponiendo sanciones disciplinarias a los padres si se los encontraba responsables del peligro o abandono moral o material de sus hijos. Es decir, de actos que perjudicasen su salud física y moral, tales como la vagancia, la presencia del niño en sitios considerados inmorales, su vinculación con gente relacionada al robo y otros vicios, o por encontrarse antes de los dieciocho años en lugares públicos.

<sup>3</sup> De acuerdo con los datos publicados por el Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires en el año 2005, la Subsecretaría de Minoridad en el año 2003 derivó al sistema internativo a 4.087 adolescentes por conflictos con la Ley Penal y a 3.494 niños y jóvenes por causas asistenciales. De este modo, en el año 2004, 7.934 niños y adolescentes constituirían la población institucionalizada: 561 en institutos penales, 336 en comisarías, 5.863 en hogares convivenciales y pequeños hogares, y 174 en instituciones de salud; cifras que se incrementarían si se tienen en cuenta las derivaciones directas que efectúan los tribunales de minoridad hacia las ONG. Se llega así a las 11.000 internaciones por causas asistenciales y 1.300 por causas penales (Diario *Clarín*, 21/11/04). Asimismo y teniendo en cuenta datos apartados por el Ministerio de Desarrollo Humano de la Nación (2006), en el país los chicos institucionalizados rondarían entre 10.000 y 15.000 (Diario *Página 12*, 29/09/05).

<sup>4</sup> Una denominación utilizada para albergar casos como el abandono, las fugas del hogar, los niños de la calle, el tráfico y comercialización de la infancia que suponen la exclusión y segregación de amplios sectores de la infancia y la juventud; muchos de los cuales se encuentran sometidos a procesos de institucionalización en sus diferentes modalidades (Grosman, 1996).

<sup>5</sup> Castel (1984) sostiene que *“el riesgo no es el resultado de la presencia de un peligro concreto para una persona o para un grupo de individuos, sino la relación de datos generales, impersonales o factores (de riesgo) que hacen más o menos probable el acontecimiento de conductas indeseables”* (pág.153).

<sup>6</sup> Dicho trabajo de campo se llevó a cabo en el marco del proyecto *Interpelaciones, representaciones y experiencias de los actores del sistema educativo: El caso de la Provincia de Buenos Aires* (NEES-UNCPBA) entre los años 2005 y 2007.

<sup>7</sup> Cabe aquí realizar una distinción: mientras algunas familias lograrán construir una experiencia en relación con la escuela basada en la autonomía y el aprovechamiento estratégico de ésta, estableciendo en muchas ocasiones una relación mercantil y posicionándose como un actor-cliente que reclama la satisfacción de sus necesidades y demandas, otras seguramente quedarán entrapadas en los lazos de la dependencia. Resabios de una vuelta a la “moralización” que dio vida a la filantropía del siglo XIX en su campaña moral y sanitaria contra la pobreza, intentando restablecer la alianza entre la familia y las instituciones del Estado —entre ellas, la escuela— donde la primera se convertiría en objeto de un gobierno directo a través de acciones “correctivas” y “salvadoras”; aunque el precio por ello signifique para algunos autores *“una desposesión casi total de los derechos privados”* (Donzelot, 1977, pág. 93). Pero también se evidencia una conjunción: en ambos casos se filtra el riesgo a la *invisibilidad* que les otorga el hecho de no responder al modelo de familia incluido en la alianza tradicional con la escuela, dada la obstinación de los marcos normativos y las prácticas institucionales de mantenerla como referente cultural dominante.

<sup>8</sup> Se utiliza aquí representación en el sentido que le otorga Laclau de *“hablar en nombre de representados ausentes... [reconociendo] el papel constitutivo del representante en la producción de la identidad del representado”* (Carli, 2006, pág. 46). Con la mención *“monopolio de la representación”* se hace referencia a la delegación de la representación de la infancia en distintos actores y organizaciones del Estado y/o de la sociedad civil. Acción de representación que no sólo supone *“la producción de interpretaciones sobre el niño/a”*, sino también *“la generación de actos de decisión”* que suponen específicas construcciones discursivas que pueden incluir o no su voz, y en consecuencia, *“fijar un sentido y un curso de acción”* (Carli, 2006, pág. 85-86).

## Resumen

Este artículo revisa la relación entre las políticas educativas, las culturas escolares y las experiencias familiares. Se presta atención a las nuevas y refundantes regulaciones del sistema educativo que desde el año 2004 intentan —después de la crisis social, económica y política asociada al neoliberalismo en Argentina— resignificar en la jurisdicción bonaerense ejes de política como la contención y equidad, en el marco de un Estado que pareciera ser más activo frente a la fragmentación social. Si bien se asiste a un discurso “inclusivo” desde lo social, “plural” desde lo político y “diverso” desde lo cultural, no se registran avances que superen la proclama de la garantía formal de derechos que interpelen a sujetos e instituciones desde sus diferencias y diversidades. La interpelación a la familia como *“agente natural y primario”* refleja la persistencia de un paradigma de pretensión homogeneizante y universalista. Anclado en el modelo de familia católica y nuclear intacta, que supuso la tradicional alianza escuela-familia sostenedora y legitimadora de la cultura escolar, invisibiliza los modelos alternativos presentes hoy en los entramados culturales de las instituciones lo que compele a la escuela a revisar aquellos derechos y obligaciones que ambas partes definieron como componentes centrales de su contrato fundacional.

## Palabras clave

Alianzas escuela-familia - Políticas educativas - Cultura escolar

## Abstract

*New and old interpellations to family in the scholastic discourse this article reviews the relation among educational policies, scholastic cultures and familiar experiences. It focuses on the new and re-founding regulations of the educational system in Buenos Aires Province since 2004. After the social, economic and political crisis associated with neo-liberalism in Argentina, these regulations try to re-signify policy axes, like containment and fairness, within the framework of a State that seems to be more active face to social fragmentation. Although a discourse —“inclusive” from the social, “plural” from the political and “diverse” from the cultural view— is present, advances that overcome the proclamation of the formal guarantee of rights that question to subjects and institutions from their differences and diversities are not registered. The interpellation to family as a “natural and primary agent” reflects the persistence of a paradigm of homogeneous and universalist pretension. Anchored in the model of an intact nuclear and Catholic family that supposed the traditional school-family alliance, supporting and legitimating scholastic culture, it makes invisible the alternative models present today in the cultural frameworks of the institutions that compel school to review those rights and obligations defined as central components of their original contract by both parts.*

## Key words

School-Family alliances - Educational policies - Scholastic culture